



Universidad de Costa Rica
Facultad de Educación
Instituto de Investigación en Educación

INFORME FINAL DEL PROYECTO:

**Los procesos empáticos en las prácticas formativas en la Universidad de Costa Rica: Un estudio empírico en las ciencias de la salud, las ciencias naturales y las ciencias sociales
(N° 724-B5-312)**

INVESTIGADOR PRINCIPAL
M.SC. LUIS ÁNGEL PIEDRA GARCÍA

2 de julio de 2017

Índice general

I. INFORMACIÓN ADMINISTRATIVA DEL PROYECTO.....	1
1. N° del proyecto:.....	1
2. Nombre del proyecto.....	1
3. Unidad base del investigador.....	1
4. Unidad de adscripción.....	1
5. Programa al que pertenece.....	1
6. Nombre de investigadores.....	1
7. Vigencia del proyecto.....	1
8. Resumen del proyecto.....	1
9. Descriptores.....	2
II. ANTECEDENTES.....	2
10. Introducción.....	2
11. Objetivos generales, objetivos específicos.....	3
III. REFERENTE TEÓRICO.....	4
12. Antecedentes investigativos y Marco teórico-referencial.....	4
12.1. La emergencia de la empatía como constructo teórico.....	6
12.2. Más allá de los inicios.....	8
12.3. Un acercamiento a la noción moderna de empatía.....	11
12.4. La empatía como estrategia de cognición social.....	13
12.5. Aproximaciones educativas.....	16
12.6. La importancia de la empatía en la educación.....	22
12.7. El docente empático.....	23
13. Supuestos teóricos.....	25
IV. PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO.....	26
14. Datos generales.....	26
15. Sistema de recolección de la información.....	27
15.1. Técnicas de recolección de la información.....	27
Aplicación de un instrumento de análisis y opinión.....	27
Instrumentos de recolección de la información.....	28
15.2. Población con la que se trabajó.....	29
Protección de los informantes.....	30
16. Análisis de la información.....	30
Procedimiento de análisis de la información.....	32
17. Proceso en general.....	32
V. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	34
VI. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	42
18. Conclusiones.....	42
19. Recomendaciones.....	43
20. Limitaciones encontradas.....	44
VII. BIBLIOGRAFÍA.....	46
VIII. ANEXOS.....	52

Índice de figuras

Figura 1. Sistema de relaciones entre el comportamiento altruista y empático en los procesos de cooperación humana. Elaboración propia.....	5
Figura 2. Cooperación.....	6
Figura 3. Complejidad y diferencia entre la fabricación de herramientas entre humanos y primates no humanos.....	14
Figura 4. El papel de la cooperación de los procesos cognitivos en la solución de problemas.....	15
Figura 5. Maneras de aproximarse desde la empatía a los estudiantes.....	38

Índice de cuadros

Cuadro 1. Categorías de investigación.....	30
--	----

Índice de anexos

a. Publicaciones y vinculación.....	52
b. Instrumentos utilizados.....	53
c. Consentimientos informados.....	69

I. INFORMACIÓN ADMINISTRATIVA DEL PROYECTO

1. **Nº del proyecto:** 724-B5-312
2. **Nombre del proyecto:** Los procesos empáticos en las prácticas formativas en la Universidad de Costa Rica: Un estudio empírico en las ciencias de la salud, las ciencias naturales y las ciencias sociales
3. **Unidad base del investigador:** Escuela de Formación Docente.
4. **Unidad de adscripción:** Instituto de Investigaciones en Educación
5. **Programa al que pertenece:** Programa de Investigación Cambio, Desarrollo y Gestión de la Educación Superior
6. **Nombre de investigadores y carga académica asignada y quien asigna la misma:** Luis Ángel Piedra García, la carga es de $\frac{1}{4}$ de tiempo y lo asigna la Escuela de Formación Docente.
7. **Vigencia del proyecto.** 01/02/2015 al 31/12/2016
8. **Resumen del proyecto:**

Esta investigación trata sobre los procesos empáticos en el entretendido de las relaciones docente-estudiante en el contexto universitario y orientado a ver el impacto de esta situación en los procesos formativos de los estudiantes. El estudio se realizó entre el 2015 al 2017 y se trabajó con las áreas de las ciencias de la salud, las ciencias sociales y las ciencias naturales de la Universidad de Costa Rica. Se recolectó información desde la perspectiva de los docentes y estudiantes mediante protocolos de opinión, grupos focales y procesos de observación con una matriz de carácter etológico. El enfoque teórico utilizado fue el de la etología cognitiva humana, psicología cognitiva, pedagogía universitaria, ciencias cognitivas y el constructivismo cibernético de segundo orden. Se encontró que la empatía docente-estudiante resulta de gran valor para la construcción de saberes y permite romper de alguna manera los procesos de educación tradicional donde el estudiante no existía como persona y rompe también la idea de los procesos formativos como un trabajo en solitario por parte de los estudiantes. Parece incluso existir una relación entre la motivación, la creación de ambientes adecuados para el aprendizaje y el rendimiento académico al mejorar los procesos empáticos entre docentes y estudiantes.

9. Descriptores

Docencia Universitaria, empatía, relación docente-estudiante, simpatía, sincronía emocional, sincronía cognitiva.

II. ANTECEDENTES

10. Introducción

Esta investigación surge desde una serie de proyectos que el Departamento de Docencia Universitaria ha desarrollado en el Instituto de Investigación en Educación y que tiene el propósito de crear recursos conceptuales, operativos y procedimentales para la mejora de la **decencia** universitaria en la Universidad de Costa Rica. Tópicos investigativos previos como las representaciones que los estudiantes tienen de los docentes en la Universidad de Costa Rica, modelos de cooperación en los estudiantes y docentes, formas de organización grupal de los docentes en diferentes unidades académicas, el estudio de grupos numerosos o grandes, el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación en la mediación didáctica universitaria, comunidades académicas en el contexto de la docencia universitaria, los saberes pedagógicos del docente universitario, son algunas de las áreas de investigación antecedentes.

La pregunta ahora se da en cuanto al espacio vincular docente-estudiantes desde el punto de vista de la empatía y su impacto los procesos formativos de los estudiantes.

Este proyecto surge de una necesidad sentida del Departamento de Docencia Universitaria (DEDUN) por comprender el valor didáctico de los procesos empáticos en la relación docente-estudiante y su impacto en los procesos de aprendizaje y formativos de los estudiantes de las diversas áreas del conocimiento en la Universidad de Costa Rica.

En diversos cursos de la licenciatura y maestría en docencia universitaria del DEDUN, así como el curso de didáctica universitaria, se aborda el contenido de la empatía, por lo que ya se hacía necesario explorar en nuestro contexto y en ese espacio particular ese fenómeno.

Existe en diversas universidades, institutos y centros de investigación procesos de exploración de la empatía, pero orientados sobre todo a las relaciones entre **estudiantes** por ejemplo para investigar el “matonismo”. Investigaciones para explorar la empatía en equipos de trabajo entre docentes, pero muy poco se ha encontrado a nivel de estudios robustos, que se adentren en la relación formativa docente-estudiante. Nuestro interés con este proyecto es el abordaje de ese tema desde las ciencias cognitivas y pedagogía universitaria (sitios de formación base del investigador principal).

11. Objetivos generales, objetivos específicos

Objetivo general:

Analizar la dinámica de los comportamientos empáticos en la relación docente-estudiantes en el marco de los procesos de formación universitarios en las áreas de las ciencias de la salud, las ciencias sociales y las ciencias naturales de la Universidad de Costa Rica.

Objetivos específicos

1. Determinar el conjunto de recursos empáticos que poseen los profesores(as) para comprender al estudiante como persona, enseñar y retroalimentar al estudiante en sus procesos de formación.
2. Determinar el conjunto de recursos empáticos que poseen los y las estudiantes para comprender al docente como persona, aprender y crear procesos de retroalimentación cognitivos, comportamentales y emotivos con los docentes en sus procesos de formación.
3. Socializar los resultados encontrados en la investigación a docentes, estudiantes y e investigadores(as) de a la Universidad y de otros contextos académicos interesados.

III. REFERENTE TEÓRICO

12. Antecedentes investigativos y Marco teórico-referencial

El camino habitual en teoría evolutiva, etología y primatología ha sido pensar que la naturaleza de nuestra especie es altamente competitiva y violenta (Pinker, 2011). Un fuerte sector de la biología y la genética incluso formuló en su momento una teoría del gen egoísta (Dawkins, 2000) como fundamento para explicar nuestra forma de ser competitiva y egoísta, sin embargo, una abrumadora cantidad de estudios surgidos en los últimos veinte años, vienen mostrando la faceta cooperativa, altruista y empática de la especie humana, condición que ha logrado sostener nuestra supervivencia a lo largo de escasos doscientos mil años que tenemos de ser *Homo sapiens sapiens* (Rand and Nowak, 2013; Tomasello, 2010; Geary, 2010; de Wall, 2007, 2011).

Gazzaniga (2010) indica que lo que nos hace humanos son habilidades que compartimos con otras especies, entre ellas la capacidad de cooperar, la diferencia es que en nosotros es compleja; la posibilidad de comunicarnos salvo que en los *Homo sapiens sapiens* se convirtió en lenguaje, y el aprendizaje social, que por efecto del lenguaje natural se transformó en un poderoso sistema de creación cultural y permanencia histórica.

Ahora bien, el comportamiento altruista y cooperativo antes mencionado en primates humanos y no humanos depende de la empatía; en humanos adquiere el nivel cognitivo que hace posible que seamos capaces de sentir el dolor de los demás, pero también, para actuar sobre las necesidades del Otro (Tomasello, 2010). Sin embargo, además es cierto que esa misma operación de interpretación del universo de Otro puede ser usada para crearle daño, tomar ventaja o manipular a otros y a esto se le ha llamado inteligencia maquiavélica.

En la base del comportamiento altruista está el ayudar, informar y compartir, los cuales son comportamientos innatos de la especie, pero a la vez moldeados por la cultura. En la base del comportamiento empático estaría la teoría de la mente que incluye los dispositivos cognitivos-emocio-

nales que nos permiten leer el rostro, los sonidos y los gestos del Otro y que son imprescindibles para la interrelación humana. También existen los procesos metacognitivos de cooperación heterotécnica que permiten a un sujeto verse a sí mismo y ver al Otro en un escenario o contexto y crear esfuerzos de encajes cooperativos.

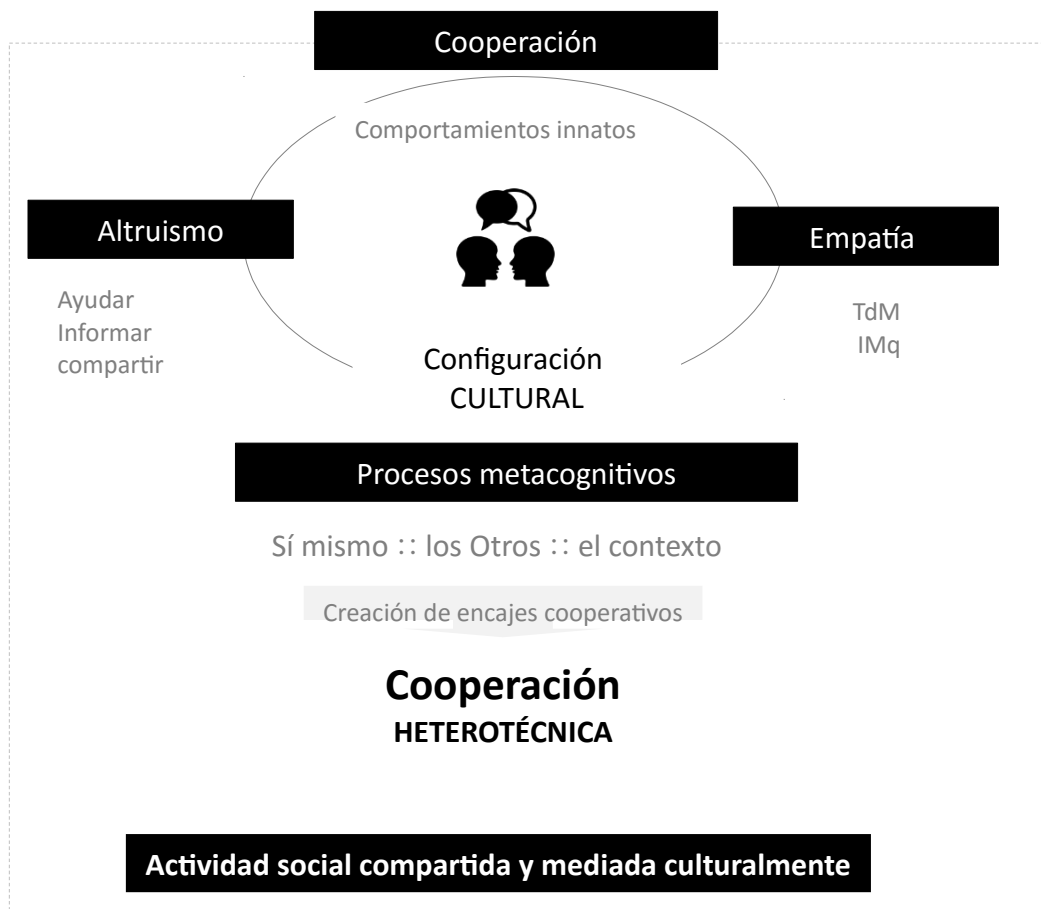


Figura 1. Sistema de relaciones entre el comportamiento altruista y empático en los procesos de cooperación humana. Elaboración propia.

La existencia del Otro (todas las otras personas) exige un ejercicio mental de categorización de ese Otro y del "yo" o "nosotros", es en ese marco en el que actúa la empatía.

Estos tres elementos, a saber, el altruismo, la cooperación y la empatía resultan ser indispensables para toda actividad social profunda, compartida y mediada como las actividades de aprendizaje. Los tres recursos sociales anteriores, nos permiten navegar por el mundo social, establecer alianzas, coaliciones, crear símbolos y sentidos de pertenencia e identidad.

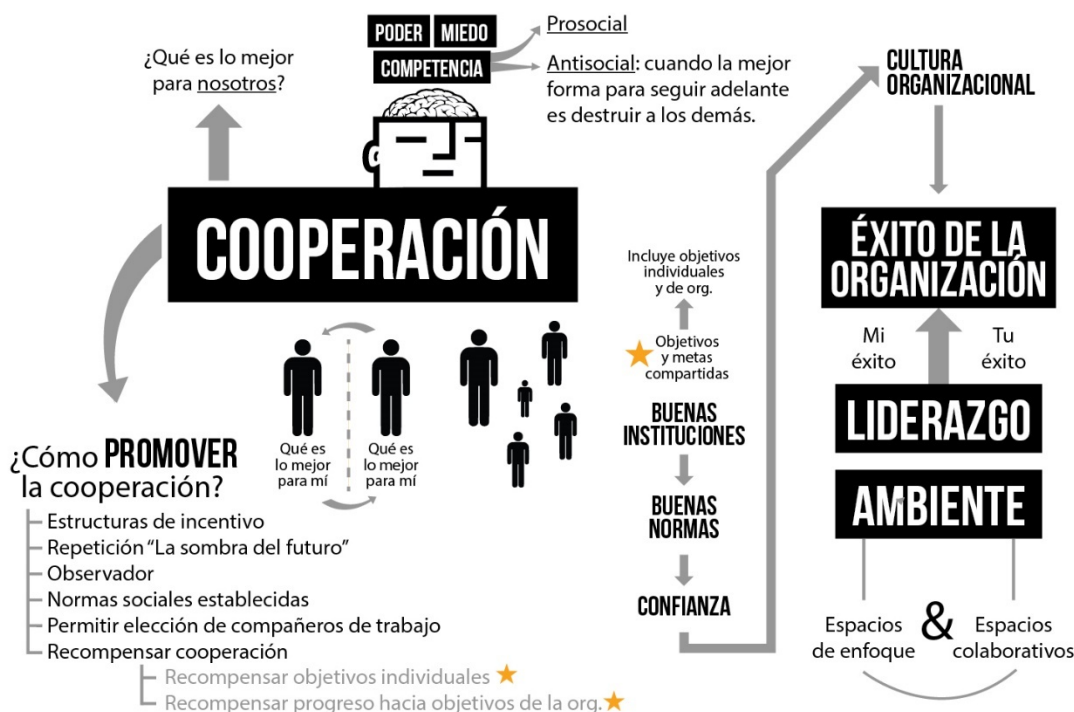


Figura 2. Cooperación. Basada en David Rand (2013). Yale University's Human Cooperation Laboratory.

12.1. La emergencia de la empatía como constructo teórico

El término *empatía* empieza a formalizarse hacia la segunda mitad del siglo XVII en el campo de la estética con la obra de los filósofos Friedrich Vischer y su hijo Robert Vischer. Ellos introducen y desarrollan la idea de que la experiencia y los sentimientos subjetivos de los individuos tienen un papel central en la recepción y la percepción del arte, donde el sujeto proyecta sus estados internos en la obra con el fin de satisfacer un deseo de unión armónica con un todo, con la naturaleza, los otros humanos y el mundo; esta unión cuasi-divina es lo que ultimadamente proporciona el goce estético.

Esta noción queda fijada con el vocablo germano *Einfühlung* (el cual es traducido posteriormente al inglés como *empathy* por el psicólogo británico Edward B. Titchener) y gana gran notoriedad en diversos círculos filosóficos europeos. Luego de recibir fuertes críticas por considerarse una noción vaga e inclusive esotérica. En la década de 1890 el psicólogo Theodor Lipps retoma la idea subyacente y la reformula al decir que, si bien es cierto que el goce estético radica en gran medida en la experiencia individual, este no es dado por un anhelo de pertenencia con un todo sino por un accionar psíquico inconsciente sobre el objeto (la obra) que evoca sentimientos placenteros en el observador. Este proceso de proyección sobre la cosa deviene en un

disfrute objetivado del ser, pues es el mismo individuo quien con su imaginación le da vida a lo que observa.

