

LA EMPATÍA Y LA AUTORREGULACIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA  
COGNITIVA Y SU INCIDENCIA EN LA REDUCCIÓN DE LA AGRESIVIDAD  
EN NIÑOS DE DIEZ A DOCE AÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA  
DISTRITAL LAS VIOLETAS

INVESTIGADORAS:

FLOR MYRIAM ORJUELA SANTAMARÍA  
FLOR MARINA ROZO VARGAS  
MARÍA VICTORIA VALENCIA BOHÓRQUEZ



PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

LINEA DE INVESTIGACIÓN DESARROLLO COGNITIVO, CREATIVIDAD Y  
APRENDIZAJE EN SISTEMAS EDUCATIVOS

BOGOTÁ, D.C

2010

LA EMPATÍA Y LA AUTORREGULACIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA  
COGNITIVA Y SU INCIDENCIA EN LA REDUCCIÓN DE LA AGRESIVIDAD  
EN NIÑOS DE DIEZ A DOCE AÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA  
DISTRITAL LAS VIOLETAS

INVESTIGADORAS:

FLOR MYRIAM ORJUELA SANTAMARÍA  
FLOR MARINA ROZO VARGAS  
MARÍA VICTORIA VALENCIA BOHÓRQUEZ

Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Educación

TUTORAS:

ELENA MARULANDA PÁEZ  
LILIÁN PARADA ALFONSO



PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

LINEA DE INVESTIGACIÓN DESARROLLO COGNITIVO, CREATIVIDAD Y  
APRENDIZAJE EN SISTEMAS EDUCATIVOS

BOGOTÁ, D.C

2010

## TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN .....	17
INTRODUCCIÓN .....	9
JUSTIFICACIÓN .....	12
DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA .....	14
OBJETIVOS .....	16
General.....	16
Específicos .....	16
ANTECEDENTES .....	17
MARCO TEÓRICO.....	19
AGRESIVIDAD .....	19
Recorrido histórico del concepto de agresividad .....	19
Factores que inciden en el desarrollo de la agresividad .....	22
Tipos de conducta agresiva .....	27
EMPATÍA.....	29
Recorrido histórico de la empatía .....	30
Perspectivas desde las que se conceptualiza la empatía.....	32
AUTORREGULACIÓN .....	41
Recorrido histórico de la autorregulación.....	41
Aproximaciones teóricas relacionadas con la autorregulación .....	44
Redes atencionales .....	47
RELACIÓN ENTRE EMPATÍA, AUTORREGULACIÓN Y AGRESIVIDAD.....	53
PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN .....	56
SUPUESTOS DE INVESTIGACIÓN .....	56
DISEÑO METODOLÓGICO .....	58
Metodología .....	58

Método.....	58
Caracterización de la población .....	60
Instrumentos para la caracterización .....	61
Caracterización de cada participante .....	62
MEDIACIÓN EDUCATIVA.....	74
Juego de ficción .....	78
Video-foro.....	78
Agencia de detectives.....	79
RESULTADOS .....	97
Método de análisis de datos .....	97
Recolección de datos.....	97
Reducción de datos .....	97
Disposición de datos .....	99
Elaboración de conclusiones .....	99
Respuestas e interpretación .....	100
Gráficas de resultados e interpretación.....	100
Análisis de resultados por participante .....	105
CONCLUSIONES .....	120
IMPLICACIONES EDUCATIVAS.....	126
REFERENCIAS.....	128
ANEXOS .....	132
Anexo A.....	132
Anexo B .....	133
Anexo C .....	134
Anexo D.....	135
Anexo E .....	138
Anexo G.....	140

Anexo H.....	141
Anexo I.....	142
Anexo J.....	143
Anexo K.....	144
Anexo L.....	147
Anexo M.....	151
Anexo N.....	155
Anexo O.....	162

**Artículo 23, resolución No. 13 de 1946**

“La Universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ella el anhelo de buscar la verdad y la justicia”.

## RESUMEN

El presente estudio constituye un acercamiento conceptual e investigativo al fenómeno de la agresividad y su relación con la empatía y la autorregulación desde la perspectiva cognitiva. Se parte del supuesto que las conductas agresivas de niños entre diez y doce años pueden reducirse a partir del fortalecimiento de las habilidades empáticas y la capacidad de controlar las propias emociones.

Para llevar a cabo esta investigación de índole cualitativo, se emplea el método estudio de caso. Se parte de la caracterización de los sujetos según los tipos de agresividad planteados por Serrano (2006), se diseña una mediación educativa dirigida a fortalecer la empatía y autorregulación en los niños de tal manera que se reduzcan de sus conductas agresivas.

La mediación educativa se centra en el desarrollo de habilidades cognitivas en la empatía desde aspectos como: la adopción de perspectiva y el ponerse en el lugar de otro. Del mismo modo se favorecen aspectos de la autorregulación tales como la reducción de respuestas impulsivas, el reconocimiento de necesidades, deseos y/o expectativas de otras personas, la anticipación de las consecuencias de fenómenos sociales vividos por él mismo y por otros, y la adaptación al medio cambiante, que permite expresar un análisis de las propias actuaciones y plantear estrategias para evitar incidentes.

Los resultados del estudio permiten corroborar las hipótesis planteadas en los supuestos de investigación según los cuales es posible reducir las conductas agresivas a partir del fortalecimiento de la empatía y autorregulación.