De acuerdo con Verducci (2000) la empatía empieza a tratarse de manera más amplia en el campo de la psicología con la instauración de la corriente psicoanalítica. Esta autora dice que una de las primeras menciones al término puede encontrarse en la obra de Sigmund Freud, quien la resalta como cardinal para el entendimiento de aquello en las otras personas que resulta ajeno para el propio ego. Aparte de esta mención, Freud no trata de manera sustancial la cuestión de la empatía, sino que son sus seguidores quienes realmente dan protagonismo a la noción.

Por ejemplo, Theodore Reik –quien fue alumno de Freud– retoma la noción de empatía y la desarrolla en el campo de la terapia. Según él, el proceso de empatizar con un paciente puede llevarse a cabo a través de la observación de este, para luego interiorizar e incorporar su experiencia afectiva. Después de ser incorporada, el terapeuta explora las intuiciones inconscientes que tiene sobre este paciente y se desliga de esta experiencia subjetiva con el fin de procesar y devolver al paciente lo que caviló.

Junto a Reik, Robert Fliess fue un influyente psicoanalista que trató la empatía en el contexto de la terapia. Este autor compartía la idea de que era posible desligarse de la experiencia afectiva del paciente y tratarlo desde una postura neutra al mantener una distancia respecto a su estado afectivo; la comprensión y el tratamiento se lograban a través de una asimilación y resolución cognitiva que eran posibles gracias a la internalización de ciertos aspectos del afectado, los cuales eran contrastados y analizados con la experiencia clínica del terapeuta para luego ser devueltos al paciente.

A diferencia de la idea de empatía proveniente de la estética, la cual era concebida únicamente como proyectiva, el psicoanálisis inicial explora esta faceta receptiva, donde un individuo puede apropiarse o entender las emociones del otro a través del esfuerzo consciente de apropiación. Sin embargo, esta dinámica dual se reduce a una comprensión del otro desde un punto de vista impersonal, desvinculado afectivamente, donde no median las emociones en la relación interpersonal.

Con el advenimiento de nuevas corrientes psicoanalíticas, en especial con la Escuela Interpersonal fundada por Harry Stack Sullivan, se realiza una revisión crítica del término empatía. Stack explica que las relaciones entre individuos son capaces de moldear la conducta y que la terapia puede beneficiarse de lo anterior: mientras mayor sea la capacidad del terapeuta para verse movido por las emociones del paciente tendrá una mejor oportunidad para entenderlo y tratarlo exitosamente. Este flujo –que puede ser bidireccional– de transferencia de mundos interiores es lo que denomina empatía.

Como último referente de la corriente psicoanalítica y la empatía hay que señalar a Heinz Kohut. Este dedica gran parte de su reflexión a la empatía como medio para el conocimiento de sus pacientes. De acuerdo con este autor la empatía no solo ayuda, sino que es necesaria para la

comprensión del paciente, y es tanto la sincronía afectiva interpersonal como la capacidad de observación y análisis externo de las emociones del otro.

Posterior a las corrientes del psicoanálisis, y previo a la discusión sobre la noción moderna de empatía, es Carl Rogers quien introduce una nueva conceptualización de la empatía desde el enfoque humanista. Este investigador aboga por la empatía en ambientes de terapia puesto que es gracias a ésta que es posible dejar de lado las propias concepciones del mundo y adentrarse en la visión del otro mediante la sensibilidad perceptiva y el diálogo abierto. Esta experiencia vicaria de la otredad permite al terapeuta “ser” momentáneamente otra persona sin entrar en valoraciones morales o de prejuicio al enfrentarse a una realidad distinta a la propia.

12.2. Más allá de los inicios

Estudios recientes muestran una alta correlación entre la empatía y los procesos de formativos en nuestra especie (Cyrulnik, 2007, 2009), así como el vínculo de la empatía con las relaciones de los sujetos a nivel inter-generacional.

Según Otero (2011):

La empatía es el reconocimiento cognitivo y afectivo del estado de ánimo de una persona por parte de otra. Supone comprensión profunda, intelectual y emocional, de la situación vital del otro. Aunque hay autores que dan más importancia a los aspectos cognitivos y otros a los aspectos emocionales, en general, en nuestros días se reconoce la relevancia de las dos vertientes (p. 177).

Para Morrison (2013) la capacidad de compartir y ser empáticos en contextos sociales, en donde existen personas de diferentes edades y géneros, es lo que enriquece los procesos culturales y humanos, a diferencia de las propuestas modernas y postmodernas que han planteado un sujeto individual, egoísta y competitivo que ha sido llevado también a los espacios formativos universitarios.

Fácilmente se pueden observar las dificultades que tienen los estudiantes para cooperar entre sí, para comprender al Otro y tomar decisiones en conjunto (Gutiérrez, Mora y Piedra, 2013). Con la promoción de experiencias individualistas y egocéntricas la empatía resulta menos necesaria, y a menos empatía menos habilidades sociales.

En el propio contexto de los procesos formativos autores como Vicencio (2012) y Otero (2011) indican que la empatía es el pilar para los procesos comunicacionales que sostienen la enseñanza-aprendizaje. Sin la posibilidad de que el docente y el estudiante organicen mentalmente el estado emocional y cognitivo de las otras personas es poco probable que se establezcan lo que Biggs (2004) llama alineamiento constructivo, que es que los procesos tanto de enseñanza como de aprendizaje encajen uno en el otro por efecto de la empatía.

Otero (2011) ha demostrado que cuando los procesos formativos son altamente empáticos la tendencia a crear aprendizajes duraderos y complejos aumenta, y por el contrario en contexto indi-

ferentes y hasta estresantes los niveles de cortisol en sangre aumentan y la calidad del aprendizaje disminuye (Cyrułnik, 2007, 2009).

Tomando en cuenta estos datos supondríamos que las relaciones docentes-estudiantes deberían ser entonces fluidas, armoniosas y empáticas pues se trata de crear conocimiento y facilitar la formación de los estudiantes, sin embargo las categorías docente y estudiante a veces se contraponen, sobre todo si suponemos la existencia de posiciones opuestas entre adultos (docentes) y adolescentes (estudiantes) gobernadas por un *habitus* que en el campo académico coloca estas categorías como opuestas en vez de complementarios. Pero además ciertas condiciones, que Bourdieu (1990) menciona, contribuyen a crear aún más estas categorías de opuestos, sobre todo cuando además de los contrarios docente-estudiante, se agrega adulto-adolescente/joven, y es que los docentes universitarios están atravesados por una paradoja, deben formar a las personas que posiblemente en algún momento les quiten sus puestos de trabajo, o los superen intelectualmente o planteen mejores ideas y esto según Vicencio (2012) crea en algunos profesores(as) resistencias que inciden en los procesos de aprendizaje de formas directas e indirectas.

La existencia de una visión de categorías opuestas (docente-estudiante) tradicionalmente establecidas en occidente de esta forma opera de manera previa a los procesos empáticos naturales y resulta una imposición cultural que cuesta eliminar.

Bourdieu, (1990) y Morrison (2013) plantean como en las sociedades occidentales las diferencias generacionales, planteadas de manera antagónicas y en donde los viejos que están en nivel de poder superior a los jóvenes en cuanto a posiciones sociales impiden la convivencia productiva comunitaria, en donde recursos como el conocimiento podrían ser mejor desarrollados.

Resulta claro que los viejos de las clases que están en decadencia, como los comerciantes o artesanos viejos acumulan estos síntomas: son anti-jóvenes, pero también anti-artistas, anti-intelectuales, anti-protesta, están en contra de todo lo que cambia, todo lo que se mueve, justamente porque tienen el porvenir detrás de ellos, no tienen porvenir, mientras los jóvenes se definen como los que tienen e porvenir, los que definen el porvenir (Bourdieu, 1990, p. 171).

Aquí el Otro está categorizado como contrario, siendo posible porque las categorías tienen un valor subjetivo, ideológico y cumplen con una función de organizar las diferencias alrededor de ejes de poder (Tilly, 2000).

En el contexto de la docencia en general, y de igual forma en el universitario, las categorías actúan como instrumentos de cierre a la inclusión, como herramienta de delimitación de acceso a recursos o estatus (fórmula: el estudiante no es docente), tal como lo plantea Bourdieu (1990) cuando resalta los mecanismos de los viejos por evitar el ascenso de los jóvenes a espacios de poder (fórmula: los estudiantes son inmaduros).

En campo académico universitario podemos diferenciar entre docente y estudiante; dos categorías que en el modelo tradicional pedagógico supone a un docente con un saber que debe llevar a las

mentos de los estudiantes; la relación es unidireccional (Gutiérrez y Piedra, 2012), y queda en evidencia en un estudio de Francis y Piedra (2010) que es el modelo pedagógico de mayor uso en la Universidad de Costa Rica.

Ahora bien, estas categorías pueden sostenerse desde un Habitus (Bourdieu, 1997, 1990, 2000) y se explican como sistemas de relaciones, el que constituye el "campo", en donde la práctica se desarrolla, en nuestro caso la Universidad y el sistema de relaciones que produce a los operadores de las prácticas: docente-estudiantes.

Es desde ese habitus que los actores y actrices sociales organizan sus prácticas y sus representaciones (categorías), por ejemplo, el ser docente y actuar como tal, el ser estudiante y actuar como tal. La universidad forma así una especie de ecosistema laboral, humano y profesional, sin embargo, un ecosistema ocupa que sus elementos cambien de manera más o menos homogénea para que las interacciones sean estables y se formen dinámicas autopoiéticas que permitan el equilibrio.

Algunos cibernéticos especialistas en la formación universitaria han venido notando que parte de los problemas del cambio y la relación docente-estudiante reside en que no se ha dado suficiente importancia al tema de la empatía y a crear esta habilidad como recurso en docentes y estudiantes (García, 2006).

La no comprensión del Otro imposibilita hacer cambios y, dentro del sistema formativo tendríamos sobre todo dos campos (el docente y el estudiantil) que interactúan como contrarios y no como complementarios.

La empatía en las relaciones docente-alumno ha de ser entendida desde los elementos de los campos y de los habitus de ambas categorías (esto si se desea una visión más a lo Bourdieu, pero otras concepciones teóricas nos sirven también mientras muestren los espacios de interacción desde donde se construyen los sujetos), y allí son importantes analizar las intersubjetividades, los actos pedagógicos, las prácticas semánticas, las relaciones cara a cara de los actores y actrices y, la naturaleza de los procesos formativos (prácticas, talleres, cursos, trabajos finales de graduación, etc.), este entramado de situaciones y aspectos posibilita una visión más fundamentada de los aspectos empáticos.

Vicencio (2012) indica que los contextos en donde las personas suelen ser más rígidas, normativistas y egosintónicas (orientadas hacia su propio ego), la empatía suele ser baja y en los contextos donde las personas son más flexibles y egodistónicas (orientadas hacia el afuera y las necesidades de otros) la empatía es más alta. La flexibilidad además permite que se den procesos de construcción de conocimientos más críticos, autocríticos y más robustos.

12.3. Un acercamiento a la noción moderna de empatía

De manera intuitiva es posible para cada individuo construir una noción del concepto empatía a partir de la reflexión acerca de sus experiencias interpersonales con otros, sin embargo, Batson

(2009) ha señalado que entre los estudios del tema existe un fuerte debate en el cual no existe un consenso total con respecto a qué es empatía.

Batson (2009) menciona que lo anterior se debe a que, desde su punto de vista, el tema ha sido abordado a partir de diversas disciplinas (neurociencia, filosofía, ciencias sociales) que buscan responder a dos grandes preguntas: ¿Cómo puedo saber lo que otra persona está pensando y sintiendo? y ¿qué lleva a una persona a responder con sensibilidad e interés al sufrimiento de otra?

De forma similar Coplan (2011) advierte que en la literatura especializada la empatía, como proceso o estado mental, ha adquirido diversas conceptualizaciones que hacen difícil la unificación terminológica con respecto a cuál es el referente al hablar de este fenómeno. La autora dice que de forma general existen al menos siete definiciones básicas del término:

1. Sentir lo que otro siente.
2. Interesarse por lo que otro siente.
3. Sentirse afectado emocionalmente por las emociones de otro y no necesariamente estar experimentando las mismas emociones.
4. Imaginarse el estar en la situación de otro.
5. Imaginarse ser el otro en su situación.
6. Hacer inferencias acerca de los procesos mentales del otro.
7. Una combinación de las definiciones anteriores.

Si bien estas definiciones hablan de fenómenos diferenciados, todas comparten la característica fundamental de que la empatía es un fenómeno de naturaleza social, en el cual el vínculo que se establece entre individuos se da como la reacción emocional y cognitiva de un sujeto en relación con la experiencia emocional de otro.

Bajo esta misma noción de representaciones emocionales compartidas, Baron-Cohen (2004) dice que la empatía en cierta forma puede concebirse como un ejercicio de imaginación donde hacemos el intento de entrar en la cabeza de otro individuo a partir de un conjunto de señales (postura corporal, gestos faciales, la voz, contexto) los cuales permiten hacer ciertas inferencias acerca de su estado interno, eso sí, sin olvidar que este ejercicio no es infalible ni completamente transparente pues se realiza con mayor o menor grado de precisión de acuerdo con la información disponible.

Recapitulando las posturas explicadas anteriormente, se llega a la síntesis de que la empatía como experiencia intersubjetiva por un lado está conformada por aspectos cognitivos puesto que implica el poder entender “las experiencias y sentimientos interiores de otra persona, y la capacidad de ver el mundo externo desde la perspectiva del otro” (Almirón, 2015, p.4). Esta capacidad también se ha denominado “teoría de la mente” (en su versión llamada Teoría de la Teoría) y permite hacer inferencias o predicciones acerca del estado mental y la conducta de terceros.

Por otro lado, la componen aspectos afectivos que permiten sentir de manera vicaria (teoría de la mente versión simulacionista) las emociones de otra persona al facilitar “la representación

somática, sensorial y motora de los estados mentales de otras personas, y conllevaría una identificación más vigorosa de los estados físicos y mentales observados en los demás” (Moya-Albiol, Herrero, y Bernal, 2012, p. 93).

De forma sumaria y con el fin de ir vinculando la empatía al terreno de la educación, podemos entender las diversas dimensiones del fenómeno de la empatía como “el reconocimiento cognitivo y afectivo del estado de ánimo de una persona por parte de otra. Supone comprensión profunda, intelectual y emocional, de la situación vital del otro” (Martínez-Otero, 2001, p.175).

12.4. La empatía como estrategia de cognición social

Probablemente una de las características más definitorias de la especie humana es la habilidad para vivir en sociedades altamente complejas donde cada persona cumple un rol específico dentro de la jerarquía social. Si bien otras especies animales poseen esta capacidad gregaria e inclusive formas de organización con diversos niveles de complejidad estructural (Caparrós et al., 2004), solo los organismos de la especie *Homo sapiens sapiens* han desarrollado una forma de organización tan complicada en torno a las relaciones sociales.

Arce (2010) conceptualiza esta forma de organización con el término “tropa” el cual designa “el conjunto de predisposiciones genéticas que tiene un *Homo sapiens sapiens* para la interacción social, o bien la propia organización social estructurada sobre la base de las predisposiciones genéticas que tienen sus integrantes para organizarse socialmente” (Arce, 2010, p. 3). El autor explica que esta forma particular de entender la organización de la especie incorpora aspectos evolutivos, biológicos y sociales que permiten un abordaje más robusto al entender fenómenos de índole social.

Al igual que un individuo posee estrategias cognitivas para aprehender la realidad, las tropas humanas poseen dinámicas colectivas de construcción de conocimiento que son posibles gracias a la cognición social, entendida como el “conjunto de operaciones mentales que subyacen en las interacciones sociales, y que incluyen los procesos implicados en la percepción, interpretación y generación de respuestas ante las intenciones, disposiciones y conductas de otros” (Moya-Albiol, Herrero & Bernal, 2010, p.90).

Previo al desarrollo del lenguaje –mecanismo mediante el cual la interacción y la comunicación humana se complejizó exponencialmente– Pozo (2003) menciona que aproximadamente hace 2 millones de años la especie *Homo erectus* empieza a desarrollar sistemas de comunicación simbólicos encarnados en los cuales el vehículo de expresión comunicativa es la imitación motora con el cuerpo, en especial la cara y las manos (Wilson, 2002). Esta habilidad humana de mimesis representacional es la capacidad más poderosa de nuestro sistema cognitivo, la cual dio paso a la explicitación de la mente y las representaciones flexibles, compartidas e independientes pero sensibles al entorno (Piedra; 2015a).

Cristalizada en actos de imitación motora, gracias a esta habilidad fue posible la re-representación de sucesos pasados y el progresivo desarrollo de un sistema de comunicación gestual

convenido, el cual dio pie a la socialización de representaciones y con ello la emergencia y el modelamiento de una cultura cada vez más densa facilitada por nuevas formas de transmisión del conocimiento como lo sería el aprendizaje por imitación. Este código gestual sería un hito para el desarrollo de la empatía como mecanismo para la vida en sociedad ya que “estaría muy ligado al desarrollo de la capacidad de imitar o emular la conducta de los otros, que sería un precursor de la capacidad de simular estados mentales de otros” (Pozo, 2003, p. 162).

Como estrategia de cognición social, la empatía permite el pensar en lo que piensan los demás (metacognición) con el fin de interpretar intenciones y planificar acciones en conjunto, sin las cuales sería imposible coordinar la vida en sociedad. Pozo (2003) inclusive otorga a la empatía una función cardinal en la construcción del conocimiento en sociedad ya que dice que la capacidad de simular estados mentales en otros permite crear representaciones de segundo orden (metarrepresentaciones) las cuales socializamos con el fin de crear universos simbólicos compartidos.

Esta creación compartida permitió a los humanos desarrollar avances tecnológicos gracias al esfuerzo en conjunto de tareas que no serían posibles sin la colaboración colectiva. Esta cooperación se distingue de otras formas de cooperación animal ya que en el proceso de planificación, desarrollo y construcción de artefactos (materiales y no materiales) se ven implicados individuos cuyo papel no es intercambiable puesto que cada uno tiene una tarea diferenciada y especializada. Para darse una idea del tipo de complejidad que se desarrolla a partir de la cooperación heterotécnica, podemos hacer mención a las siguientes estructuras llamadas polípodos y polilitos:

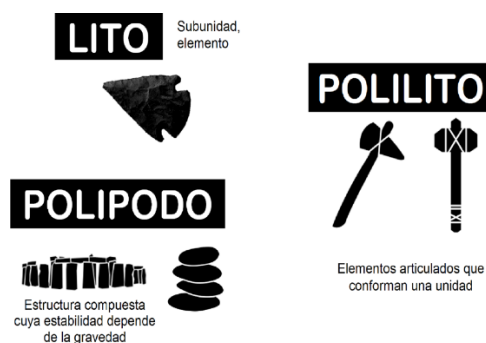


Figura 3. Complejidad y diferencia entre la fabricación de herramientas entre humanos y primates no humanos, Mora (2015b)

Un polípedo puede llegar a tener diferentes niveles de complejidad como podría ser el monumento megalítico de Stonehenge o la puerta o la puerta de los leones en Micenas, sin embargo, algunas especies de simios y monos pueden elaborar este tipo de estructuras, sin embargo el polilito requiere otro tipo de fabricación, ya que se trata de diferentes elementos que en conjunto forman un solo objeto, esto no solo requiere de especialistas para elaborar un trabajo así, como que se requiere de procesos cognitivos para el trabajo grupal, y niveles de empatía alta, para poder trabajar en equipo y con modelos de cooperación complementarios.

Reynolds (1993) en Mora (2015a) denomina esta capacidad como cooperación heterotécnica y no solo se restringe a las innovaciones y al desarrollo de cultura material, ya que los avances tecnológicos no serían posibles sin un desarrollo paralelo de la vida social pues necesitamos de mecanismos de ordenamiento, sincronización y cohesión social para poder “compartir estados mentales, emociones, intenciones, atención y construir algo así como un conjunto de mentes trabajando como una sola, sin embargo cada una de estas mentes tiene una subjetividad y un papel diferenciado en el proceso” (Mora, 2015a, p. 66).

Asimismo, la cooperación heterotécnica tiene funciones importantes en la resolución de problemas que exigen ciertas características, que suponen de por medio elementos de naturaleza empática, como se señalan en la figura X. Aunque la solución de problemas es una actividad tanto individual como social, esta última requiere de procesos donde podamos entender a los demás para poder trabajar de forma conjunta y complementaria.

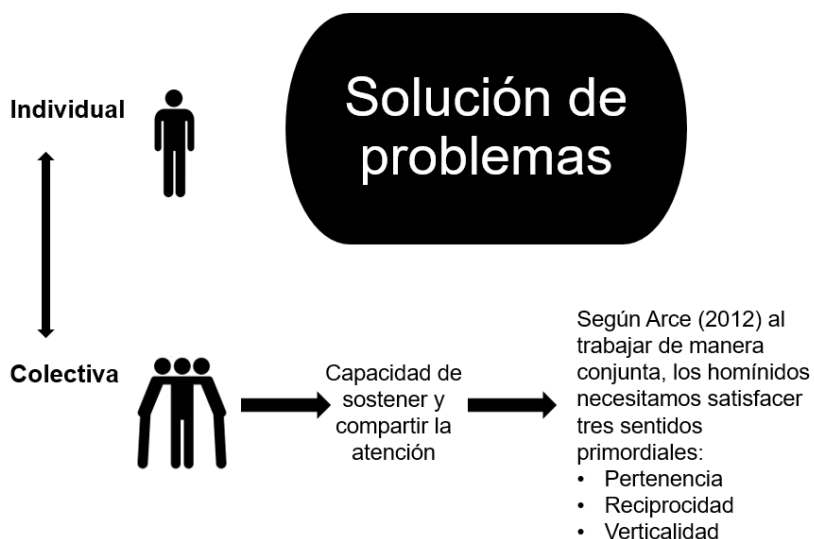


Figura 4. El papel de la cooperación de los procesos cognitivos en la solución de problemas. Mora (2015b).

Desde una perspectiva complementaria, podemos entender la importancia de la empatía en los procesos de cognición social a partir de las nociones de la mente representacional y las relaciones triádicas como menciona Saxe (2006). De acuerdo con esta autora la mente representacional es el mecanismo mediante el cual podemos concebir cómo cierta persona representa su mundo mediante una representación propia de cómo lo hace; esta es una especie de representación de tercer orden en donde hacemos un ejercicio para intentar representar una representación de una representación.

Si, como se menciona anteriormente, la realidad es construida a partir de complejas interacciones multidireccionales yo-otros-realidad (relaciones triádicas), es necesario un entendimiento intersubjetivo en donde seamos capaces de llegar a un punto en común en el cual las distancias entre diversas representaciones sobre un mismo objeto se acorten. Este proceso no es posible si no podemos contrastar nuestra perspectiva con otras, cosa que no es posible sin la cualidad de poder ver a través de los ojos del otro.

12.5. Aproximaciones educativas

Tradicionalmente la educación formal ha estado dirigida por una lógica individualista que guía los procesos formativos universitarios con el objetivo de formar sujetos “exitosos” en términos de que sean capaces de llevar a cabo logros personales que los distinguan de otros con quienes compiten y deben aventajar. Esta es la lógica al menos en occidente.

Desde la educación primaria, continuando en la secundaria y, lamentablemente, persistiendo en la educación superior, se da un énfasis en el cual el mejor alumno(a) es aquel quien obtiene las mejores calificaciones, mientras que su proceso de construcción de conocimiento y de cimentación de valores queda relegado a un segundo plano.

De acuerdo con Mora (2015a) esta concepción tradicional de la educación centrada en el sujeto incide en que los aprendientes se vean como una computadora la cual procesa datos e información, pero no es capaz de conferir sentido a lo que recibe, puesto que la creación de sentido es un proceso social, cultural e intersubjetivo que se establece mediante el diálogo y la cooperación con otros sujetos. Esta aprehensión simbólica y colectiva de la realidad responde a que la especie humana se caracteriza por ser eminentemente social, y es gracias a las prácticas cooperativas que progresivamente hemos desarrollado sistemas de alta complejidad que no pudieron haber emergido como producto de una mente individual.

Si pensamos la enseñanza como un proceso consciente y dirigido de construcción de sentidos, es evidente que esta lógica individualista no es la manera más óptima de llevar a cabo los procesos de la docencia, en especial porque los humanos no nos comportamos bajo una lógica mecánica, sino que estamos atravesados de emociones, mecanismos complejos que nos permiten gestionar y modular las interacciones sociales.

Ya hace más de una década que Damasio (1999 en Cooper, 2004) rescató la función de las emociones en los procesos de aprendizaje al señalar que aprendemos con la mente y el cuerpo, que no existe tal cosa como una distinción entre razón y emoción, que toda interacción está permeada por emociones que inciden en cómo son vividas, almacenadas y posteriormente recordadas las experiencias.

Si bien es cierto que los humanos somos capaces de aprender, y muy bien, en situaciones hostiles, se sabe que la exposición sostenida a ambientes estresantes incide negativamente en el organismo y en los procesos de aprendizaje. Una alternativa más sensata y efectiva que puede tomar el docente para favorecer ambientes óptimos para llevar a cabo los procesos formativos, es la gestión de recursos hacia la construcción de una atmósfera de bienestar general donde los estudiantes se sientan seguros, receptivos y abiertos a la interacción.

Para ello es necesario que el docente tenga la sensibilidad para poder percibir cómo se siente cada estudiante durante los procesos formativos con la finalidad de que logre un balance entre las necesidades de todos: ¿qué tan a gusto se sienten?, ¿qué nivel de conocimiento dominan?, ¿cuáles

son sus expectativas, sus capacidades, la modulación de niveles de exigencia?, ¿la flexibilidad en el desarrollo del curso, el entendimiento de situaciones particulares y las relaciones tanto con los alumnos como entre alumnos?. Todas estas interrogantes tienen en común que plantean un reto en el cual la centralidad del tema es la capacidad con que las personas cuentan para poder entender la perspectiva del Otro tanto en su vertiente emocional, así como cognitiva, una capacidad que de manera coloquial se describe como “ponerse en los zapatos del otro” y que conocemos como empatía.

No todas las personas cuentan con las mismas habilidades y facilidades para entender al otro, y muchas veces estas diferencias se han atribuido a variables como la edad, la cultura, el contexto de crianza o el género. Si bien es debatible la certeza de algunas de estas atribuciones, estas se encuentran extendidas en una diversidad de situaciones cotidianas, una de ellas es la docencia en los ambientes de educación superior.

Así el interés de este estudio fue analizar si y de qué forma la empatía tiene injerencia sobre los procesos formativos en las prácticas docentes de profesores de la Universidad de Costa Rica como un esfuerzo que podría llevar a proponer enfoques novedosos para el estudio de las prácticas docentes en el ámbito nacional, y así, contribuir a los nacientes esfuerzos para la comprensión de temas poco abordados en educación.

Los estudios de la empatía en el contexto universitario no son abundantes, sobre todo porque el tránsito de saberes científicos de punta en el campo de las ciencias cognitivas, psicología y antropología cognitiva, etología humana, neuropsicología, etc. hacia la pedagogía y teoría educativa universitaria es de muy reciente.

La reflexión pedagógica y didáctica no es algo nuevo en la historia de occidente, sin embargo, el énfasis sobre lo que acontece en el contexto universitario si es de muy nueva data. Estamos hablando de que inicia aproximadamente en los años setenta del siglo pasado y se robustece en la última década de ese mismo siglo continuando hasta la fecha (Barrios, 2013).

Por otro lado, las tendencias en la investigación pedagógica se han ido modificando a lo largo de esos años, primero enfocándose en el docente como productor de saber y quien traspasa esos saberes a los estudiantes; luego con un interés en los contenidos y los medios didácticos, y en los últimos años el énfasis ha estado en el estudiante como productor de saberes (Restrepo, 2007).

Algunos autores mencionan que suele ser insólito tantos años de existencia de la universidad y es hasta hace muy poco que se ha despertado un interés en lo que a nivel formativo se refiere:

Muchas veces se ha señalado esta tremenda paradoja: la universidad, centro del conocimiento y de la investigación, es ella misma una de las instituciones menos investigadas y peor conocidas de la sociedad contemporánea. Y también otra paradoja, no menos sorprendente: la universidad, cuna y fuente de la ciencia y de la tecnología, aplica muy poco del saber que produce para evaluar y transformar sus propias actividades educativas. (Bello, 2001, p.1).

Un mínimo de investigaciones en el campo educativo universitario ha abordado al hecho pedagógico como un contenido de estudio que involucre a todos los actores y actrices del sistema, o que hayan identificado relaciones en los participantes del proceso. De igual manera, pocos esfuerzos se han ocupado de explorar la naturaleza de este tipo de relaciones o de caracterizar exhaustivamente los escenarios o contextos de esos vínculos.

Como se puede ver existe una debilidad en estudios en las áreas antes mencionadas. Sin embargo, del año 2000 y hasta la fecha, algunas ciencias y disciplinas como las ciencias cognitivas, las neurociencias, la antropología cognitiva y la cibernética entre otras se han ido interesando cada vez más en estos espacios académicos, sobre todo porque son sitios de producción de conocimientos complejos que demandan razonamientos de alto nivel (Clark, 2008; Gomila y Calvo, 2008).

Nuestra investigación precisamente se encuentra en este espacio de nuevos estudios en el campo de las relaciones docente-alumno encaminadas a caracterizar la naturaleza de esos vínculos desde el punto de vista de la empatía.

El estudio de los procesos empáticos en ambientes de aprendizaje formal tiene una tradición que se centra en las primeras etapas del proceso de educación institucionalizada (educación preescolar y primaria), además, enfocado en su mayoría en las relaciones empáticas que se establecen solo entre alumnos sin tomar en cuenta al docente.

Para el caso de trabajos que se focalizan en el rol de los procesos empáticos en la educación superior se, puede decir que son escasos; que tienen relativamente poca data y que, de nuevo, se centran en la empatía que se desarrolla entre los estudiantes con poca atención al quehacer del profesor universitario.

Ahora bien, es cierto que existe un extenso conjunto de trabajos que abordan de forma general el tema de la empatía y a la acción docente, sin embargo, estos no son desarrollos teóricos o explicativos de los procesos empáticos en educación sino más bien son un compendio de técnicas y aplicaciones que su fin principal es probar y medir la eficacia de los métodos para el fomento de la empatía hacia los estudiantes.

En cuanto a estudios que se relacionan de manera más cercana con el tema de la investigación, Feshbach y Feshbach (2009) remiten a la década de 1960 como punto de inicio donde se empieza a teorizar acerca de la importancia del rol de la empatía en el docente. En esta década existía una fuerte influencia del psicoanálisis en la educación, en la cual la noción imperante era la del profesor como terapeuta y la comunicación empática con los estudiantes era vista como una técnica que permitiría que estos experimentaran un mayor entendimiento y aceptación de su persona, lo que deviene en actitudes más positivas hacia sí mismos y hacia los procesos de escolaridad.

Más adelante en la década de 1980 se da una revitalización en suelo norteamericano del tema de la empatía en la educación, la cual surge debido al influjo de ideas provenientes de las disciplinas económicas como la administración empresarial. En esta disciplina la empatía se ve como una

competencia deseable en los empleados pues en el ámbito laboral existe “la necesidad del trabajo en grupos multidisciplinarios en los que varias personas con conocimientos diferentes y con frecuencia también con distintas predisposiciones han de colaborar conjuntamente para la realización de tareas que no podrían realizarse de forma individual” (Laguarda, García, García, & Rodríguez, 2004). De forma análoga, la empatía en el contexto de la educación permitiría una cooperación entre pares que rescate las singularidades de cada individuo y su aporte a las dinámicas de aprendizaje colaborativo.

De forma más próxima Cooper (2004) realiza un estudio exploratorio donde entrevista a docentes de primaria para determinar qué conciben cómo empatía y cómo relacionan este concepto con sus interacciones con los alumnos. Luego de realizar el análisis de los datos la investigadora distingue tres niveles de empatía (fundamental, profunda y funcional) que corresponden a tres formas de interacción y establecimiento de vínculos con los alumnos para crear empatía, las cuales pueden darse de forma independiente, sucesiva o a la misma vez. La autora caracteriza la empatía fundamental como el conjunto de disposiciones emotivas y comunicativas básicas para poder iniciar relaciones empáticas; comprende las normas de tratamiento y cortesía básicas para desenvolverse diariamente. A medida que transcurre el tiempo y la interacción con los alumnos se torna más íntima, la empatía fundamental puede transformarse en empatía profunda, la cual es una forma de entendimiento complejo de la alteridad que incluye la comprensión de las dimensiones social, histórica y cultural del otro.

Con respecto a la empatía funcional, esta refiere a una forma de establecer vínculos de manera más instrumental y estratégica cuando las posibilidades de interacción se ven constreñidas por diversos factores (tamaño de la clase, tiempo de lecciones, disposiciones institucionales, etc.). Esta clase de empatía debe entenderse como un recurso más funcional, ya que es un tipo de empatía que permite al docente establecer de forma rápida vínculos con muchos estudiantes a la vez al tratar el grupo como una única entidad (estereotipo o modelo de grupo) al emplear estrategias que apelen a muchos a la vez con la desventaja de que podría estar excluyendo y alienando a una minoría.

A inicios de la década de 2010, Martínez-Otero (2011) lleva a cabo un estudio donde su interés fue determinar si existían diferencias empáticas por género en futuros docentes mediante la comparación de puntajes obtenidos en el Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA). Para ello, aplica este instrumento a un grupo de 104 estudiantes que cursaban las últimas materias de grado para formarse como docentes. Por un lado, encuentra que los hombres obtienen mayores puntuaciones en empatía cognitiva, asociada a una capacidad para reconocer y comprender los estados emocionales de otras personas sin necesariamente presentar la vivencia vicaria de sus emociones. Por otro lado, las mujeres obtienen mayores puntajes en cuanto a empatía afectiva, lo que las hace más propensas a estar afectadas por estados anímicos ajenos.

Por su parte, Castillos y Merino (2012) hacen una revisión bibliográfica de publicaciones realizadas entre los años 1997-2011 que estén relacionadas con la importancia de la interacción profesor-alumno como base de los procesos de enseñanza-aprendizaje. La motivación de este estudio se da a raíz de que señalan que la formación en docencia o en pedagogía en profesores universitarios chilenos es en la mayoría de los casos precaria o inexistente.

Estos autores encuentran que entre profesores universitarios sin formación en educación se da especial importancia al conocimiento profesional, las habilidades técnicas y el reconocimiento académico más que a las habilidades interpersonales, donde el asumir el rol del profesor detentor del saber y el alumno como receptor de este saber es lo natural. Esto deviene en que ocurran eventos lamentables como un desplazamiento de la culpa en el caso de que exista fracaso académico de los estudiantes, pues se interpreta en términos de que son malos alumnos, que no están cumpliendo su papel de forma responsable y activa y que por eso no están motivados.

Con respecto a la comunicación entre docente y estudiante, los autores señalan que en diversos análisis lingüísticos de lecciones se encuentra que los profesores intentan enseñar los contenidos del curso en un lenguaje altamente técnico, como si tratasen con colegas de su disciplina, con discursos especializados propios de cada área del saber sin tomarse el tiempo para conocer las personas con quienes tratan para considerar si es necesario brindar una introducción o hacer un diagnóstico de los conocimientos previos que el estudiante posee (o no posee).

Soberón, Mirabent, Carmona, Vidal, Carrillo, Mercade, & de Villena (2015) llevan a cabo una investigación donde, entre otros puntos, desean conocer cuáles son las estrategias que utilizan los docentes (sin distinción de género) para generar empatía con sus estudiantes. Para ello aplican una entrevista a un grupo de nueve profesores y encuentran que los docentes relacionan la empatía con la toma de perspectiva, con la comprensión de las alteridades y de los diversos contextos de procedencia, con la capacidad para ser comunicativo y para concebir la visión personal de los alumnos, además que esta es crucial para “entender y detectar las peculiaridades del alumno; esto es, entender qué sienten otras personas y comprender su perspectiva” (Soberón et al., 2015, p.7).