**Palabras Clave:** Agresividad, empatía, autorregulación, mediación educativa.

## INTRODUCCIÓN

El objetivo del presente estudio es comprender la relación entre empatía-autorregulación y la incidencia de éstas habilidades en el diseño de mediaciones educativas que permitan minimizar actitudes agresivas en niños entre diez y doce años de edad.

La investigación se compone de cuatro apartados, en primer lugar se exponen los referentes conceptuales en torno al recorrido histórico, definición y las relaciones existentes entre empatía, autorregulación y agresividad, tomando como base la perspectiva cognitiva. En segundo lugar, se plantea el diseño metodológico que corresponde en este caso a la metodología cualitativa y el método de estudio de caso. Posteriormente, se realiza la interpretación de las respuestas y el análisis de resultados y para finalizar se presentan las conclusiones del trabajo.

El marco teórico retoma diversas fuentes para conceptualizar los términos que constituyen la base de la investigación, se parte de la definición de agresividad propuesta por Cerezo (2001), que proporciona una visión multidimensional que incluye factores biológicos, psicológicos y sociales. Luego, se toma la definición de empatía de Eisenberg (1992), como la capacidad de “aprehender el mundo interior del otro y acompañar a otro en sus sentimientos” (p. 118) Además, se exponen dos perspectivas desde las cuales se conceptualiza la empatía: cognitiva y afectiva. En cuanto a la conceptualización de la autorregulación Ato, González & Carranza (2004), la definen como “la capacidad de los individuos para modificar su conducta ante las demandas de situaciones específicas” (p. 69). En este apartado se exponen las redes atencionales implicadas en la autorregulación. Para cerrar el marco teórico se plantean las relaciones entre empatía, autorregulación y agresividad.

El diseño metodológico parte de la caracterización de la población objeto de estudio: nueve niños en edades comprendidas entre diez y doce años de la Institución Educativa Distrital las Violetas, tomando como referencia la clasificación de los tipos de agresividad propuesta por Serrano (2006). Dicha caracterización fue apoyada por diferentes observadores en contextos naturales y empleando diversas fuentes tales como la observación natural, el anecdotario del estudiante y las opiniones de tres docentes de la Institución.

Una vez caracterizada la población se da inicio a la siguiente fase denominada mediación educativa, la cual consta de cuatro acciones mediadas: *retratos, un misterioso video, vaya sorpresa y una misión en equipo*. Dichas acciones están dirigidas al fortalecimiento de la empatía y la autorregulación a partir del modo *juego de ficción* y tomando como base la película *cadena de favores*.

Dentro de los aspectos más relevantes en los hallazgos, se encuentra el hecho de que la mayoría de los niños luego de la aplicación de la mediación educativa logra desarrollar habilidades de adopción de perspectiva y ponerse en el lugar de otro; aspectos que les permiten inferir y concluir sobre el estado emocional de los demás, favoreciendo el ejercicio de las habilidades empáticas.

Así mismo, se evidencia que los niños al observar las acciones de otros logran realizar conclusiones más elaboradas que cuando deben auto-observarse y auto-evaluarse; sin embargo, la mayoría redujo la impulsividad en sus respuestas pasando de una acción reactiva a una controlada; además logran anticipar consecuencias de fenómenos sociales vividos por ellos y por otros relacionándolos entre sí.

Estos resultados permiten concluir que la empatía y la autorregulación se relacionan estrechamente a partir de los aspectos que las constituyen y al ser

fortalecidas en los niños les permiten reducir las conductas agresivas tal como se plantea en los supuestos de investigación.

## JUSTIFICACIÓN

En la institución educativa objeto de esta investigación se observan dificultades en la convivencia de los estudiantes, ya que con frecuencia se generan conflictos que se enmarcan en conductas agresivas, tanto verbales como físicas. Para tratar de solucionar dichos inconvenientes, varias estrategias pedagógicas son utilizadas por docentes, directivos-docentes, padres de familia, administrativos y otros agentes que están inmersos en la institución y comparten el mismo objetivo de fortalecer la convivencia armoniosa; sin embargo, muchas de ellas se centran en el discurso y en varias oportunidades se percibe que éste no es lo suficientemente efectivo y pareciera que se agota sin alcanzar el objetivo propuesto, es decir; favorecer las relaciones interpersonales en el contexto escolar.

Ahora bien, teniendo en cuenta lo referido anteriormente, se considera relevante generar y profundizar en estrategias diversas que permitan afectar el pensamiento de los estudiantes y sus actitudes. Por ello, esta investigación tiene como uno de sus objetivos la comprensión de los conceptos de autorregulación y empatía, al igual que la relación existente entre ellos, como aspectos que contribuyen a disminuir las actitudes agresivas. De igual manera, el ahondar en el estudio de estos conceptos da luces para construir y plantear recomendaciones y sugerencias que se puedan tener en cuenta al momento de realizar intervenciones pedagógicas que se adecuen a las necesidades e intereses de los estudiantes, al igual que favorecer con ello las relaciones interpersonales en los diferentes espacios de la vida escolar.

La importancia del proyecto está dada por aportar elementos a diferentes instancias, en primer lugar a las investigadoras por el enriquecimiento y profundización teórico sobre el tema; en segundo lugar, a la institución educativa

distrital *Las Violetas* porque permite precisar en el proyecto de convivencia el componente cognitivo dándole una nueva mirada y generando contribuciones valiosas al mismo, de tal manera que la comunidad educativa reciba los aportes a nivel conceptual y metodológico enriqueciendo con ello la propuesta curricular de dicha institución.

Por último, a la Facultad de Educación de la Universidad desde la línea de cognición ya que se plantea una reflexión a partir de la relación entre los constructos de empatía, autorregulación y agresividad que permite por una parte entender y profundizar sobre esta relación y a partir de ello generar una propuesta de intervención pedagógica centrada en un enfoque cognitivo.

## **DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA**

La convivencia en la institución escolar Las Violetas, es un aspecto que despierta profundo interés entre los diferentes agentes que interactúan en dicho espacio, como son: docentes, directivos docentes, administrativos, padres, estudiantes y profesionales de varias áreas (trabajadores sociales, terapeutas ocupacionales, Psicólogos, sociólogos, entre otros) que al reconocer la profunda relación de su disciplina con el campo educativo, participan en investigaciones y en propuestas que puedan aportar desde su especificidad y área de formación, a solucionar algunas dificultades que surgen en este contexto.

Para esta investigación, desarrollada por docentes que hacen parte de esta institución, es relevante mencionar que desde el punto de vista de las investigadoras, muchos de los conflictos que se generan al interior de las instituciones y fuera de ellas, están relacionados con la poca capacidad que presentan los sujetos para autorregularse y para ponerse en el lugar del otro; dicha situación puede identificarse como una falencia en el aspecto cognitivo.

Por lo anterior, y reconociendo que la dificultad expuesta tiene una amplia gama de elementos que la constituyen ( sociales, económicos, culturales, etc. ), lo cual ameritaría no sólo una, sino un sin número de interpretaciones, estudios e investigaciones de carácter multidisciplinar que permitieran su comprensión e intervención acertada, se considera conveniente aclarar que la investigación que se plantea en esta oportunidad es de carácter pedagógico y se enfatiza en la mirada cognitiva de la empatía y la autorregulación para establecer desde allí acciones mediadas que favorezcan la convivencia, en este caso la intervención se lleva a cabo con estudiantes de ambos géneros en edades entre 10 y 12 años, ubicados en el

grado cuarto quienes presentan constantemente actitudes agresivas con sus compañeros y con los docentes del colegio Las Violetas ubicado en la localidad quinta-Usme.

De acuerdo con lo planteado, la pregunta base de esta investigación es *¿Cómo contribuir a la disminución de las conductas agresivas en niños en entre 10 y 12 años, a través de acciones mediadas fundamentadas en la empatía y la autorregulación desde una perspectiva cognitiva?*

## **OBJETIVOS**

### **General**

Comprender la relación entre empatía- autorregulación y su incidencia en el diseño de mediaciones educativas para minimizar las actitudes agresivas de niños entre 10 y 12 años de edad.

### **Específicos**

Construir un marco de referencia que permita la comprensión de la relación entre el desarrollo de la empatía y la autorregulación para la disminución de la agresividad en los niños y niñas.

Caracterizar un grupo de niños que presentan con frecuencia actitudes agresivas mediante la aplicación de instrumentos que permita evidenciar los tipos de agresión.

Diseñar y aplicar una mediación educativa, dirigida a fortalecer la empatía y autorregulación en los niños participantes, para disminuir sus actitudes agresivas, en el ámbito escolar.

Identificar el impacto que tienen las acciones mediadas utilizadas en esta investigación para favorecer la convivencia.

Analizar los resultados y generar conclusiones de las acciones mediadas realizadas, a fin proponer estrategias de mejoramiento en las intervenciones pedagógicas y favorecer con ello la convivencia.

## ANTECEDENTES

A continuación se plantean las conclusiones más significativas de algunas investigaciones previas relacionadas con el presente estudio:

- a) Este estudio dentro de sus objetivos planteó el análisis de las relaciones entre empatía y conducta prosocial. Los resultados mostraron relaciones positivas significativas entre empatía y conducta prosocial; además planteó, que los participantes con alta empatía tienen muchas conductas sociales positivas de consideración, autocontrol, asertividad y liderazgo y pocas conductas sociales pasivas tales como agresividad y retraimiento. (Garaigordobil & García, 2006)
  
- b) Se concluyó que amistad y conciencia, es decir, la dimensión afectiva y cognitiva de la empatía junto a la capacidad de autorregulación del propio comportamiento, constituyen los dos pilares predictores de la conducta prosocial. Por tanto, la disposición prosocial se relaciona con factores de personalidad relacionados con la capacidad de mostrarse sensible hacia las necesidades ajenas, de atribuir intenciones benévolas a los demás y con la capacidad de autorregular y organizar el propio comportamiento. Por el contrario, los sujetos inestables emocionalmente, con escasas actitudes para controlar las emociones y los impulsos tienden a manifestar comportamientos menos altruistas y con inclinación a centrarse en sí mismo. Cabe resaltar que el control y la regulación, ejercidos desde el mismo sistema cognitivo, conforman patrones comportamentales que influyen directamente sobre la

posibilidad de manifestar agresión, e incluso, sobre la intensidad con que la misma se desencadena ( Mestre, Tur, Samper, Nacher y Cortés, 2007)