En este mismo estudio se mencionan como estrategias empáticas el acercamiento al estudiante de manera no formal (esto es fuera del horario de la lección o en los recesos) con la intención de conocer su faceta de persona y sus intereses más allá de lo académico, la apertura y la disponibilidad del docente en tanto sea accesible a través de otros medios y horarios que no se restrinjan a la clase presencial, respetar y mostrar preocupación por los sentimientos del alumnado, flexibilidad en cuanto a la entrega de trabajos asignados y el estar abierto a opiniones y sugerencias de los estudiantes.

Almirón (2015) lleva a cabo un estudio exploratorio donde sostiene la hipótesis de que cuanto mayor sea la capacidad para crear empatía por parte del docente, mayor será la motivación del alumnado en las clases. Para ello realiza encuestas a un grupo de siete profesores de la Facultad de Ciencias del Trabajo de la Universidad de Granada donde se mide su capacidad empática y a 110 estudiantes de la misma facultad donde se les pregunta acerca de las capacidades empáticas de estos profesores y su habilidad para motivarlos.

Correlacionando estadísticamente las diferentes pruebas, la investigadora concluye que sí existe una relación positiva entre la capacidad empática del profesor y el nivel de motivación del alumnado. Además, recalca la importancia de la formación docente en habilidades interpersonales como una característica indispensable para las buenas prácticas de enseñanza.

12.6. La importancia de la empatía en la educación

Con el desarrollo de nuevas aproximaciones a la comprensión de los procesos formativos y desde sectores del saber humano más diverso, como lo son las ciencias cognoscitivas, la antropología las neuropsicologías y otras, se ha robustecido enormemente la comprensión de los recursos cognitivos, emotivos, corporales, lingüísticos, sociales que están presentes en los contextos formativos.

Feshbach y Feshbach (2009) recalcan que la empatía en los contextos formativos es fundamental puesto que permite la promoción de rasgos que devienen en ambientes más óptimos para llevar a cabo procesos de enseñanza y aprendizaje. Como primer elemento destacan la relación existente entre empatía y conductas prosociales, ya que la empatía incentiva la cooperación con otros y el surgimiento de conductas altruistas.

Geary (2008) menciona la importancia de las capacidades empáticas para el éxito escolar, especialmente en las áreas como ciencias sociales y literatura, disciplinas en las cuales constantemente se da un ejercicio de toma de perspectivas con personajes históricos y ficticios. Así, aquellos individuos con mejores capacidades para crear empatía pueden adentrarse de forma más fácil en las narrativas y entender más a cabalidad los contenidos estudiados. Aspectos similares se dan con conocimientos más complejos en los contextos universitarios, en donde la empatía es muy valiosa para determinar diversos puntos de vista, crear saberes complementarios, generar procesos cooperativos, realizar trabajos multidisciplinarios, entre otros.

Al poder tomar perspectivas distintas a la propia, la empatía sirve como una herramienta para la aceptación de la diversidad en sentido pleno, es decir, más allá de la tolerancia, pues tiene que ver con la capacidad que tienen los individuos para comprender y valorar la otredad a partir del entendimiento del trasfondo cultural y étnico de donde este proviene: “La mayor comprensión y el compartir los sentimientos del ‘otro’ debería resultar en menos prejuicio, menos conflicto, y una mayor apertura social” (Feshbach y Feshbach, 2009, p.87, traducción propia), situación que debería enriquecer el proceso formativo universitario. Esta idea resalta la importancia de la empatía en la docencia como una habilidad que permite que el profesor sea capaz de enfrentarse a un grupo de estudiantes tengan procedencias étnicas o culturales diversas para poder aprovechar la pluriculturalidad como una oportunidad para la riqueza dialógica cada vez más común en los espacios universitarios.

Por su parte Moya-Albiol, Herrero, & Bernal (2010) discuten que esta capacidad de toma de perspectiva es el asiento del aprendizaje vicario, donde el observar y el reflexionar acerca de las vivencias y experiencias de otros es una forma de construcción de conocimiento valiosa.

Finalmente, según Cooper (2004; 2011) es posible decir que la empatía en la educación debe entenderse más allá de relaciones uno a uno bidireccionales entre docente y estudiante, sino más bien en una lógica sistémica donde todos los agentes implicados en los procesos educativos forman un complejo relacional que no se puede entender como el agregado de individuos. La empatía

permite crear ambientes promotores para el aprendizaje, facilitando la comunicación, estableciendo relaciones de confianza y horizontalidad que fomentan mejores enseñadores y mejores aprendientes.

12.7. El docente empático

Cooper (2011) resalta la importancia de que el docente sea capaz de crear empatía puesto que esto le permite el desarrollo de una serie de habilidades que no solo benefician sus prácticas docentes, sino que mejoran sus relaciones personales cotidianas. En primer lugar, menciona que un docente empático es capaz de retroalimentarse constantemente gracias a la sensibilidad para monitorearse ante señales explícitas e implícitas de los estudiantes (conducta verbal y no verbal). Esta capacidad le permite detectar errores y falencias en sus procesos comunicativos y de motivación, los cuales le hacen reflexionar no solo acerca de su rol como profesor sino sobre sus capacidades interpersonales.

La empatía como capacidad interpersonal no es ejercida por el docente exclusivamente en el aula universitaria, sino que en el ambiente académico permite una mayor apertura hacia el intercambio de conocimiento entre colegas, donde los profesores más nuevos pueden beneficiarse enormemente de las diversas perspectivas y la experiencia que poseen los docentes veteranos.

Además, el ejercicio de la empatía en las prácticas docentes también puede llegar a tener una función catártica en tanto que la convivencia con personas que tienen una realidad, problemas y puntos de vista distintos a los propios puede ayudar poner en perspectiva los problemas o situaciones personales, no solo por esta comparación que se establece entre el yo y el otro, sino por la preocupación altruista que impele a escuchar y ayudar a los demás.

Pensada como optimizadora del aprendizaje, la empatía según Aguzzi y Piedra (2017) ayuda al docente a ponerse en la perspectiva del estudiante para estar al tanto de cómo está gestionando su proceso de aprendizaje, cuál es su nivel de conocimiento previo y sus intereses, de modo que puede organizar las clases con contenidos que se desarrollen de manera progresiva, que lo motiven a un nivel en el cual el estudiante realmente sienta que existe un avance en su proceso de adquisición de conocimiento. Esta adaptación que toma en cuenta al estudiante en su faceta de persona trae como beneficio que se proponga metas propias, que la motivación no se dé en forma de una competencia contra los demás sino contra sí mismo, que el discente realmente sea el motor y el gestor de su proceso de aprendizaje donde esta sintonía emocional “mejora la motivación, que a su vez, produce estándares más altos de trabajo y éxito, lo que aumenta más su motivación, un círculo virtuoso” (Cooper, 2011, p. 120, traducción propia).

Como estrategia para fomentar la comunicación, Cooper (2011) refiere a la empatía como una manera de contrarrestar la verticalidad profesor-alumno que tradicionalmente se ha mantenido en el sistema educativo, pues un docente empático está abierto a la discusión y a la crítica, sabe que no es el detentor del conocimiento e inspira un aire de confianza en sus estudiantes para que lancen críticas y preguntas sin tener miedo a ser sancionados o ridiculizados. Evidentemente la empatía parece ser un ingrediente básico para los modelos docentes más horizontales y cercanos al

estudiante, sin la empatía como recurso docente es parte del repertorio de profesores(as) constructivistas o críticos.

Este proceso de entendimiento mutuo que se da gracias a la empatía permite flexibilizar la metodología de enseñanza con el fin de hallar la forma en que los estudiantes mantengan el interés y la motivación en las aulas (Aguzzi, Piedra, 2017). Para esto, los docentes empáticos evalúan sus prácticas constantemente y presentan una conducta altamente adaptativa en búsqueda continua de soluciones y alternativas metodológicas que favorezcan los procesos de enseñanza/aprendizaje.

Más allá de la relación docente-estudiante Cooper (2011) defiende que la práctica constante de empatía en los contextos de educación formal tiene un efecto poderoso en el currículum oculto del docente al fomentar conductas prosociales entre los diversos agentes que interactúan en las instituciones de educación, lo que promueve ambientes que faciliten no solo el aprendizaje sino la convivencia en general.

Hasta aquí hemos abordado algunos elementos sobre las posibles relaciones de la empatía con los procesos vinculares que pueden servirnos de base para esta investigación. Sin duda el campo de la empatía está en pleno desarrollo y creemos que los procesos formativos universitarios como espacios de encuentros humanos es ideal para explorar este elemento en el contexto específico del docente-estudiante.

13. Supuestos teóricos

Los supuestos teóricos que se trabajaron en esta investigación están antes descritos, pero podemos sintetizarlos de la siguiente manera:

1. Los seres humanos somos animales de tropa, sociales por naturaleza.
2. Los homo sapiens sapiens conformamos nuestros procesos de construcción del conocimiento desde la base de la empatía, cooperación en sus diversas formas y el altruismo.
3. Los procesos formativos universitarios son una forma actual de mecanismos de interacción derivados de arcaicas formas de relaciones humanas y por ende se instalan de igual forma en la empatía como uno de sus ejes.
4. La empatía docente-estudiante permite optimizar los procesos de comunicación, sincronización emocional y altruismo y cooperación lo que aumenta las posibilidades de construir conocimiento complejo.
5. Tomando a De forma similar Coplan (2011):
 - Sentir lo que otro siente.
 - Interesarse por lo que otro siente.
 - Sentirse afectado emocionalmente por las emociones de otro y no necesariamente estar experimentado las mismas emociones.
 - Imaginarse el estar en la situación de otro.
 - Imaginarse ser el otro en su situación.
 - Hacer inferencias acerca de los procesos mentales del otro.

- Una combinación de las definiciones anteriores.

Permite crear ambientes formativos enriquecidos que potencian el aprendizaje y optimizan la retroalimentación fundamento del pensamiento complejo y en bucle (cibernética de segundo grado).

6. La empatía como un ejercicio cognitivo, emocional y corporal suponen la construcción de representaciones compartidas que permiten procesos formativos universitarios orientados a la complicitad en generación de saberes.
7. En esta investigación nos aproximamos al objeto de estudio desde la etología cognitiva humana, las ciencias cognitivas digitales, modelos pedagógicos universitarios basados en los procesos de mediación de segundo grado, en el constructivismo cibernético de segundo grado y en la teoría del observador.

IV. PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO

14. Datos generales

Se puede resumir la presente investigación de la siguiente forma:

- **Investigación:** aplicada.
- **Tipo de investigación:** Empírica
- **Orientación epistemológica:** cualitativa-etológica.
- **Técnicas utilizadas:** Grupo focal, aplicación de protocolo de análisis y opinión, observación etológica.
- **Tipo de análisis:** etológico-cualitativo.

El aparato metodológico utilizado está relacionado con la búsqueda de niveles de sincronía con el fenómeno a estudiar y tomando en cuenta que es un proceso exploratorio en nuestro contexto.

Se sostiene que la investigación es aplicada en tanto no busca desarrollo teórico sino orientar el proceso investigativo en una aproximación que aplica los contenidos declarativos-teóricos ya existentes.

Por otro lado, la metodología responde al entramado de teorías desde las que se va a analizar la información recolectada en donde lo cualitativo es una posibilidad que permite las aproximaciones subjetivas y el estudio de los vínculos desde las propias visiones de los y las informantes.

La observación etológica corresponde a una tradición que no es ni cualitativa ni cuantitativa pero que puede adaptarse a cualquiera de las dos formas de concebir la aproximación metodológica. Se selecciona esta forma de hacer observación por la cantidad de detalles que nos permite observar enfocada en el comportamiento. La observación etológica permite obtener datos y conocimiento en un ambiente natural, espontáneo y tomando en cuenta diversos aspectos del objeto observado y

abordar ciertas características de lo observado que de otra forma no sería posible estudiar, por ejemplo: interacciones sociales, cooperación, emociones, o en el caso de este estudio la empatía.

Los instrumentos que se usaron buscaron entre otras cosas hacer triangulación metodológica y, además, poder captar algunos datos que escapaban al “ángulo de visión” del otro instrumento.

15. Sistema de recolección de la información

A continuación, se detallan tres sub-rubros de detallan a nivel metodológico el proceso de recolección de la información, a saber: Técnicas de recolección de la información, b- instrumentos de recolección de la información, c-población con los que se trabajó y d-protección de los informantes.

15.1. Técnicas de recolección de la información

Para la recolección de la información se utilizaron tres técnicas, la aplicación de una entrevista protocolizada en donde se aplicó un instrumento de análisis y opinión; un grupo focal a estudiantes y docentes por separado y la observación de clases de algunos docentes.

Aplicación de un instrumento de análisis y opinión

Esta consistió en la aplicación de una entrevista protocolizada con un instrumento con una parte semi- estructurada sensible al análisis estadístico en donde se capta información sobre la situación que viven docentes y estudiantes en los procesos formativos y entorno a la empatía como factor de ligue en las acciones de enseñanza-aprendizaje.

El instrumento tiene una segunda parte de completado de respuestas tipo TOI Sack-Roulds (Test de Oraciones Incompletas Sack-Roulds) que nos permitió que a las personas que se les administró el instrumento hicieran análisis latente y dieran a la vez opinión. Esta segunda parte es sensible al análisis cualitativo e igualmente se usaron las categorías de análisis como en todas las técnicas e instrumentos usados.

Se realizaron 30 entrevistas protocolizadas a docentes y otras 30 a estudiantes como más adelante se detalla.

- Grupo Focal

Se procedió con la técnica Ross de un facilitador activo y un facilitador mudo, el grupo focal se aplicó a 15 docentes exactos una vez ya tomada en cuenta la pérdida de docentes por ausencia o retiro.

Se escogieron 5 docentes de cada área académica seleccionada de la Universidad de Costa Rica, a saber (ciencias de la salud, ciencias naturales y ciencias sociales).

El grupo focal contó con una guía semiestructurada que usó como estructura las categorías de estudio.

- Observaciones etológicas

Se realizaron 3 observaciones únicas en 3 clases, una por cada área académica seleccionada como antes se mencionó (ciencias de la salud, ciencias naturales y ciencias sociales).

Las tres observaciones semi-estructuradas y de carácter etológico tuvieron una matriz de observación etológica-humana.

Las observaciones fueron hechas por dos personas y luego se cotejaron los datos obtenidos en caliente (en el momento inmediato luego de la observación) y en frío (dos semanas después).

Con estas tres técnicas se buscó hacer triangulación instrumental para aumentar los grados de validez y confiabilidad en la recolección de la información y a la vez ver los puntos de convergencia y divergencia instrumental

Como se dijo las tres técnicas usaron las categorías investigativas propuestas y que más adelante se detallan.

Instrumentos de recolección de la información

Para esta investigación se usaron los siguientes instrumentos:

- 1. Protocolo de análisis y opinión sobre los procesos empáticos docentes-estudiantes en contextos universitarios.**
Este instrumento consiste en dos partes una parte semi-estructurada donde algunos contenidos pueden ser procesados de manera estadística y una segunda parte para desarrollo por completado de oraciones. El instrumento fue diseñado para ser administrado por el investigador.
- 2. Guía para la aplicación y recolección de la información de un grupo focal a docentes universitarios.**
Este grupo implicó dos instrumentos, el elicitor de la participación de los docentes y el del registro de la segunda persona que registró respuestas. Se utilizó también grabaciones en audio del grupo focal.
- 3. Matriz de observación etológica.**
Esta matriz permite la orientación de la observación y la notación rápida de los procesos observados. La observación la hicieron dos personas, el investigador principal y se contó con el auxilio de la psicóloga y científica cognitiva Melissa Aguzzi Fallas, quien colaboró en esta parte del proceso de recolección y análisis de la información.

En todos los casos se construyeron los instrumentos desde las categorías de investigación, se evaluaron posteriormente por una experta en instrumentos de recolección de información (Dr. Rosa Ojeda- Antropóloga de la Universidad Autónoma de México)

Todos los protocolos se encuentran en el anexo b.

15.2. Población con la que se trabajó

Se trabajó con estudiantes y docentes universitarios de la Universidad de Costa Rica de tres áreas académicas de la Universidad de Costa Rica a saber: ciencias de la salud, ciencias naturales y ciencias sociales; en el período del 2015 al 2017.

Los participantes seleccionados para el grupo focal, a saber: 15 docentes universitarios, 5 de cada del área de las ciencias de la salud, 5 de ciencias naturales y 5 de ciencias sociales. Estos docentes fueron seleccionados al azar de las listas de los matriculados en el curso de didáctica universitaria del primer y segundo semestre del 2016 y en las asesorías del Departamento de Docencia Universitaria. Se buscó sin embargo como criterios bases que tuvieran más de dos años de dar clases en la Universidad de Costa Rica, que fueran buenos informantes y estuvieran dispuestos a ser observados en sus grupos de cursos en al menos dos ocasiones (clases).

Los 30 estudiantes (10 estudiantes de cada área) y 30 docentes (10 docentes de cada área) a los que se le pasó el protocolo de análisis y opinión fueron seleccionados los primeros de los grupos donde se hicieron las observaciones y de los grupos donde los docentes seleccionados para el grupo focal daban clases. Los 30 docentes seleccionados surgieron de las recomendaciones de docentes del curso de didáctica universitaria y de las asesorías pedagógicas del Departamento de Docencia Universitaria.

Luego se realizaron tres observaciones de carácter etológico en tres clases diferentes según las áreas que se seleccionaron. Estas clases se seleccionaron de los grupos de los 15 docentes que participaron en los grupos focales y de allí al azar se escogieron los tres grupos.

Protección de los informantes

Esta investigación contó con el visto bueno del Comité Ético Científico de la Universidad de Costa Rica.

Se solicitaron los permisos a las personas que participaron en los grupos focales y administración de los instrumentos de análisis y opinión mediante el protocolo de consentimiento informado. Igual se solicitó el consentimiento a los profesores en donde se observaron la interacción de sus grupos.

Se cumplieron con todos los detalles de protección de la confidencialidad de los informantes.

16. Análisis de la información

En lo que sigue se describen tres sub-apartados: a- El de las categorías de investigación, b- el de cómo se procedió con el análisis de la investigación y c- el detalle del proceso en general.