- c) La maduración de las redes atencionales cumplen un papel importante en el desarrollo de la autorregulación en la niñez, a la hora de explicar la mejora en el control conductual y emocional que exhiben los niños a medida que se hacen mayores. En este estudio se señala que las diferencias individuales en el control atencional, están relacionadas con el control conductual y emocional en diferentes momentos evolutivos. De esta manera, se da una mirada más simple a la forma cómo interactúan los procesos motivacionales y cognitivos para configurar la personalidad individual ( González, Carranza, Fuentes, Galian y Estévez , 2001)
  
- d) La autorregulación emocional en la infancia puede constituir un importante predictor de la conducta pro social en etapas posteriores del desarrollo. De manera que los bajos niveles de autorregulación en etapas tempranas se relacionan con una pobre competencia social, del mismo modo que la capacidad de autorregulación se integra con relaciones sociales adecuadas (Ato, González y Carranza, 2004)
  
- e) Existe una clara relación entre la empatía y la conducta prosocial; asimismo, se evidencia que tanto las relaciones con los iguales como con la familia están vinculadas con el desarrollo de la conducta prosocial y la empatía durante la adolescencia (Sánchez, Oliva y Parra 2006)

## **MARCO TEÓRICO**

Este apartado profundiza los conceptos que constituyen la base de la investigación, los cuales son: agresividad, empatía y autorregulación; por considerar relevante la claridad y la comprensión de los mismos para establecer las relaciones existentes entre ellos.

### **AGRESIVIDAD**

Existe una amplia bibliografía tratando de definir el concepto de agresividad, pero también se presenta cierta controversia pues se apunta a considerar la agresión como una construcción social; es decir que hay acciones muy agresivas que en determinados contextos no son consideradas violentas; una conducta agresiva es juzgada de acuerdo a las creencias de quien está observando; al respecto Cerezo (2002), plantea que: “la agresión es un concepto no sólo descriptivo sino también evolutivo, y que el carácter de ese juicio se construye socialmente”(p.14). Dedicaremos este apartado a dar una mirada histórica al concepto de agresividad, así como los factores que inciden en su desarrollo (biológicos, psicológicos, sociales), para terminar exponiendo las características y los tipos de conductas agresivas.

#### **Recorrido histórico del concepto de agresividad**

La violencia, la agresión, la victimización entre escolares, se han convertido en una cuestión sumamente preocupante dentro de las instituciones educativas pues cada vez con mayor frecuencia se presentan situaciones conflictivas entre los miembros de la comunidad escolar, de las cuales se destacan el acoso, la manifestación desmedida de las emociones, al igual que el maltrato físico y verbal.

Para hacer una aproximación a este fenómeno se parte de una revisión teórica sobre el concepto de agresividad, a partir del análisis cronológico propuesto por Landeo y Axel (2006)

Uno de los primeros planteamientos sobre la agresividad fue el aportado por Dollar, Miller, Mowrer y Sear (1939), quienes la asumieron como una conducta cuyo objetivo es dañar a una persona o a un objeto. Más adelante, Buss (1961), siguiendo la misma línea, la define como una respuesta consistente en proporcionar un estímulo nocivo a otro organismo.

Storr (1970), amplía el concepto señalando los factores biológicos implicados en la agresividad, al referirse a ella como un impulso o una tendencia del ser humano primaria, innata y con una orientación positiva para su desarrollo, pero que puede sufrir reforzamientos o modificaciones por influencias adquiridas del medio ambiente.

Otro aporte importante a la conceptualización de la agresividad, está dado por la introducción de factores sociales y psicológicos, tal como lo plantean autores como Bandura (1973), al definirla como una conducta socialmente considerada perjudicial y destructiva; Patterson (1977), como un evento aversivo dispensando a las conductas de otra persona, este autor utiliza el término "coerción" para referirse al proceso por el que estos eventos aversivos controlan los intercambios diádicos; Pearce (1995), afirma que la agresividad implica que alguien está decidido a imponer su voluntad a otra persona u objeto incluso si ello significa que las consecuencias podrían causar daño físico o psíquico. Así mismo, García (2001), define la agresividad como la manifestación de una conducta, que se encuentra ligada a una

circunstancia concreta; es decir que la aparición de conductas agresivas depende directamente del contexto situacional.

Teniendo en cuenta las definiciones planteadas por los distintos autores, se observa que la agresividad ha sido conceptualizada desde una visión multidimensional que involucra factores biológicos, psicológicos y sociales. Para efectos de esta investigación se toman los planteamientos de Cerezo (2001), quien manifiesta que:

La conducta agresiva viene a ser el resultado de una compleja secuencia

Asociativa que podemos reunir en el siguiente esquema:

**IDEAS+ SENTIMIENTOS+TENDENCIAS DEL COMPORTAMIENTO.**

Así pues, entendemos que el comportamiento agresivo aparece como resultado de una elaboración afectivo-cognitiva de la situación, donde están en juego procesos intencionales de atribución de significados y anticipación de consecuencias, capaz de activar conductas y sentimientos de ira.

Además, se trata de un tipo de actuación que, una vez activado, alimenta y sostiene la conducta incluso mas allá del control voluntario (p.27).

A continuación se mencionan factores biológicos, psicológicos y sociales que intervienen en el desarrollo de la agresividad en la infancia e influyen para que esta conducta llegue a instalarse como algo habitual.

## **Factores que inciden en el desarrollo de la agresividad**

### **Factores biológicos**

Entre los factores biológicos se destacan el componente hormonal, los mecanismos cerebrales, la mala nutrición y problemas de salud específicos. Cerezo (2002) cita a Mackal (1983), quien propone la existencia de hormonas agresivas de la misma manera que existen hormonas sexuales. Tobeña (2001), afirma que se ha demostrado la existencia de neuroreguladores proagresivos como es el caso de la noradrenalina, dopamina, colecistocinina, vasopresina y andrógenos (testosterona y androstenodiona).

Respecto a los mecanismos cerebrales Avis (1974) citado por Serrano (2006), plantea que:

Tanto en experimentos ejecutados con animales como en observaciones clínicas realizadas en humanos cuyos cerebros han sido dañados por enfermedad o por accidente, se han podido localizar centros en el cerebro (concretamente en mecanismos neurales en el sistema límbico) que están implicados en la producción de conductas agresivas. Estos mecanismos son activados y producen los cambios corporales cuando el individuo experimenta emociones como rabia, excitación o miedo. Por tanto, factores físicos tales como una lesión cerebral o una disfunción también podrían provocar comportamientos agresivos (p. 49).

Otro factor biológico está relacionado con la mala nutrición. Serrano (2006) cita a Valles (1988), quien sugiere que los niños que empiezan el día sin un desayuno completo y saludable sufren con mayor frecuencia de nerviosismo, fatiga, irritabilidad nerviosa e incluso conductas agresivas; es decir, mala nutrición o

problemas de salud pueden ocasionar en el niño poca tolerancia a la frustración por no conseguir pequeñas metas y aumentar la posibilidad de presentar conductas agresivas; sin embargo, no se puede asegurar que éste sea un factor determinante y único activador responsable de la presencia de comportamientos agresivos.

### **Factores psicológicos**

Pasando a los factores psicológicos, Bandura (1984), plantea que el déficit en las habilidades sociales conduce a la agresión. En este punto, resulta importante aclarar el concepto de habilidades sociales, para lo cual tomaremos lo expuesto por Monjas (1999), quien las define como el conjunto de conductas o destrezas que posee el individuo para interactuar de forma competente; tal es el caso de habilidades básicas como saludar, sonreír, ser amable, reforzar a otros, cooperar, compartir, iniciar, mantener y terminar conversaciones, defender las propias opiniones y resolver conflictos. La aceptación social o el grado en que un niño es querido por sus iguales, es un importante índice de ajuste, del mismo modo que la adaptación social en la infancia es un buen predictor de la adaptación futura; esta autora afirma además que estas habilidades se adquieren a temprana edad a partir de la interacción entre pares y con adultos; en dicha dinámica los niños pueden sentirse aceptados o rechazados. Si son aceptados, es menor la probabilidad de asumir conductas agresivas, caso contrario de lo que ocurre con los niños rechazados que aprenden a usar la agresión como mecanismo para atraer la atención, obtener lo que desean y expresar sus emociones.

Otro factor psicológico implicado en la agresión está determinado por algunas características personales mencionadas por Cerezo (2002), rasgos como la despreocupación por los demás, el sentir gusto por burlarse de los otros o

ridiculizarlos, ser cruel, impulsivo o irritable, causan cierta inclinación hacia situaciones de peligro o conflictivas. En estos casos, los niños pueden presentar trastornos de conducta que los llevan a tener roces con sus pares y adultos.

### **Factores Sociales**

Los factores sociales se refieren a todas aquellas condiciones o situaciones que pueden desencadenar conductas agresivas ya sea al interior de la familia, en el contexto escolar o en la comunidad en la que el niño se desenvuelve.

Para Serrano (2006), la familia es, durante la infancia, el centro de socialización más importante. Las interacciones entre los miembros de la familia van influenciando la conducta agresiva mediante diferentes mecanismos tales como la imitación o el modelamiento. En el hogar, además de los modelos y refuerzos, influyen en la conducta agresiva el tipo de disciplina que se emplea. Los padres autoritarios desapruaban constantemente las conductas del niño incluso utilizan el castigo físico, pueden recurrir a otras formas de agresión como los insultos o la comparación entre hermanos u otros niños. En contraste, los padres permisivos le otorgan al niño una gran cantidad de libertad y, en casos extremos, pueden caer en el descuido o abandono. Las relaciones deterioradas entre los propios padres o la desautorización provocan tensiones que pueden inducir al niño a comportarse agresivamente. La incoherencia de los padres al corregir una conducta agresiva usando agresiones o amenazas contra el niño produce en éste frustración y hostilidad, rasgos que saldrán a flote en otros contextos y situaciones. Cuando en casa surgen expresiones o comportamientos encaminados a fomentar el machismo, indirectamente se le induce al niño (varón) la dureza de carácter y la falta de sensibilidad como característica propia de su género.

Un ambiente de tolerancia en la familia le enseña al niño que la agresión no es el camino más adecuado para lograr sus propósitos. Sin embargo, esta tolerancia no debe traducirse en indiferencia; cuando el niño muestre actitudes agresivas debe ser corregido estableciendo límites y mostrándole otras alternativas para solucionar los conflictos.