Categorías de investigación

Para esta investigación se trabajó con una matriz de categorías planteadas de la siguiente manera:

Categoría	Descripción
Empatía	La representación somática, sensorial y motora de los estados mentales y emocionales de otras personas, que implica una identificación y acciones para la comprensión profunda, intelectual y emocional, de la situación vital de la otra(s) persona(s)
Simpatía	Actitud positiva a nivel emotivo, lingüístico, cognitivo o comportamental por la situación actitud o productos comportamentales de otra(s) persona(s)
Vínculo empático	Relación humana fundamentada en la búsqueda de comprender y actuar sobre la situación existencial o emocional del otro(a)/demás.
Recursos empáticos del docente universitario	Conjunto de habilidades cognitivas y emocionales tendientes, de parte del/la docente, por establecer un vínculo empático con el/la estudiante y sus pares.
Recursos empáticos de los estudiantes universitarios	Conjunto de habilidades cognitivas y emocionales tendientes, de parte del/la estudiante, por establecer un vínculo empático con el/la docente y sus pares.
Rapport formativo	Es la relación de los sujetos epistémicos dentro del hecho pedagógico en donde el entendimiento compartido y empático de las diferentes perspectivas, abordan un problema que debe ser solucionado por ambos en procura de crear conocimientos.
Contenidos formativos	Paquetes de información que están orientados a ser objeto de construcción de conocimientos mediante el proceso de la acción formativa en la relación docente-estudiante, estudiante-estudiante.
Naturaleza de los contenidos formativos	formatos epistémicos en los que los contenidos formativos toman forma, a saber: declarativos, procedimentales y declarativos.
Hecho educativo	Espacio y acción humana destinada a crear aprendizaje de manera innata y por un dispositivo adaptativo a nivel evolutivo, social y cultural.
Hecho pedagógico	Espacio y acción humana destinada a crear procesos formativos de manera intencional, planificada, orientada, evaluable y

	sostenible a lo largo del tiempo en espacios formales enmarcados en currículos establecidos.
Mediación formativa	Conjunto de acciones pedagógicas y didácticas de los y las docentes tendientes fomentar espacios de construcción de saberes a partir de estrategias formativas específicas.
Rol docente/estudiante	Todas aquellas formas de comportamientos, maneras de pensamiento y actitudes propias de los docentes/estudiantes según el contexto cultural, académico, profesional, personalidad.
Categoría x	Cualquier categoría emergente que forme un patrón de permanencia en la información recolectada y que de alguna forma se vincule con las otras categorías y los objetivos de la investigación propuestos.

Nota: Elaboración propia

Procedimiento de análisis de la información

La información que se recolectó de diferentes instrumentos fue sistematizada mediante una clasificación en categorías y por casos. Luego dentro de cada caso se colocó en un núcleo la información que resultó coincidente por instrumento de recolección y la que fue divergente o emergente.

Una vez hecho lo anterior se analizó en “caliente” la sistematización, o sea se procedió a hacer el análisis inmediato desde los presupuestos teóricos ya mencionados en donde la investigación se inscribe y en un segundo momento se hizo un análisis en “frío” o sea 15 días después del análisis anterior. Esto se hace para elicitar diversos puntos de vista que a nivel subjetivo en el investigador aparezcan en los diferentes momentos.

Se contó con la colaboración de la psicóloga y científica cognitiva Melissa Aguzzi Fallas para realizar una relectura a la sistematización y con ello determinar otras posibles observaciones ciegas al punto de vista del investigador principal.

Luego de lo anterior se procedió a comparar casos y general un cuerpo amplio de análisis como producto final.

Para ampliar la validez de los resultados estos fueron remitidos a dos lectores externos: la M.Sc. Andrea Melissa Mora (científica cognitiva), el M.Sc. Johnny Cartín (antropólogo). Estas revisiones son importantes por la experticia que estas personas puedan otorgar a las interpretaciones y análisis de la información además permite una triangulación interpretativa aumentando la validez de las conclusiones.

17. Proceso en general

El proceso en general tuvo como momentos cumbres los siguientes:

1. Revisión de literatura científica sobre las temáticas de la investigación.
2. Desarrollo de las categorías de análisis.
3. Elaboración de mecanismos de selección de docentes y estudiantes universitarios para la aplicación de las diferentes estrategias de recolección de la información.
4. Elaboración de instrumentos de recolección de información.
5. Aplicación de los instrumentos de recolección de la información.
6. Organización de la información recolectada
7. Análisis de la información recolectada.
8. Conclusiones de la investigación.
9. Evaluación de los lectores externos.
10. Socialización de los resultados de la investigación.

V. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En este apartado consigna los resultados y el análisis de la información recolectada a lo largo del 2015 al 2016, dos años que nos permitieron determinar, sin la intención de generalizar los resultados, la dinámica de los comportamientos empáticos en la relación docente-estudiantes en el marco de los procesos de formación universitarios en las áreas de las ciencias de la salud, las ciencias sociales y las ciencias naturales de la Universidad de Costa Rica.

Se presenta el desarrollo del texto siguiendo la ruta de los objetivos que se plantearon en la investigación a saber:

Objetivo general:

Analizar la dinámica de los comportamientos empáticos en la relación docente-estudiantes en el marco de los procesos de formación universitarios en las áreas de las ciencias de la salud, las ciencias sociales y las ciencias naturales de la Universidad de Costa Rica.

Objetivos específicos

1. Determinar el conjunto de recursos empáticos que poseen los profesores(as) para comprender al estudiante como persona, enseñar y retroalimentar al estudiante en sus procesos de formación.
2. Determinar el conjunto de recursos empáticos que poseen los y las estudiantes para comprender al docente como persona, aprender y crear procesos de retroalimentación cognitivos, comportamentales y emotivos con los docentes en sus procesos de formación.

La aproximación que hacemos a los resultados y su análisis está orientado a la interpretación cualitativa de la información, aunque los instrumentos usados en algunas de sus partes pueden ser objeto de análisis estadístico.

Para la investigación fue muy importante los aspectos conceptuales pues desde ellos es posible determinar el universo semántico y representacional que podría dar cuenta de las rutas comportamentales de los docentes, esto a pesar de que varios autores (Brockbank y McGill, 2002; Pozo, Scheuer, Echeverría y Martín, 2006) vienen insistiendo en los últimos años en que los docentes universitarios presentan dos maneras de experimentar la relación contenido conceptual-actividad comportamental, nos referimos a que suelen indicar que usan herramientas, posturas y enfoques pedagógicos de un tipo, casi siempre relacionados con tendencias formativas menos convencionales o tradicionales y en la práctica las acciones suelen ser tradicionales en donde el docente tiene una relación vertical con el estudiante. Precisamente por esta situación en esta investigación se confrontó en el caso de los docentes su práctica con su discurso, esto es cuando se les observó y se entrevistó a los estudiantes frente al discurso de los docentes expresados en las entrevistas donde se les administró un instrumento de análisis y opinión y un grupo focal.

Como un primer objeto de análisis, se pudo evidenciar que la mayoría de los docentes a los que se les administró la encuesta de análisis y opinión (13 de 15) tenían claro que es empatía al menos a un nivel popular. Así pues, la empatía se conceptualizó por parte de los docentes como una capacidad de comprensión de perspectivas ajenas a partir de un ejercicio de simulación en el cual se proyectan en el lugar de la otra persona: “la capacidad que se tiene de colocarse en la posición de otras personas”. Esta visión popular de las cosas sin embargo no plantea una acción sobre la representación que se tiene de la situación ajena a partir de las propias experiencias; el concepto lleva entonces más a una conducta simpática que empática. Sin embargo, en los 14 docentes que se consideraron en algún grado empáticos, 4 de ellos (todos de las ciencias sociales) se refieren a que la empatía es vista como una habilidad para entender cómo y porqué se sienten los otros que además implica un interés real y una disposición para mostrarse solidario hacia la persona con quien se empatiza.

Los estudiantes también plantearon la empatía como un esfuerzo cognitivo por ubicarse en la vivencia o mente de los demás y asocian esta habilidad a la sensibilidad o interés que se pueda tener por el “Otro”. Para muchos de ellos (12 estudiantes) a pesar de que ven como necesaria la empatía entre docentes y estudiantes ven la misma más en una dirección, la del docente hacia el estudiante. Se perciben como usuarios del buen oficio del docente en donde la empatía es parte de la “calidad” del servicio y un deber: “los docentes están más en la obligación de comprender a los estudiantes que al revés”, “por la edad un profe tiene más recursos para entender a los otros que el estudiante que además viene a que le enseñen y no siempre a ver a los profes como amigos”, “la empatía es parte del servicio ja ja ja que se paga”. Esta visión utilitarista fue más frecuente en estudiantes de los primeros años de las carreras que en los de años intermedios o finales de las mismas. Parece ser que poco a poco los estudiantes pueden ir forjando más vínculos y relaciones comprensivas con sus docentes y ver la empatía como una acción recíproca en procura de crear conocimientos: “no solo los y la profes deben ser empáticos, los estudiantes lo ocupamos sobre todo porque ellos son humanos y la educación es un espacio humano”.

La visión de la empatía tanto en docentes como estudiantes, pero sobre todo en estos últimos es más interpretativa que emocional.

Por otro lado, y a nivel de representaciones o auto-representaciones, se pudo evidenciar en los comportamientos observados y cuando se revisa la contraparte de opinión de los/las estudiantes en donde se marca que un docente puede creer que es empático, pero desde la perspectiva de sus estudiantes o no lo es o quizá no lo sea tanto. Puede esta divergencia en cuanto a opiniones sobre la acción comportamental y emocional de la empatía deberse a que la visión y costumbres relacionadas con la empatía difiere en cuanto a rol docente-rol estudiante o a las diferencias de edad y por consiguiente por diferencias de costumbres o protocolos de cortesía. Sin duda ese aspecto es importante que se aborde con más detalle y en investigaciones menos globales que esta, que además es exploratoria.

Pese a lo anterior y la diferencia de opinión en cuanto a si un docente es o no empático en la relación docente-estudiante, las diferencias se marcaron en cuanto a la magnitud de la empatía y comportamientos y no tanto en negar que un docente sea empático desde la opinión de los docentes.

De los 14 docentes que afirmaron ser empáticos, 5 de ellos indicaron que eran muy empáticos mientras que los estudiantes identificaron de esos 15 docentes a 7 que eran muy empáticos. Y docente y estudiante coincidieron que uno de ellos no era empático.

Es importante destacar que el docente no considerado empático era una profesora que tenía dos años de ser docente y trabajaba con grupos de más de 50 personas. Por otro lado, se puede determinar dentro de la población estudiada que a mayor edad y más ejercicio en la docencia se es más empático y se tiene una visión más amplia de quienes son los estudiantes.

Es posible que, al ser un docente joven, el esfuerzo que se hace por tomar distancia de los estudiantes implique un costo de sacrificio en la empatía a la hora de relacionarse con estos, estudios como los de Bayne (2011) lo indican.

En cuanto a que si el género del docente hace diferencia en la empatía indicaron 9 docentes indicaron que sí que son más empática las docentes y sobre todo las que ya no son jóvenes.

Los docentes también indican que hay diferencias a nivel de empatía a la hora de trabajar con estudiantes de primer ingreso que con los de otros años de la carrera, los más jóvenes suelen ser más dependientes de la guía del docente. Esto ha sido corroborado en estudios que toman en cuenta la edad de los estudiantes y docentes en situaciones empáticas (Batt-Rawden, Chisolm, Anton & Flickinger, 2013; Bayne, 2011).

En cuanto a si los títulos más altos en la formación de los docentes hacen alguna diferencia con los demás en cuanto a la empatía no le vieron relación como si a la edad de los docentes como ya se mencionó.

En relación a si se es más o menos empáticos con los estudiantes cuando se son de sexo opuesto al de ellos, no le encontraron relación salvo dos docentes mujeres de ciencias sociales que indicaron que es posible que haya una disposición de mayor empatía hacia los varones tanto en mujeres como en varones docentes sin embargo no supieron fundamentar la respuesta y se basaron en experiencias.

Todos los docentes indicaron que la empatía es necesaria para los procesos formativos y que esa relación es muy importante para generar confianza y un buen ambiente para la formación, sin embargo, cuatro los docentes del área de la salud indican que al ver las generaciones actuales la empatía puede ser un recurso negativo cuando el estudiante se aprovecha de eso. Los docentes de las ciencias naturales no mostraron preocupación por esta situación indicando más bien que él o la docente debe saber manejar esa empatía.

Los mismos estudiantes indicaron que algunos compañeros toman oportunidad del docente cuando este es bueno o empático:” no ser si ser buena gente y empático es lo mismo, pero cuando los profes son buenas personas y más interesados en los estudiantes no falta un vivazo que se aproveche de eso para ganar los cursos”.

Los docentes indicaron que los contenidos formativos donde es más importante la empatía son los de carácter actitudinales y procedimentales pues en ellos el contacto con la gente es obligatorio, pero además la relación del docente con el estudiante es mayor.

En cuanto a las maneras de aproximarse desde la empatía a los estudiantes los resultados fueron:







Respuestas	Total de respuestas
Conocer un poco más de cada uno(a)	 13
A escucharle más cuando podemos conversar	 15
A observar su comportamiento.	 14
A tener un lenguaje que nos permita estar al mismo nivel	 8
A recordar cómo era ser estudiante como ellos	 7
A tratar de ponerme en sincronía con sus emociones.	 10

Figura 5. Maneras de aproximarse desde la empatía a los estudiantes. Datos obtenidos con el instrumento de análisis y opinión aplicado a los docentes. Elaboración propia.

Así pues, parece que los docentes prefieren tratar por diversos medios de conocer más a los estudiantes. Al indagar a los docentes sobre las estrategias que utilizan para el entendimiento del otro, señalan que se valen de sus experiencias previas y del diálogo con la persona para poder construir una noción sin prejuicios de la perspectiva ajena.

De igual forma, observar en clases o fuera de ellas los comportamientos de los estudiantes para hacerse una idea de ellos resulta valioso, aunque indican que eso implica tiempo que a veces no tienen. Dicen que “Ver al estudiante desenvolverse en su cotidianidad, analizar cómo se relaciona con los demás y sus posturas y actitudes para con otros”

Las y las docentes concuerdan en que el diálogo es la habilidad más adecuada para cumplir con el cometido de entender al otro, más agregan que es un diálogo en el cual su rol es más receptivo y

reflexivo, en el cual se debe escuchar más que hablar. Pese a esto indican que gran cantidad de docentes no suelen tomarse el tiempo para esto. Parece ser que el tiempo suele ser a veces enemigo de la empatía sobre todo en los docentes que manifiestan no tenerlo.

En cuanto a la sincrónica emocional con los estudiantes y como recurso empático del docente, señalan que es primordial establecer una relación de confianza recíproca con el fin de poder compartir de manera abierta y cómoda situaciones personales. Ellos relacionan la empatía con la comprensión, la atención, la compasión, la cordialidad y el apoyo, todos necesarios para poder empatizar sin juzgar al interlocutor. Sin embargo ven la sincronía como algo difícil que suele ser por poco tiempo entre docente y estudiantes que quizá se dé más entre pares o cuando ya los docentes tienen más tiempo de conocer al estudiante.

Sobre la sincronía emocional que fue un tema en el cual se interesaron mucho los docentes en el grupo focal y que es por donde más orientan la empatía, más aún que en el componente cognitivo de la empatía, indican que establecen sincronía emocional al compartir experiencias similares las cuales les permiten tanto situarse emocionalmente en el lugar de la otra persona como reafirmarle a esta que está siendo comprendida: “De esta forma la persona se da cuenta de que habla o interacciona con otro humano que ha vivido experiencias semejantes y puede comprender por lo que se está pasando en un momento dado”

Los y las docentes conciben a las emociones como muy importantes en la empatía y las relacionan con el apego, la felicidad y la resiliencia para hacer frente a situaciones difíciles.

En relación a si la empatía debe ser parte del currículo de las carreras creen que si pero la mayoría (12 docentes) no sabrían cómo integrarlo, lo que evidencia dificultades en el manejo a nivel pedagógico y didáctico de las habilidades blandas o de los contenidos actitudinales.

Creen además que en el perfil docente es muy importante la empatía como habilidad sobre todo en los nuevos modelos de educación universitaria donde la clase tradicional basada en la clase magistral ya está buscándose sustituir. Sin embargo, algunos docentes (7) indican que ya nada se puede hacer con algunos docentes en este tema y que incluso ya en propiedad es imposible obligarles a abordar el asunto. Afirman que la empatía es posible que se traiga por la socialización en la familia pero que no siempre los docentes universitarios lo son, lo cual dificulta que luego lo aprendan.

A pesar de que la empatía es considerada necesaria en las diversas instancias del quehacer docente, la mayoría de los docentes ponen en duda si la capacidad para ser empáticos es perfectible y es más bien considerada como un rasgo de personalidad inmutable. Pese a lo anterior dos docentes de ciencias sociales creen que si es posible entrenar a los profesores(as) para que desarrollen esta habilidad necesaria para mejorar el proceso formativo, pero a su vez lo ven como un asunto de toma de consciencia y perciben a muchos de sus colegas poco interesados en formarse pedagógicamente.

Cuando se les pregunta si el carácter del docente tiene relación con la empatía que se pueda expresar, creen que sí. “Personalidad y carácter están relacionados con la empatía, así como la madures del docente y la forma de crianza o cultura de donde provenga”, “conozco profes que son de otros países y dependiendo de donde vengan o son unos groseros o son muy educados y comprensivos”. Lo cultural y la formación para la socialización en ese contexto suele ser visto como importante en varios estudios sobre la empatía (Chenail, 2008 Clark, 2008))

Al preguntárseles si toman en cuenta la empatía a la hora de planificar sus clases indican que si pero como recurso del docente para la clase no como un contenido. Nueve docentes expresan que en sus clases se busca que los estudiantes desarrollen habilidades como la empatía. Los docentes de las ciencias naturales lo ven como menos necesarias, pero si importantes para trabajar en equipo, los docentes de ciencias sociales y de la salud ve la empatía como central en lo que hacen los profesionales de esas carreras.

Cómo habilidad necesaria para la empatía y como recursos que ellos y ellas como docentes deben tener creen que los gestos y las expresiones “poseen igual o mayor relevancia para la transmisión de información, inclusive, pueden ayudar a conferir información o intenciones las cuales no son expresadas explícitamente mediante la palabra (por ejemplo, se menciona la disposición y receptividad para prestar atención al otro)”.