El contexto educativo es, además de la familia, un escenario social que puede incidir de forma tanto positiva como negativa en la aparición de conductas agresivas. Los diferentes roles asumidos por los niños en la institución les otorgan cierto estatus, privilegios, responsabilidades y poder, características que muchas veces se distancian de la dinámica familiar. Cerezo (2002), expone la existencia de dos elementos que influyen en la forma en que se relacionan los niños en el aula. Por un lado señala el clima que puede o no generar la sensación de apoyo social entre el grupo y por otro lado, el sentimiento de pertenencia que aumenta la seguridad y la comunicación significativa entre los miembros. Desde esta perspectiva, lo ideal es que el aula, como contexto social, le proporcione al estudiante el ambiente necesario para identificar las necesidades de otros e integrarse asertivamente al grupo.

Dot (1986), realiza una clasificación de las conductas agresivas escolares, entre las cuales destaca: la agresión física, la destrucción o apropiación de objetos, el maltrato verbal y las agresiones dirigidas contra el adulto, caracterizadas por la desobediencia y el desafío. Al interior de la escuela diversos factores pueden generar dichas conductas: la competitividad ya sea ante los logros académicos, retos deportivos o metas personales; por otro lado, el deseo de aceptación y aprobación que hace que en muchas ocasiones se utilice la violencia para *marcar territorio* y el deseo de poder que manifiestan algunos estudiantes cuando la conducta de sus compañeros se opone a sus planes personales. Las investigaciones de Cerezo (2002),

señalan que el refuerzo proporcionado por los compañeros de clase, es determinante en la aparición y mantenimiento de conductas agresivas; además distingue tres grupos de escolares de acuerdo a su rol de interacción. El primero, que ésta representado por la mayoría, tiene una buena adaptación y mantiene relaciones positivas; en el segundo se incluyen los agresores y en el tercer grupo las víctimas. Estos grupos se relacionan de acuerdo con el reconocimiento social que reciben del grupo en general, siendo los agresores vistos como los más fuertes y relegando a las víctimas al aislamiento por ser considerados débiles.

Otros estudios estadísticos realizados a través de encuestas, revelan datos significativos sobre conductas agresivas en escolares. Uno de éstos es el elaborado por el Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (IVEI) citado por Luengo (2008), según el cual el 5.5% y el 6.2% de los alumnos de quinto y sexto grado de educación básica, respectivamente, se sienten víctimas de maltrato. Por otro lado, el 5.51%, 4.33%, 2.06% y 2.35 % de estudiantes en los cursos de primero, segundo, tercero y cuarto respectivamente, también reportan ser víctimas de actos agresivos. En contraste, con este resultado el 66.9% del alumnado manifiesta no sentir nunca miedo de acudir al centro escolar, mientras que el 31.6% manifiesta haberlo sentido alguna vez y el 1.2% expresa haberlo sentido casi todos los días. Finalmente el 33% de los estudiantes expresa haber sentido miedo a menudo. Otro dato interesante de este estudio es que el 14% de los alumnos que se sienten maltratados no lo comentan con nadie, entre otras razones por temor a que se les estigmaticen. De los datos anteriores se infiere que el estatus y el comportamiento general del grupo de compañeros inciden de forma significativa en la aparición y mantenimiento de conductas de intimidación y maltrato entre iguales.

Fuera de la familia y la escuela, el niño se ve influenciado también por la comunidad en donde habita, por ejemplo, puede incidir en la aparición de conductas agresivas cuando éstas son observadas muy frecuentemente o el entorno exige estar a la defensiva como recurso para no mostrarse vulnerable. Así mismo, existen otros modelos de comportamiento agresivo que pueden ser aprendidos por el niño y posteriormente imitados, algunos de estos son señalados por Serrano (2006), quien plantea que los medios de comunicación que ejercen gran poder en la conducta de los niños a través de la imagen; los dibujos animados, las películas de superhéroes, las telenovelas e incluso los juegos de videos, están cargados de episodios violentos, que al no ser regulados la mayoría de veces por un adulto significativo, hacen que el niño los asuma como acciones normales en su cotidianidad.

### **Tipos de conducta agresiva**

Serrano (2006), rescata los aportes de Buss (1961), quien realizó una clasificación del comportamiento agresivo de acuerdo con tres variables: a) Según la modalidad, (agresión física o verbal); b) Según la relación interpersonal (agresión directa o indirecta) y c) Según el grado de actividad implicada, (agresión activa, pasiva o contenida). Otros autores han diferenciado entre agresión instrumental y emocional. La agresión instrumental se da cuando el niño intenta conseguir algo mientras que la agresión emocional tiene como principal objetivo dañar a alguien o algo. Algunos ejemplos de tipos de agresión se muestran en la tabla presentada por Serrano (2006), en su libro *El niño agresivo*.

<b>Física</b>	Dar una patada
<b>Verbal</b>	“Te voy a partir la cara”
<b>Directa</b>	“Eres tonta”
<b>Indirecta</b>	¿Sabes que Pilar es tonta, que tarda mucho en leer los

	cuentos?
<b>Activa</b>	Empujar o decir “nadie te querrá”
<b>Pasiva</b>	“Pues está lista mi madre si piensa que va llegar a tiempo a la oficina. Tardaré en desayunar y llegará tarde”
<b>Contenida</b>	Resoplar o poner cara de desprecio
<b>Instrumental</b>	“Empujo a mi hermana para que se caiga. Así yo llegaré antes y me sentaré al lado de mamá”
<b>Emocional</b>	“Doy patadas a la puerta porque no me dejan que esté más tiempo levantado”

Tabla N° 1: Ejemplos de tipos de agresión. Tomado de Serrano, I. (2006, p. 23)

De igual modo, Cerezo (2002), retoma la clasificación de los comportamientos agresivos en la infancia y la adolescencia planteada por la Asociación Americana de Psicología (APA) respecto a cuatro grupos: a) Grupo 1 caracterizado por comportamiento agresivo que causa daño físico o amenazas a otras personas o animales; b) Grupo 2 en cuyo caso el comportamiento agresivo causa destrucción de la propiedad de otras personas o animales; c) Grupo 3 en el que se incluyen comportamientos fraudulentos o robos y d) Grupo 4 violaciones graves de las normas.

La forma en que el niño manifieste la agresividad genera reacciones distintas en las personas que la presencian o en las víctimas directas de la misma. Los padres de familia y maestros tienden a evitar e intentan controlar en mayor medida las agresiones físicas directas y emocionales ya que ante estas suelen sentir mayor frustración y sensación de pérdida de control.

## EMPATÍA

La empatía es considerada como un fenómeno fundamental dentro del estudio de la conducta humana. Ha sido objeto de atención desde diversas disciplinas como la filosofía, la sociología y la psicología, entre otras; Fernández, López y Márquez (2008), refieren a Lipps citando a Wispé (1986), dice que la empatía se produce por una imitación interna que tiene lugar a través de una proyección de uno mismo en el otro, por lo tanto es común escuchar la frase *ponerse en los zapatos de...* aludiendo a la tarea de identificar y entender los sentimientos de alguien más; esto es inherente a nuestra condición de seres sociales, dado que al compartir cotidianamente con otros, surge la necesidad de acompañarlos y entenderlos.

De acuerdo con Eisenberg (1992), la empatía se puede definir como la capacidad de “aprehender el mundo interior de otro y acompañar a otro en sus sentimientos” (p.118). Dicha capacidad implica entender y compartir las emociones percibidas en el otro sujeto con quien nos relacionamos, de tal manera que se pueda *sentir con otro*, ya sea porque inferimos el estado emocional de los demás a través de sus expresiones físicas o verbales o por la lectura de las situaciones por las que está pasando la persona en el momento.

Actualmente, se define desde un enfoque multidimensional y es conceptualizada según Garaigordobil, M. y García, P (2006), como:

La capacidad de la persona para dar respuesta a los demás teniendo en cuenta tanto los aspectos cognitivos como afectivos, y destacando la importancia de la capacidad de la persona para discriminar entre el

propio yo y el de los demás (p.180).

Ahora bien, con el propósito de entender mejor este concepto es necesario dar una mirada a los distintos enfoques que han surgido a través de la historia y analizar los aspectos biológicos, emocionales y sociales relacionados con la capacidad y tendencia empática.

### **Recorrido histórico de la empatía**

Para desarrollar este apartado, se toma como referencia el artículo Empatía; medidas, teorías y aplicaciones en revisión de Fernández, López y Márquez (2008), en el cual se presenta una completa reseña sobre el tema a lo largo de la historia.

Uno de los primeros usos del término ocurrió en el siglo XVIII, cuando Vischer, s.f. usó el término refiriéndose a la expresión *sentirse dentro de*; del mismo modo, algunos filósofos y pensadores como Leibniz y Rousseau se refirieron a la necesidad de ponerse en el lugar del otro para ser buenos ciudadanos. En el siglo XX aparecen nuevas definiciones de la empatía como la de Lipps, s.f. quien la asocia con la imitación interna a través de la proyección de sí mismo en el otro. Kôhler, s.f. aborda la empatía como la comprensión de los sentimientos de otros; Mead (1934), complementa esta visión considerando que adoptar la perspectiva del otro es una forma de comprender sus sentimientos.

Un momento importante en el desarrollo del concepto de la empatía surgió con la introducción por parte de Dymond (1949), del término *adopción de perspectiva*, retomado por Hogan (1969), el cual se refiere a la construcción que uno mismo hace sobre los estados mentales de otro, lo que implica de alguna manera la puesta en marcha de habilidades metacognitivas. Más adelante, se generaron otros

estudios desde la visión cognitiva, como los de Richardson- Malloy (1994) Davis (1996) y Stotland (1969), para quienes la empatía también consistía fundamentalmente en la adopción de la perspectiva cognitiva del otro. De igual manera, es importante resaltar el aporte de Dosh (1998), citado por Garaigordobil y García (2006), quien planteó que “la empatía puede considerarse como un factor protector de la violencia, junto a la inteligencia y la confianza” (p. 181) y el de Niec (1998) citado también por Garaigordobil et al. (2006), quien encontró que “los niños que usaban más la imaginación, teniendo más organizadas y elaboradas las fantasías en su juego eran más empáticos” (p181).