Para ellos(as) un docente que no lee gestos tiene problemas de comunicación y por lo tanto es menos efectivo a la hora de comunicar sus ideas y que los estudiantes logren aprender. A pesar de que se ve como relevante la empatía en su versión corporal o gestual su modelo de comunicación y formación sigue evidenciando una dirección docente-estudiante en el hecho pedagógico.

Sobre la relación de la empatía con aspectos de la normativa o políticas universitaria afirman que es posible que “tanto no a la proximidad y tanto miedo que se infunde en la relación docente-estudiante, hace que muchos docentes radicales finalmente no se quieran meter en problemas y prefieren no llevar una relación docente-estudiante a más allá de una clase magistral, un examen o un apoyo frío y distante en las horas consultas, nadie quiere ser demandado por acoso”.

Por otro lado indican que efectivamente el aumento de la cantidad de estudiantes en los cursos, la poca facilidad de las aulas para algo más que una “clase magistral” y la relación de la cantidad de material en el poco tiempo de clases hacen difícil que docentes y estudiantes se lleguen a conocer como para tener espacios empáticos”. Esto fue confirmado en las observaciones en donde dos de las tres clases observadas tenían muchos estudiantes en espacios muy limitados y con pocos momentos para generar vínculos más allá de las del docente dando su clase o haciendo chistes. Es a la hora de terminar las clases donde más se vio interacciones empáticas docente-estudiantes.

En las observaciones de las interacciones en el aula se encontró un esfuerzo por los docentes en crear un buen ambiente (rapport) pero al ser tan numerosos algunos grupos las posibilidades de ir más allá y de establecer una retroalimentación más compleja entre estudiantes y docentes se ve limitada. Hay poco espacio para la discusión, el análisis en conjunto o la comunicación crítica, aunque se pudieron encontrar espacios para el chiste, la broma o la reflexión corta.

Los modelos de comunicación observados están más en la línea de ser directos o digitales y menos analógicos, salvo en la clase en ciencias sociales donde el grupo era más pequeño y con mayores espacios para la escucha y la comunicación analógica llevada a ejemplos cotidianos de contenidos que se estaban tratando que permitieron una mayor comprensión y menor proxemia cognitiva entre docente y estudiantes.

Los docentes observados se esforzaron por mostrarse amables, atentos e interesados en los estudiantes, asuntos que estos últimos indicaron que se daba aún fuera de la observación, pero con pocos espacios para ir más allá de eso en los cursos donde los estudiantes eran muchos. Podemos observar pues que la empatía se ve restringida por la cardinalidad de los estudiantes, por el espacio físico, pero también por la cantidad de contenidos a desarrollar en un periodo relativamente corto de tiempo.

En general se puede determinar que los docentes y los estudiantes valoran las habilidades empáticas en los procesos formativos, incluso indican que sirven para mejorar los procesos comunicativos en el aula y con ello que el estudiante comprenda más los contenidos. Las habilidades que los docentes poseen para establecer la empatía parecen estar mucho en función de personalidad, carácter, edad y una posición crítica en cuanto al proceso formativo y sus componentes necesarios. Los docentes abordados en su mayoría dedican tiempo a sus estudiantes y comprender sus necesidades mediante la observación y el diálogo y esto es corroborado por los estudiantes. Podría ser que porque la población seleccionado para la aplicación de los instrumentos surge de los cursos del DEDUN en su fase inicial del semestre ya vengan orientados por deseabilidad a indicar que la empatía es necesaria para los procesos formativos en la universidad. Sin embargo, los estudiantes corroboraron lo dicho por los docentes en mayor o menos nivel y además los docentes no negaron indicar problemas a nivel de colegas, tiempo, planeamiento y disposición del currículo, al igual que de aspectos administrativos como en el caso de los espacios físicos y el aumento de estudiantes por curso.

VI. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

18. Conclusiones

La empatía como recurso vincular docente-estudiante en el contexto formativo universitario es visto como deseable y necesario tanto en docentes como estudiantes.

Los profesores(as) estuvieron de acuerdo al afirmar que, sin duda alguna, la empatía es fundamental en el hecho educativo, pese a no ser evaluado de esa forma según ellos por muchos docentes en la Universidad de Costa Rica.

Los estudiantes valoran también la empatía en los docentes y hacia ellos y aunque de los participantes 9 se orientaron a ver la empatía como una cualidad obligatoria para un “buen servicio docente” o sea como una cualidad para la acción docentes en su reducción más funcional mercantil, 6 estudiantes indicaron también que debe ser un asunto recíproco entre docentes y estudiantes montándose conciencia del hecho educativo como un proceso formativo comunitario.

Es quizá la falta de conciencia o desconociendo que proporciona el modelo tradicional educativo lo que hace que estudiantes y docentes planteen la empatía como algo más funcional que vincular humano, en donde el hecho educativo es parte de esas relaciones culturales humanas.

Para los docentes en su mayoría “no hay proceso formativo universitario exitoso sin elementos como la empatía puesto que esta permite acceder al estudiante y entender cómo este está llevando a cabo su proceso formativo con el fin de potenciar sus capacidades personales.”

Existe también en los docentes abordados la idea de que “...la empatía humaniza la docencia al acercar al estudiante al docente para establecer una relación cooperativa en la cual ambos podían sacar provecho de la mejor forma del proceso de enseñanza-aprendizaje.” Es posible que al comprender el hecho pedagógico como un proceso humanizante, que categorías vinculares como la empatía salga a luz y sea vista como relevante para la educación universitaria, permitiendo ello una revisión de nuestras prácticas docentes más allá de los currículos y aspectos administrativos.

La relevancia de incorporación de la empatía en el quehacer docente. Ya sea como un ejercicio de planificación didáctica elaborado o de manera menos sistemática implica que dentro del perfil docente estos(as) posean habilidades que promuevan esta forma vincular. Los docentes participantes evidenciaron elementos promotores de la empatía y comportamientos observados en los estudiantes también, aunque en menor medida, quizá por la idea de que los docentes están para servirles o enseñarles, quizá también por las distancias que a veces se marca entre ambas poblaciones.

Todos(as) los/las docentes afirmaron tomar en consideración y utilizar en mayor o menor medida, recursos didácticos que fomentasen la empatía con sus estudiantes. Para algunos docentes ejercicios como el compartir anécdotas o experiencias propias con el fin de que el alumno se sienta identificado y pueda entender mejor la materia que se está impartiendo y el porqué es relevante para su formación, o el buscar conocer al estudiante en su faceta más allá de lo académico al preguntarle sobre sus aficiones y pasatiempos, fueron parte del repertorio de acciones que indicaron que usaban para sensibilizar al estudiante y promover la empatía.

Los docentes percibieron que al fomentar la empatía “el alumno siente que tiene un rol activo en la gestión tanto de su proceso de aprendizaje como en el de sus compañeros”

La empatía puede ser vista como una vía cognitiva y emotiva para comprender como esta forma la otredad y como se vincula esta otredad con el “yo” docente. Esto en el marco educativo universitario y en particular en el hecho pedagógico ayuda a en palabras de los docentes:

1. Contrarrestar la verticalidad docente-discente
2. Permite acercarse emocionalmente al estudiante para conocer sus deseos y expectativas con el fin de tomarlos en consideración para el establecimiento de objetivos de aprendizaje en común.
3. Dinamizar las clases al favorecer la participación y el diálogo.
4. Promover el compañerismo y la gestación y desarrollo de trabajos en conjunto con otros colegas, además, los humaniza pues ayuda a verlos como personas que, al igual que los demás, viven una realidad particular que incide en sobre su comportamiento en el trabajo.
5. Enriquecer al educando como persona pues agrega la dimensión humana al ejercicio profesional.

Los docentes en esta investigación mostraron recursos e interés en una actitud empática que debe ser promovida y analizada en el proceso formativo universitario. Como opinión y como representación en los docentes y estudiantes se hace necesario ir más allá de explorar la opinión y verificar que las relaciones realmente se den en grupos más numerosos de estudiantes y docentes. La observación aplicada en esta investigación, pero no representativa y menos generalizable evidenció dificultades a nivel curricular y administrativos para crear ambientes formativos donde la empatía pueda fluir de manera más efectiva. Grupos menos números, aulas o espacios más adecuados y orientados a la interacción recíproca, entre otras cosas podrían ser parte de políticas que humanicen más la formación universitaria.

19. Recomendaciones

Como se mencionó desde el principio, este estudio fue de carácter exploratorio, pretendió desde las subjetividades de las opiniones y análisis de los participantes elaborar un marco general de revisión de la empatía como recurso vincular entre docentes y estudiantes, dar un vistazo a la posible importancia de la empatía en la acción docente y en el más amplio espacio del hecho pedagógico y formación universitaria. Ahora bien, a pesar de que, se agregó la técnica de la observación esta no pretendió hacer un aporte de objetividad fáctica sino más bien para ampliar elementos de contexto.

Todo lo anterior es válido para un primer momento de aproximación al fenómeno, uno por demás nada sencillo desde la dificultades y limitaciones del estudio. Sin embargo, creemos que se de hacer más hincapié en aspectos que saltaron en el estudio como los aspectos de género y edad, o un abordaje más seremos de la relación entre los estilos de enseñar con la empatía y los marcos pedagógicos. Igualmente se hace necesario indagar en las particularidades de los contenidos y formas de concebir los roles de docente y estudiante en las diversas comunidades académicas estudiadas que es posible tengan injerencias en las formas de concebir y actuar la empatía.

Dicho lo anterior y claro dejando aspecto al margen que también son relevantes, recomendamos, profundizar en los aspectos mencionados. Crear nuevas formas investigativas de aproximación al fenómeno e ir más allá de lo exploratorio.

Por otro lado, creemos que existen posibilidades de complementar con estudios cuantitativos que permitan generalizar resultados y plantear con cierta firmeza rutas que vayan más allá de los estudios de caso.

Además de lo dicho, sabemos que la empatía como fenómeno vincular no está solo y que es una arbitrariedad metodológica no ver las relaciones de esta con aspectos como el altruismo y la cooperación, bien valdría la pena formular relaciones entre estas partes y otras que den un marco más robusto para estudiar que pasa en ese delgado pero importante espacio relacional y subjetivo entre el docente y el estudiante a la hora de crear conocimientos.

Recomendamos además destinar más recursos a investigaciones como estas que tocan la médula del hecho pedagógico, la parte humana que nos distingue como especie y que coloca a la formación universitaria como un proyecto cultural e histórico. Resulta interesante por llamarlo de alguna manera el ver la cantidad de recursos humanos y económicos que se le asignaron a esta investigación que por su relevancia, novedad y necesidad ocupaba ser respaldada con más recursos.

20. Limitaciones encontradas

Este trabajo por la obligación de entregarlo en un marco específico de tiempo se vio limitado en cuanto a su desarrollo que sin duda el investigador principal tratará de sanar continuando con el análisis más profundo de los resultados y conclusiones, mismo que si no se puede agregar al presente informe igual se verá en producciones documentarias que el Departamento de Docencia Universitaria ocupa en este momento.

Dentro de las dificultades que se encontraron está que en el planteamiento inicial del proyecto de investigación se programó para finalizar en el año 2016, sin embargo, por dificultades en la población de docentes y estudiantes a los que se le debía de aplicar los instrumentos de recolección de información y la posterior sistematización y análisis y conclusiones de la investigación, se tuvo que postergar para cerrar el julio del 2017.

Los docentes y estudiantes, así como cursos de donde surgió la información se dieron en el los semestres regulares del 2015 y 2016 por lo que hasta final del 2016 se pudo obtener la información requerida y se procedió al resto de los pasos de la investigación hasta en enero del 2017. Quedando muy apretado el espacio para el análisis y conclusiones de la investigación.

Por otro lado, a pesar del apoyo de las personas con horas estudiantes ese apoyo se dió en el 2015 quedando el 2016 y hasta el presente si ese apoyo y con un proyecto sumamente grande por trabajar.

A pesar del gran apoyo de personas que sin nombramiento o remuneración económica alguno, trabajaron en algunas partes del proceso tales con las psicólogas y científicas cognitivas Andrea M Mora Umaña y Melissa Aguzzi Fallas, la falta de recursos humanos hizo del proceso algo más lento de lo esperado. A ambas mi gran agradecimiento, así como a otros colaboradores mencionados en este informe.

VII. BIBLIOGRAFÍA

- Aguzzi, M y Piedra, L (2017) La empatía, el cuerpo y el lenguaje como elementos centrales en los procesos formativos universitarios. Universidad Estatal a Distancia. Posgrado en Psicopedagogía.
- Almirón, V. (2015). *La importancia de la empatía entre docencia y alumnado*. (Resumen de Tesis). Facultad de Ciencias del Trabajo: Universidad de Granada.
- Arce, M. (2010). Algunos principios sobre la teoría de dinámica de tropas. *HUMANITAS*. 8 (8)
- Association of American Medical Colleges. (1998). *Learning Objectives for Medical Student Education*. Medical School Objectives Project.
- Atlas.ti. (2016). Versión 7.5.15. [Software computacional]. Berlin: Cincom Systems, Inc.
- Ayala, S. (2008). *Noción del mundo social que se propicia en la enseñanza de la Historia en sexto grado de educación primaria*. (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Baron-Cohen, S. (2004). *The Essential Difference: Male And Female Brains And The Truth About Autism*. New York: Basic Books
- Barrios, M. (2013). Docencia Universitaria. Buenos Aires: UBA
- Batson, D. (2009). These Things Called Empathy: Eight Related but Distinct Phenomena. En: Decety, J. & Ickes, W. (Eds.). *The social neuroscience of empathy* (pp.3-15). Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Batt-Rawden, S. A., Chisolm, M. S., Anton, B., & Flickinger, T. E. (2013). Teaching empathy to medical students: an updated, systematic review. *Academic Medicine*, 88(8), 1171-1177.
- Bayne, H. B. (2011). Training medical students in empathic communication. *The Journal for Specialists in Group Work*, 36(4), 316-329.
- Bello, M (2001). Innovaciones pedagógicas en la educación universitaria. Perú: Universidad peruana: Cayetano-Heredia.
- Bertoldi, S., Fiorito, M. E., & Álvarez, M. (2006). Grupo Focal y Desarrollo local: aportes para una articulación teórico-metodológica. *Ciencia, docencia y tecnología*, (33), 111-131.
- Biggs, J. (2004). Calidad del aprendizaje universitario. España: Narcea
- Bloor, M., & Wood, F. (2006). *Keywords in qualitative methods: A vocabulary of research concepts*. Londres: Sage Publications.
- Bourdieu, P. (1990). La ¿juventud¿ no es más que una palabra. En: P. Bourdieu. Sociología y cultura (pp. 163-173). México: Editorial Grijalbo S.A.
- Bourdieu, P. (1992). El sentido práctico. España: Trotta.
- Bourdieu, P. (1997). Razones prácticas sobre la teoría de la acción. Barcelona: Editorial Anagrama. (Trad. T. Kauf).
- Bourdieu, P. (2000). Cosas dichas. Gedisa: Buenos Aires.
- Büchel, C., Morris, J., Dolan, R. J., & Friston, K. J. (1998). Brain systems mediating aversive conditioning: an event-related fMRI study. *Neuron*, 20(5), 947-957.
- Burges, L. (2013). Altruismo y empatía: correlatos neurales y diferencias de género. En *Bioética, neuroética, libertad y justicia* (pp. 1139-1152). Fundación ETNOR para la Ética de los Negocios y de las Organizaciones.

- Caparrós, N.; Ezkerro, A.; Kaes, R.; Neri, C.; Rodríguez, E.; San Feliu, I. (2004). *...Y el grupo creó al hombre*. Madrid. Biblioteca Nueva.
- Castillo, J. & Merino, G. (Julio 2012). Conocimiento Disciplinar y Empatía: Dos Atributos del Docente Universitario en Ciencias. En *Primer Congreso latinoamericano de investigación en didáctica de las ciencias experimentales*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Chenail, R. (2008). Categorization. En Given, L. *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (Vol. 1., p.72). SAGE Publications, Inc.
- Clark, A. (2008) *Supersizing the Mind: Embodiment, Action, and Cognitive Extension*. Oxford University Press. New York.
- Cooper, B. (2004). Empathy, interaction and caring: Teachers' roles in a constrained environment. *Pastoral Care in Education*, 22(3), 12-21.
- Cooper, B. (2011). *Empathy in education: Engagement, values and achievement*. Bloomsbury Publishing.
- Coplan, A. (2011). Understanding Empathy: its features and effects. En Coplan, A. & Goldie, P. (Eds.). *Empathy. Philosophical and Psychological Perspectives* (pp.3-18). Oxford University Press.
- Cuff, B. M., Brown, S. J., Taylor, L., & Howat, D. J. (2014). Empathy: a review of the concept. *Emotion Review*, 7, 1-10.
- Cyrułnik, B. (2007). *De cuerpo y alma*. España: Ed. Gedisa
- Cyrułnik, B. (2009). *Autobiografía de un espantapájaros*. España: Ed. Gedisa.
- DasGupta, S., & Charon, R. (2004). Personal illness narratives: using reflective writing to teach empathy. *Academic Medicine*, 79(4), 351-356.
- Dawkins, R. (2000). *El gen egoísta*. (2ª ed.). Barcelona: Salvat Editores, S.A.
- De Waal, F. (2007). *El mono que llevamos dentro*. España: Tusquets editores
- De Waal, F. (2011). *La edad de la empatía*. España: Tusquets editores
- Delval, J. (2007). Aspectos de la construcción del conocimiento sobre la sociedad. *Revista de investigación en psicología*, 10(1), 9-48.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). *The qualitative content analysis process*. *Journal of advanced nursing*, 62(1), 107-115.
- Engen, H. G., y Singer, T. (2013). Empathy circuits. *Current Opinion in Neurobiology*, 23(2), 275-282.
- Fasce, M. (2005). Enseñanza de la empatía en Medicina. *Revista Educación en Ciencias de la Salud*, 2(2), 100-102.
- Feshbach, N.D. & Feshbach, S. (2009). Empathy and Education. En Decety, J. & Ickes, W. (Eds.). *The social neuroscience of empathy* (pp.85-97). Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Findlay, L. C., Girardi, A., & Coplan, R. J. (2006). Links between empathy, social behavior, and social understanding in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(3), 347-359.
- Fournier, M. (2000). Elaboración y análisis de encuestas de opinión. En Carrillo, M.A., *Reflexiones finiseculares. Las Matemáticas en las Ciencias Sociales* (pp. 107-138). México: UAM-Xochimilco.
- Francis, S. (2005). El aporte de la neurociencia para la formación docente. *Revista Electrónica: Actualidades Investigativas en Educación*, 5(1).

- Francis, S. y Piedra, L. (2010) Estrategias didácticas para la enseñanza universitaria en grupos grandes: un estudio de las estrategias existentes e implementadas para la creación de nuevas propuestas. Universidad de Costa Rica: INIE.
- García, R. (2006). Sistemas Complejos: Conceptos, método y fundamentación epistémica de la investigación interdisciplinaria. Barcelona: Gedisa.
- Gazzaniga, M. (2010). El cerebro ético. Barcelona: Paidós.
- Geary, D. (2008). El origen de la mente: Evolución del cerebro, cognición e inteligencia. España: Manual Moderno.
- Gladstein, G. A. (1984). The historical roots of contemporary empathy research. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 20, 38-59.
- Gomila, T y Calvo, G. (2008) Handbook of Cognitive Science: Directions for an embodied cognitive science: towards an integrated approach: Elsevier Publishers Limited. North-Holland.
- Gutiérrez, M. y Piedra, L. (2012). Docencia Constructivista en la Universidad. Universidad de Costa Rica. Departamento de Docencia Universitaria- Estación Experimental Fabio Baudrit. San José: SIBDI.
- Gutiérrez, M., Mora, M. y Piedra, L. (2013). Ambientes promotores para el aprendizaje en el contexto universitario. Universidad de Costa Rica: Vicerrectoría de Docencia.
- Halpern, J. (2003). What is clinical empathy? *Journal of general internal medicine*, 18(8), 670-674.
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). *Three approaches to qualitative content analysis. Qualitative health research*, 15(9), 1277-1288.
- Iacoboni, M., y Dapretto, M. (2006). The mirror neuron system and the consequences of its dysfunction. *Nature Reviews Neuroscience*, 7(12), 942-951.
- Ickes, W. (2009). Empathic Accuracy: Its Links to Clinical, Cognitive, Developmental, Social, and Physiological Psychology En Decety, J. & Ickes, W. (Eds.). *The social neuroscience of empathy* (pp.57-70). Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*, 79(1), 491-525.
- Keysers, C., Wicker, B., Gazzola, V., Anton, J. L., Fogassi, L., & Gallese, V. (2004). A touching sight: SII/PV activation during the observation and experience of touch. *Neuron*, 42(2), 335-346.
- Khalifa, B. (s.f). *Empathy with teachers*. Carmel College.
- Klein, K. J., & Hodges, S. D. (2001). Gender differences, motivation, and empathic accuracy: When it pays to understand. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(6), 720-730.
- Laguarda, N., García, J., García, E., & Rodríguez, A. (2004). *La importancia de la empatía en la transmisión/adquisición de conocimientos en las enseñanzas técnicas*. Ponencia presentada en el XII Congreso Universitario de Innovación Educativa en las Enseñanzas Técnicas. Barcelona.
- Levinson, W., Roter, D. L., Mullooly, J. P., Dull, V. T., & Frankel, R. M. (1997). Physician-patient communication: the relationship with malpractice claims among primary care physicians and surgeons. *Jama*, 277(7), 553-559.
- López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación*, 4, 167-169.

- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de investigación en psicología*, 9(1), 123-146.
- Martínez-Otero, V. (2011). La empatía en la educación: Estudio de una muestra de alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(4), 174.
- McAllister, G., & Irvine, J. J. (2002). The Role of Empathy in Teaching Culturally Diverse Students A Qualitative Study of Teachers' Beliefs. *Journal of Teacher Education*, 53(5), 433-443.
- Mora, A.M. (2015a). La cooperación heterotécnica y los procesos formativos universitarios. En Gutiérrez, M., Mora, M. & Piedra, L. (Eds.). *Ambientes Promotores para la Construcción del Conocimiento en el Contexto Universitario* (pp. 65-84). Universidad de Costa Rica. Departamento de Docencia Universitaria- Estación Experimental Fabio Baudrit. San José: SIBDI.
- Mora, A.M. (2015b). El estudio de la cooperación, los procesos de aprendizaje y la construcción de conocimientos en el ámbito educativo: una aproximación de las ciencias cognoscitivas. Congreso Calidad un proceso continuo. Dirección Regional de Educación San José Norte, Ministerio de Educación de Costa Rica.
- Morrison, T. (2013). Interacciones sociales, empatía y altruismo. Colombia: UJ. Otero, M. (2011). Empatía en la educación: estudio de una muestra de alumnos universitarios. *Revista de Psicología Iztacala*, 14, (4), 2011.
- Moya-Albiol, L., Herrero, N., & Bernal, M. C. (2010). Bases neuronales de la empatía. *Revista de Neurología*, 50(2), 89-100.
- O'Neil, D. (2008). Categories. En Given, L. *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (Vol. 1., p.71). SAGE Publications, Inc.
- Organización Mundial de la Salud. (Agosto de 2015). *Género. Nota descriptiva N°403*. Recuperado de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs403/es/>
- Picardo, O (Coord.). (2004). *Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación* (1ª ed.). San Salvador: Centro de Investigación Educativa, Colegio García Flamenco.
- Piedra, L. (2015b). Ambientes favorables para el aprendizaje en la universidad. En Gutiérrez, M., Mora, M. & Piedra, L. (Eds.). *Ambientes Promotores para la Construcción del Conocimiento en el Contexto Universitario* (pp.9-34). Universidad de Costa Rica. Departamento de Docencia Universitaria- Estación Experimental Fabio Baudrit. San José: SIBDI.
- Piedra, L. (2015c). *Pry01 - 569 – 2015 Los procesos empáticos en las prácticas formativas en la Universidad de Costa Rica: Un estudio empírico*. Universidad de Costa Rica.
- Piedra, L.(2015a). El Proceso de Aprendizaje en el Contexto Universitario. En Gutiérrez, M., Mora, M. & Piedra, L. (Eds.). *Ambientes Promotores para la Construcción del Conocimiento en el Contexto Universitario* (pp. 35-61). Universidad de Costa Rica. Departamento de Docencia Universitaria- Estación Experimental Fabio Baudrit. San José: SIBDI.
- Pierdant, A.I & Rodríguez, J. (2006). *Elementos básicos de estadística para Ciencias Sociales*. México: UAM-Xochimilco.
- Pimienta, R. (2000) Encuestas probabilísticas vs. no probabilísticas. *Política y Cultura*, 13, 263-276.
- Pinker, S. (2011). Los ángeles que llevamos dentro. El declive de la violencia y sus implicaciones. España: Paidós.
- Pozo, J. (2003). *Adquisición de conocimiento*. Madrid: Morata.

- Prinz, J. (2011). Is Empathy Necessary for Morality? En Coplan, A. & Goldie, P. (Eds.). *Empathy. Philosophical and Psychological Perspectives* (pp.3-18). Oxford University Press.
- Prkachin, K. M., Mass, H., & Mercer, S. R. (2004). Effects of exposure on perception of pain expression. *Pain*, 111(1), 8-12.
- Quintana-Peña, A. (2006). Metodología de investigación científica cualitativa. En A. Quintana-Peña & W. Montgomery (Eds.), *Psicología: tópicos de actualidad* (pp. 47-84). Lima, Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Rakel, D., Barrett, B., Zhang, Z., Hoeft, T., Chewning, B., Marchand, L., & Scheder, J. (2011). Perception of empathy in the therapeutic encounter: Effects on the common cold. *Patient education and counseling*, 85(3), 390-397.
- Restrepo, D. (2007). Tendencias pedagógicas contemporáneas. Puerto Rico: Editorial UPR.
- Reyes, R. (2009). Diccionario crítico de ciencias sociales. Madrid: Ed. Plaza y Valdés.
- Routtio, P. (2007). *Estudio Comparativo*. Helsinki: University of Art and Design. Recuperado de <http://www2.uiah.fi/projects/metodi/272.htm>
- Ruggieri, V. L. (2013). Empatía, cognición social y trastornos del espectro autista. *Revista de neurología*, 56(1), 13-21.
- Sánchez, M. (2005). La metodología en la investigación cualitativa. *Mundo siglo XXI*, (1), 115-118.
- Saxe, R. (2006). Uniquely human social cognition. *Current opinion in neurobiology*, 16(2), 235-239.
- Schulte-Rüther, M., Markowitsch, H. J., Shah, N. J., Fink, G. R., & Piefke, M. (2008). Gender differences in brain networks supporting empathy. *Neuroimage*, 42(1), 393-403.
- Soberón, J. M. G., Mirabent, J. B., Carmona, A. C., Vidal, O. F., Carrillo, M. H., Mercade, L. M., ... & de Villena, I. C. M. (2015). Las habilidades sociales del docente universitario: una formación hacia la competencia interpersonal. *Revista del Congreso Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, (2).
- Stepien, K. A., & Baernstein, A. (2006). Educating for empathy. *Journal of general internal medicine*, 21(5), 524-530.
- Tilly, Ch. (2000). La desigualdad persistente. Argentina: Ediciones Manantial.
- Tomasello, M. (2010) ¿Por qué cooperamos? Buenos Aires: Katz Editores.
- Vaismoradi, M., Turunen, H., & Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing & health sciences*, 15(3), 398-405.
- Verducci, S. (2000). A conceptual history of empathy and a question it raises for moral education. *Educational Theory*, 50(1), 63-80.
- Vicencio, B. (2012). Emociones y empatía: fundamentos de la construcción de escenarios de aprendizaje. Chile: Cuadernos RIM
- Wilson, R. (2002). *La mano. De cómo su uso configura el cerebro, el lenguaje y la cultura humana*. Barcelona: Tusquets.
- Yamasue, H., Abe, O., Suga, M., Yamada, H., Rogers, M. A., Aoki, S., ... & Kasai, K. (2008). Sex-linked neuroanatomical basis of human altruistic cooperativeness. *Cerebral Cortex*, 18(10), 2331-2340.
- Zabalza, M. (2010). La enseñanza universitaria: El escenario y sus protagonistas. España: Narcea.

- Zachariae, R., Pedersen, C. G., Jensen, A. B., Ehrnrooth, E., Rossen, P. B., & von der Maase, H. (2003). Association of perceived physician communication style with patient satisfaction, distress, cancer-related self-efficacy, and perceived control over the disease. *British journal of cancer*, 88(5), 658-665.
- Zolnierok, K. B. H., & DiMatteo, M. R. (2009). Physician communication and patient adherence to treatment: a meta-analysis. *Medical care*, 47(8), 826.

VIII. ANEXOS

a. Publicaciones y vinculación

Tipo de publicación	Referencias	Descripción
Libro	Piedra, L; Gutiérrez, S y Mora M (2015) Ambientes promotores para la construcción del conocimiento en el contexto universitario. Universidad de Costa Rica: Departamento de Docencia Universitaria.	
Monográficos	Piedra, L y Aguzzi, M (2016) La empatía como recurso formativo en el contexto universitario. Universidad de Costa Rica: Departamento de Docencia universitaria. Aguzzi, M y Piedra, L (2017) La empatía, el cuerpo y el lenguaje como elementos centrales en los procesos formativos universitarios. Universidad Estatal a Distancia. Posgrado en Psicopedagogía.	

Nota: elaboración propia

Vinculaciones

Esta investigación está vinculada de forma directa al Departamento de Docencia Universitaria y en esa instancia nutre dos programas de formación:

- a- Licenciatura en Docencia Universitaria específicamente en el curso: Ambientes promotores de para el aprendizaje en la universidad. Sigla: DU-0006
- b- Maestría en Educación con énfasis en Docencia Universitaria en el curso: Construcción del conocimiento en el estudiantado. Sigla SP 9031

b. Instrumentos utilizados

b.1. Instrumento de análisis y opinión:

Empatía en docentes de la Universidad de Costa Rica

Código de identificación:	Fecha:
Curso que se evalúa:	
Cursos que imparte en este momento:	

Instrucciones: El objetivo de este instrumento es conocer las nociones del profesorado de la Universidad de Costa Rica sobre la empatía en los procesos formativos universitarios. Por favor ayúdenos contestando los siguientes ítems que será administrado por un profesional.

Sus respuestas serán de mucha utilidad en la investigación: Los procesos empáticos en las prácticas formativas en la Universidad de Costa Rica: Un estudio empírico en las ciencias de la salud, las ciencias naturales y las ciencias sociales.

Su identidad permanecerá en anonimato y la información se usará únicamente para aspectos investigativos.

Se le agradece que nos firme el consentimiento informado que se le ofrece antes de iniciar la entrevista.

Información general

1. Género: F () M ()

2. Años de experiencia docente: _____

3. ¿En cuáles años de la carrera de ha impartido cursos?

① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ○ Posgrado o Especialidades ○ Cursos de servicio

4. ¿Ha recibido formación en pedagogía? Sí () *No () *Continúe a la pregunta 6

5. ¿Qué tipo de formación en pedagogía ha recibido? (Puede marcar múltiples opciones).

() Cursos de extensión docente

() Cursos autofinanciados

() Cursos optativos de la carrera del DEDUN () Diplomado

() Bachillerato

() Licenciatura

() Posgrado(especialidad, maestría, doctorado) () Otros(mencione):

I Parte

1. Si tuviese que escoger entre las dos siguientes descripciones de empatía:

- La capacidad de compartir (vivenciar) el estado emocional de otra persona.
- La capacidad de entender el mundo externo desde una perspectiva ajena.

2. De la siguiente afirmación:

La empatía no es necesaria en los procesos formativos universitarios, trabajamos con personas adultas que deben generar sus propios procesos de motivación desde sus intereses por la carrera, no le toca al o la docente ser empático solo un buen docente y conocedor de su curso.

- Estoy muy de acuerdo
- Estoy de acuerdo
- Podría ser
- No estoy de acuerdo

3. De la siguiente afirmación:

La empatía en los procesos de relación docente-estudiante es muy importante para generar confianza y un buen ambiente en los procesos de formación universitarios:

- Estoy muy de acuerdo
- Estoy de acuerdo
- Podría ser
- No estoy de acuerdo

4. De la siguiente afirmación:

La empatía al permitir comprender al estudiante y el estudiante al docente ayuda a mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes y los procesos de enseñanza de los y las docentes.

- Estoy muy de acuerdo
- Estoy de acuerdo
- Podría ser
- No estoy de acuerdo

5. A nivel de empatía con los estudiantes yo me considero:

- Nada empático(a)
- Poco empático(a)
- Empático(a)
- Muy empático(a)

6. En los procesos formativos la empatía tendría más sentido en los contenidos:

- Declarativos

- Procedimentales
- Actitudinales
- Todos

7. Los docentes de su Escuela o facultad, los considera en su mayoría:

- Nada empático(a)
- Poco empático(a)
- Empático(a)
- Muy empático(a)

8. Existen diferencias en cuanto a la empatía hacia los estudiantes cuando los docentes son:

	Más empáticos	Menos empáticos
a. De más edad:		
b. Si son varones:		
c. Si tiene más años de dar clases:		
d. Si trabajan con los estudiantes de los primeros años:		
e. Si tiene títulos de maestría o doctorado		
f. Si los estudiantes son de otro género al del o la docente.		

9. Al buscar ser empático(a) con los estudiantes apelo a:

- Conocer un poco más de cada uno(a)
- A escucharle más cuando podemos conversar.
- A observar su comportamiento.
- A tener un lenguaje que nos permita estar al mismo nivel
- A recordar cómo era ser estudiante como ellos.
- A tratar de ponerme en sincronía con sus emociones.
- Otras: _____

10. ¿Considera que la empatía debería tomarse en cuenta como una habilidad en el currículum del docente de su escuela o facultad? ¿Por qué?

- Sí
- No

Argumentación _____

11. ¿Usted toma en cuenta la empatía en la planificación de sus lecciones?

- Sí

() No

Argumentación _____

12. ¿Utiliza estrategias o recursos didácticos para desarrollar empatía con los estudiantes?

() Sí

() No

Argumentación _____

13. ¿Considera que ser empático con el alumno incide de alguna manera en el acto pedagógico?, por ejemplo:

() Facilita la explicación de contenidos

() Mejora el desempeño de los estudiantes en las evaluaciones.

() Fomenta la participación.

() Les da habilidades blandas a los estudiantes.

() Mejora la comunicación en el ambiente formativo.

() Ninguna de las anteriores.

() Otras: _____

II Parte.

1. Complete las oraciones que se le presentan lo más detalladamente posible.

a. Un docente universitario debe relacionarse con los estudiantes a nivel vincular de la siguiente manera:

b. Yo entiendo por empatía lo siguiente:

c. Una persona empática es aquella que:

d. Un docente empático es aquel o aquella que:

e. A los estudiantes si se les da confianza:

- f. Para comprender a mis estudiantes lo que yo suelo hacer es:

- g. Para entender los estudiantes están puede estar pensando yo:

- h. Para ponerme en sincronía emocional con los estudiantes yo:

- i. No me gusta ser empático(a) con los estudiantes cuando ellos:

- j. Cuando yo era estudiantes mis docentes a nivel de empatía eran:

- k. Cuando pienso en empatía lo asocio con las siguientes emociones:

- l. La acción docente en su propuesta mediadora se relaciona con la empatía de la siguiente forma: _____

----- Fin -----

b.2. Instrumento de análisis y opinión

Empatía en estudiantes de la Universidad de Costa Rica

Código de identificación:	Fecha:
Curso que se evalúa:	
Cursos que lleva en este momento:	
Edad:	

Instrucciones: El objetivo de este instrumento es conocer las nociones del estudiante de la Universidad de Costa Rica sobre la empatía en los procesos formativos universitarios. Por favor ayúdenos contestando los siguientes ítems que será administrado por un profesional.

Sus respuestas serán de mucha utilidad en la investigación: Los procesos empáticos en las prácticas formativas en la Universidad de Costa Rica: Un estudio empírico en las ciencias de la salud, las ciencias naturales y las ciencias sociales.

Su identidad permanecerá en anonimato y la información se usará únicamente para aspectos investigativos.

Se le agradece que nos firme el consentimiento informado que se le ofrece antes de iniciar la entrevista.

Información general

1. Género: F () M ()
2. Años de estar en la Universidad: _____
3. ¿En cuál año de la carrera está?
 - ①
 - ②
 - ③
 - ④
 - ⑤
 - ⑥

I Parte

1. Si tuviese que escoger entre las dos siguientes descripciones de empatía:

- () La capacidad de compartir (vivenciar) el estado emocional de otra persona.
- () La capacidad de entender el mundo externo desde una perspectiva ajena.
- () Otra: _____

2. De la siguiente afirmación:

La empatía no es necesaria en los procesos formativos universitarios, no es tan necesario ponerse en el lugar o comprender al profesor(a) para ganar los cursos:

- () Estoy muy de acuerdo
- () Estoy de acuerdo
- () Podría ser
- () No estoy de acuerdo

3. De la siguiente afirmación:

La empatía en los procesos de relación docente-estudiante es muy importante para generar confianza y un buen ambiente en los procesos de formación universitarios:

- () Estoy muy de acuerdo
- () Estoy de acuerdo
- () Podría ser
- () No estoy de acuerdo

4. De la siguiente afirmación:

La empatía al permitir comprender al docente y a mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes y los procesos de enseñanza de los y las docentes.

- Estoy muy de acuerdo
- Estoy de acuerdo
- Podría ser
- No estoy de acuerdo

5. A nivel de empatía con los docentes yo me considero:

- Nada empático(a)
- Poco empático(a)
- Empático(a)
- Muy empático(a)

6. En los procesos formativos la empatía tendría más sentido en los contenidos:

- Declarativos
- Procedimentales
- Actitudinales
- Todos

7. Los docentes de su Escuela o facultad, los considera en su mayoría:

- Nada empático(a)
- Poco empático(a)
- Empático(a)
- Muy empático(a)

8. Existen diferencias en cuanto a la empatía hacia los docentes hacia estudiantes cuando los docentes son:

	Más empáticos	Menos empáticos
g. De más edad:		
h. Si son varones:		
i. Si tiene más años de dar clases:		
j. Si trabajan con los estudiantes de los primeros años:		
k. Si tiene títulos de maestría o doctorado		
l. Si los estudiantes son de otro género al del o la docente.		

9. Al buscar ser empático(a) con los docentes con los estudiantes estos apelan a:

- Conocer un poco más de cada estudiante
- A escuchar más al estudiante cuando se puede conversar.
- A observar el comportamiento del estudiante.

- A tener un lenguaje que nos permita estar al mismo nivel
- A tratar de ponerme en sincronía con las emociones de los estudiantes.
- Otras: _____

10. ¿Considera que la empatía debería tomarse en cuenta como una habilidad en la formación del docente de su escuela o facultad? ¿Por qué?

- Sí
- No

Argumentación _____

11. ¿Los docentes toman en cuenta la empatía en la planificación de sus lecciones?

- Sí
- No

Argumentación _____

12. ¿El docente utiliza estrategias o recursos didácticos para desarrollar empatía con los estudiantes?

- Sí
- No

Argumentación _____

13. ¿Considera que ser empático con el docente incide de alguna manera en la clase?, por ejemplo:

- Facilita la explicación de contenidos
- Mejora el desempeño de los estudiantes en las evaluaciones.
- Fomenta la participación.
- Les da habilidades blandas a los estudiantes.
- Mejora la comunicación en el ambiente formativo.
- Ninguna de las anteriores.
- Otras: _____

II Parte.

1. Complete las oraciones que se le presentan lo más detalladamente posible.

- a. Un docente universitario debe relacionarse con los estudiantes a nivel vincular de la siguiente manera:

- b. Yo entiendo por empatía lo siguiente:

- c. Una persona empática es aquella que:

- d. Un docente empático es aquel o aquella que:

- e. A los estudiantes si se les da confianza:

- f. Para comprender a mis docentes lo que yo suelo hacer es:

- g. Para entender lo que los docentes están puede estar pensando yo:

- h. Para ponerse en sincronía emocional con los estudiantes, los docentes:

- i. No me gusta ser empático(a) con los docentes cuando ellos:

- j. Mis docentes a nivel empático son:

- k. Cuando pienso en empatía lo asocio con las siguientes emociones:

- l. Los docentes de su escuela o Facultad en relación a los docentes del resto de la universidad y a nivel empático son:

_____ fin _____

b.3. Guía para la implementación del grupo focal con docentes

Empatía en la relación docente-estudiante de la Universidad de Costa Rica

Código de identificación:	Fecha
Número de participantes:	Mujeres:
	Hombres:
Lugar:	Duración de la actividad:

Ejes de discusión:

1. Percepciones sobre la enseñanza de la empatía.

Preguntas generadoras:

- a. ¿Puede enseñarse (o desarrollarse) la capacidad para ser empático? ¿Por qué?
- b. ¿Debe considerar el desarrollo de la empatía como un contenido actitudinal en el currículo del estudiante de su carrera? ¿Por qué?
- c. ¿Qué estrategias utiliza para desarrollar empatía en sus estudiantes?

2. Otros factores que inciden en la empatía pedagógica.

Preguntas generadoras:

- a. ¿Considera que la edad del docente incide en cómo establece empatía con los estudiantes? ¿Por qué?
- b. ¿Considera que la personalidad del docente incide en cómo establece empatía con los estudiantes? ¿Por qué?
- c. ¿Qué otras características no mencionadas inciden en la forma de establecer empatía con los alumnos? (p. ej. la nacionalidad del docente, su fe, su crianza).

3. Empatía situacional en el contexto educativo de la Universidad de Costa Rica.

Preguntas generadoras:

- a. ¿La libertad en la forma de organizar sus lecciones tiene algún efecto en cómo establece empatía con los estudiantes?
- b. ¿Considera que la normativa universitaria tiene algún efecto en cómo establece empatía con sus estudiantes? (p. ej. normativa contra el acoso)
- c. ¿Cree que las limitaciones institucionales de la Universidad de Costa Rica (p. ej. carencia de aulas, falta de docentes, el aumento en la matrícula estudiantil, restricciones de tiempo para desarrollo de lecciones, tamaño del grupo) inciden en sus posibilidades de establecer empatía con los alumnos?

b.4. Matriz de observación etológica

Los procesos empáticos en las prácticas formativas en la Universidad de Costa Rica: Un estudio empírico en las ciencias de la salud, las ciencias naturales y las ciencias sociales.

Código de identificación:		Fecha:
Curso que se observa:		Hora:
Observador(a)		
Cantidad de estudiantes:	Varones:	Mujeres:
Contenido de la sesión:		
Naturaleza del contenido:		

1. Descripción detallada del espacio y disposición áulica

2. Descripción de la organización de las personas en el espacio al inicio de la clase y durante la clase:

3. Descripción de las interacciones de los estudiantes con el/la docente (proxemia, gestualidad, tono de voz, espacios de escucha, cortesía comunicacional, cortesía gestual, duración de las interacciones)

4. Descripción de las interacciones del docente con los estudiantes el o la estudiante de forma individual (proxemia, gestualidad, tono de vos, espacios de escucha, cortesía comunicacional, cortesía gestual, duración de las interacciones)

5. Modelos de comunicación (digital, analógico, patologizante) en la interacción estudiante docente

6. Descripción de las emociones evidenciadas en los procesos de vinculación docente-estudiante.

7. Recursos empáticos del o la docente:

8. Recursos empáticos del o la estudiante:

9. Uso de la empatía en el hecho pedagógico:

10. Descripción del *rapport* formativo:

Otros:

c. Consentimientos informados



UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN
COMITÉ ÉTICO CIENTIFICO

Teléfonos:(506) 2511-4201 Telefax: (506) 2224-9367

Escriba aquí su unidad académica

FÓRMULA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Docente

(Para ser sujeto de investigación)

Los procesos empáticos en las prácticas formativas en la Universidad de Costa Rica:
 Un estudio empírico en las ciencias de la salud, las ciencias naturales y las ciencias sociales

Código (o número) de proyecto: 724-B5-312

Nombre del Investigador Principal: Luis Ángel Piedra García

Nombre del participante: _____

- A. PROPÓSITO DEL PROYECTO:** Esta investigación servirá a la Universidad para la mejora de los procesos formativos tomando en cuenta las actitudes y contenidos empáticos en la relación docente-estudiante y evaluando su relación con el desempeño académico de los estudiantes en los diversos cursos de sus carreras.
- B. ¿QUÉ SE HARÁ?:** A continuación, se le administrará un instrumento de recolección de información entrevista de opinión/grupo focal) que será usado únicamente para fines investigativos y en donde su identidad será en todo momento protegida. Se le entregará una copia resumida de en qué consiste la investigación.
- C. RIESGOS:**
1. La participación en este estudio no representa ningún riesgo para su integridad ni pasa su salud laboral o condición como docente universitario.
- D.** Antes de dar su autorización para este estudio usted debe haber hablado con .(Luis Angel Piedra García) o con alguno de los investigadores sobre este estudio y ellos deben haber contestado satisfactoriamente todas sus preguntas. Si quisiera más información más adelante, puedo obtenerla llamando a (Luis Ángel Piedra García) al teléfono (25111-4086) en el horario (horario de consulta de 8 am a 5 pm). Además, puedo consultar sobre los derechos de los Sujetos Participantes en Proyectos de Investigación a la Dirección de Regulación de Salud del Ministerio de Salud, al teléfono 22-57-20-90, de lunes a viernes de 8 a.m. a 4 p.m. Cualquier consulta adicional puede comuni-

carse a la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica **a los teléfonos 2511-4201 ó 2511-5839**, de lunes a viernes de 8 a.m. a 5 p.m.

- E.** Recibirá una copia de esta fórmula firmada para mi uso personal.
- F.** Su participación en este estudio es voluntaria. Tiene el derecho de negarse a participar o a discontinuar su participación en cualquier momento, sin que esta decisión afecte la calidad de la atención médica (o de otra índole) que requiere.
- G.** Su participación en este estudio es confidencial, los resultados podrían aparecer en una publicación científica o ser divulgados en una reunión científica, pero de una manera anónima.

En algunos tipos de investigaciones se debe informar a los participantes sobre las limitaciones de los investigadores para proteger el carácter confidencial de los datos y de las consecuencias que cabe esperar de su quebrantamiento. Por ejemplo, cuando la ley obliga a informar sobre ciertas enfermedades o sobre cualquier indicio de maltrato o abandono infantil. Estas limitaciones y otras deben preverse y ser señaladas a los presuntos participantes.

- H.** No perderá ningún derecho legal por firmar este documento.

CONSENTIMIENTO

He leído o se me ha leído, toda la información descrita en esta fórmula, antes de firmarla. Se me ha brindado la oportunidad de hacer preguntas y éstas han sido contestadas en forma adecuada. Por lo tanto, accedo a participar como sujeto de investigación en este estudio

Nombre, cédula y firma del sujeto

fecha

Luis Angel Piedra García.

Céd. 1-854-051

Nombre, cédula y firma del Investigador que solicita el consentimiento
fecha



UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN
COMITÉ ÉTICO CIENTIFICO
 Teléfonos:(506) 2511-4201 Telefax: (506) 2224-9367

Escriba aquí su unidad académica

FÓRMULA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estudiante

(Para ser sujeto de investigación)

Los procesos empáticos en las prácticas formativas en la Universidad de Costa Rica:
 Un estudio empírico en las ciencias de la salud, las ciencias naturales y las ciencias sociales

Código (o número) de proyecto: 724-B5-312

Nombre del Investigador Principal: Luis Ángel Piedra García

Nombre del participante: _____

- I. PROPÓSITO DEL PROYECTO:** Esta investigación servirá a la Universidad para la mejora de los procesos formativos tomando en cuenta las actitudes y contenidos empáticos en la relación docente-estudiante y evaluando su relación con el desempeño académico de los estudiantes en los diversos cursos de sus carreras.
- J. ¿QUÉ SE HARÁ?:** A continuación, se le administrará un instrumento de recolección de información (entrevista de opinión) que será usado únicamente para fines investigativos y en donde su identidad será en todo momento protegida. Se le entregará una copia resumida de en qué consiste la investigación.
- K. RIESGOS:**
1. La participación en este estudio no representa ningún riesgo para su integridad o condición como estudiante universitario.
- L.** Antes de dar su autorización para este estudio usted debe haber hablado con (Luis Ángel Piedra García) o con alguno de los investigadores sobre este estudio y ellos deben haber contestado satisfactoriamente todas sus preguntas. Si quisiera más información más adelante, puedo obtenerla llamando a (Luis Ángel Piedra García) al teléfono (25111-4086) en el horario (horario de consulta de 8 am a 5 pm). Además, puedo consultar sobre los derechos de los Sujetos Participantes en Proyectos de Investigación a la Dirección de Regulación de Salud del Ministerio de Salud, al teléfono 22-57-20-

90, de lunes a viernes de 8 a.m. a 4 p.m. Cualquier consulta adicional puede comunicarse a la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica *a los teléfonos 2511-4201 ó 2511-5839*, de lunes a viernes de 8 a.m. a 5 p.m.

- M.** Recibirá una copia de esta fórmula firmada para mi uso personal.
- N.** Su participación en este estudio es voluntaria. Tiene el derecho de negarse a participar o a discontinuar su participación en cualquier momento, sin que esta decisión afecte la calidad de la atención médica (o de otra índole) que requiere.
- O.** Su participación en este estudio es confidencial, los resultados podrían aparecer en una publicación científica o ser divulgados en una reunión científica, pero de una manera anónima.

En algunos tipos de investigaciones se debe informar a los participantes sobre las limitaciones de los investigadores para proteger el carácter confidencial de los datos y de las consecuencias que cabe esperar de su quebrantamiento. Por ejemplo, cuando la ley obliga a informar sobre ciertas enfermedades o sobre cualquier indicio de maltrato o abandono infantil. Estas limitaciones y otras deben preverse y ser señaladas a los presuntos participantes.

- P.** No perderá ningún derecho legal por firmar este documento.

CONSENTIMIENTO

He leído o se me ha leído, toda la información descrita en esta fórmula, antes de firmarla. Se me ha brindado la oportunidad de hacer preguntas y éstas han sido contestadas en forma adecuada. Por lo tanto, accedo a participar como sujeto de investigación en este estudio

Nombre, cédula y firma del sujeto

fecha

Luis Angel Piedra García.

Céd. 1-854-051

Nombre, cédula y firma del Investigador que solicita el consentimiento
fecha



UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN
COMITÉ ÉTICO CIENTIFICO
 Teléfonos:(506) 2511-4201 Telefax: (506) 2224-9367

Escriba aquí su unidad académica

FÓRMULA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Docente

Observación de una clase de su curso

Los procesos empáticos en las prácticas formativas en la Universidad de Costa Rica:
 Un estudio empírico en las ciencias de la salud, las ciencias naturales y las ciencias sociales

Código (o número) de proyecto: 724-B5-312

Nombre del Investigador Principal: Luis Ángel Piedra García

Nombre del docente que autoriza hacer la observación de su clase:

Q. PROPÓSITO DEL PROYECTO: Esta investigación servirá a la Universidad para la mejora de los procesos formativos tomando en cuenta las actitudes y contenidos empáticos en la relación docente-estudiante y evaluando su relación con el desempeño académico de los estudiantes en los diversos cursos de sus carreras.

R. ¿QUÉ SE HARÁ?: A continuación, se hará una observación no participante (no se usará ningún dispositivo de grabación ni en audio ni en video) de la interacción del grupo en la lección elegida. La información será usada únicamente para fines investigativos y en donde su identidad será en todo momento protegida. Se le entregará una copia resumida de en qué consiste la investigación al docente.

S. RIESGOS:

1. La participación en este estudio no representa ningún riesgo para su integridad ni pasa su salud laboral o para la de sus estudiantes.

T. Antes de dar su autorización para este estudio usted debe haber hablado con (Luis Ángel Piedra García) o con alguno de los investigadores sobre este estudio y ellos deben haber contestado satisfactoriamente todas sus preguntas. Si quisiera más información más adelante, puedo obtenerla llamando a (Luis Ángel Piedra García) al teléfono (25111-4086) en el horario (horario de consulta de 8 am a 5 pm). Además, puedo consultar sobre los derechos de los Sujetos Participantes en Proyectos de Investigación a la Dirección de Regulación de Salud del Ministerio de Salud, al teléfono 22-57-20-90, de lunes a viernes de 8 a.m. a 4 p.m. Cualquier consulta adicional puede comuni-

carse a la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica *a los teléfonos 2511-4201 ó 2511-5839*, de lunes a viernes de 8 a.m. a 5 p.m.

- U. Recibirá una copia de esta fórmula firmada para mi uso personal.
- V. Su participación en este estudio es voluntaria. Tiene el derecho de negarse a participar o a discontinuar su participación en cualquier momento, sin que esta decisión afecte la calidad de la atención médica (o de otra índole) que requiere.
- W. Su participación en este estudio es confidencial, los resultados podrían aparecer en una publicación científica o ser divulgados en una reunión científica, pero de una manera anónima.

En algunos tipos de investigaciones se debe informar a los participantes sobre las limitaciones de los investigadores para proteger el carácter confidencial de los datos y de las consecuencias que cabe esperar de su quebrantamiento. Por ejemplo, cuando la ley obliga a informar sobre ciertas enfermedades o sobre cualquier indicio de maltrato o abandono infantil. Estas limitaciones y otras deben preverse y ser señaladas a los presuntos participantes.

- X. No perderá ningún derecho legal por firmar este documento.

CONSENTIMIENTO

He leído o se me ha leído, toda la información descrita en esta fórmula, antes de firmarla. Se me ha brindado la oportunidad de hacer preguntas y éstas han sido contestadas en forma adecuada. Por lo tanto, accedo a participar como sujeto de investigación en este estudio

Nombre, cédula y firma del docente					fecha
Luis	Ángel	Piedra	García.	Céd.	1-854-051

Nombre, cédula y firma del Investigador que solicita el consentimiento
fecha