Hacia finales de la década de los sesenta surge un nuevo enfoque que privilegiaba el componente afectivo de la empatía sobre el cognitivo, definiéndola como un afecto compartido o sentimiento vicario; Stotland (1969), la consideró como la reacción emocional de un observador que percibe la emoción que está sintiendo o que va a sentir otra persona, por otra parte, Kohut (1959), ya había planteado la empatía como una introspección vicaria que genera un proceso en el que nos pensamos a nosotros mismos en el lugar del otro, y se asume la vivencia de ese otro como propia, de tal manera que se reviven experiencias interiores para lograr una percepción del significado de lo que le está aconteciendo. Algunos otros autores inscritos en esta visión y que retomaron la propuesta de Kohut son Mehrabian y Epstein (1972) y Hoffman (1987), los cuales definieron la empatía como una disposición del individuo a experimentar las emociones ajenas. A este grupo de investigadores pueden sumarse Wispe (1978), quien incluyó la relevancia de los estados emocionales positivos como un aspecto importante al hablar de empatía. Al igual Decovic y Gerris (1994), analizaron la relación entre empatía y aceptación en el grupo de iguales, mostrando que los niños con un alto nivel de aprobación de parte

de sus iguales son más empáticos. En la actualidad Royzman y Rozin (2006), han retomado y estudiado la empatía, nominándola con el término ymbedonia.

Los autores mencionados anteriormente consideraron la empatía como una disposición de la persona, sin embargo; frente a esta idea surgió la perspectiva situacional en la cual de acuerdo con Batson (1991), la empatía se entiende como una emoción que se orienta hacia la otra persona como resultado de tener conciencia del sufrimiento de ésta, dicha emoción surge ante la presencia de estímulos situacionales concretos.

Salovey y Mayer (1990), proponen la integración de las perspectivas cognitivas y afectivas como una opción interesante que permite articular dos enfoques: disposicional y situacional, es decir; afirman que la empatía requiere la adecuada identificación de las respuestas emocionales en otras personas e incluye no sólo actitudes de disposición, sino habilidades o competencias bien definidas para entender las situaciones.

Ahora bien, con el propósito de entender y profundizar un poco más en este concepto, a continuación se plantean cada uno de los enfoques desde donde se define el término empatía y se complementa el recorrido histórico con los aportes de los diferentes autores en cada una de las perspectivas.

### **Perspectivas desde las que se conceptualiza la empatía**

Básicamente se han propuesto dos perspectivas desde las cuales se ha construido y aceptado el término empatía, ellas son: la perspectiva cognitiva y la afectiva, las cuales se presentan y especifican para su mayor comprensión.

### **Perspectiva cognitiva**

La empatía es la habilidad propia de un individuo de identificar la perspectiva del otro o de entender algunas de sus estructuras emocionales, sin adoptar necesariamente esta misma postura. Aunque no se piense igual que el otro, se conoce o entiende lo que siente a pesar de que cada individuo posee un criterio propio. Arenas y Parra (2005), plantean que la empatía es entendida como un proceso cognitivo y comparten la idea de Eisenberg (1992), en cuanto a que:

Se refiere a la tentativa de un individuo autoconsciente por comprender, sin juzgar, las experiencias positivas y negativas de otro individuo. A menudo estas emociones y reacciones son confusamente entendidas por la otra persona, de ahí que un aspecto importante del proceso sea la precisión empática, por cuanto que el objetivo de la empatía suele ser, aunque no necesariamente, proporcionar comprensión a una o ambas partes (p.72)

Pensar la empatía desde la visión cognitiva significa, como lo definen Fernández et al. (2008), citando a Gallagher y Frith (2003), “considerar que ésta consiste fundamentalmente en la adopción de la perspectiva cognitiva del otro (cognitive role taking); en realidad, esta visión se sitúa muy cerca del constructo de teoría de la mente” (p.285). En éste se reconoce la habilidad de explicar y predecir el comportamiento de sí mismo y de los demás, atribuyendo a los otros estados mentales independientes, tales como: creencias, deseos, emociones o intenciones. La anterior idea corrobora el planteamiento de Strayer (1992), quien menciona que desde una perspectiva cognitiva:

La empatía consiste en una comprensión de la psicología de los otros (sus pensamientos, intenciones, sentimientos, etc.) o, más concretamente, de sus sentimientos. En cualquier caso, los procesos responsables de esa comprensión son cognitivos. Si, a raíz de nuestra comprensión de los sentimientos de otros, se evoca en nosotros un afecto, entonces éste es un epifenómeno de la cognición (p. 242)

Antecediendo a los autores mencionados encontramos a Hogan (1969), citado por Fernández et al.(2008) quien en su momento, conceptualizó la empatía como la construcción que uno mismo tiene que llevar a cabo sobre los estados mentales ajenos; es decir, el intento de entender lo que a los demás les pasa por la mente. De esto se desprende que, comprender lo que pasa por la mente de los demás, es una capacidad metarrepresentativa.

Eisenberg (1992), cita a Feshbach (1978), el cual afirma que “la empatía presupone dos tipos de procesos cognitivos; 1- la capacidad de discriminar y denominar estados afectivos en otras personas, y 2- la capacidad de adoptar la perspectiva y el rol de otra persona” (p. 19), en otras palabras significa; comprender y conocer el estado o condición de otro ser humano y entender cómo alguien puede sentirse afectado por algo que le está ocurriendo a otra persona. Hoffman (1982), también menciona que “la empatía presupone la habilidad de interpretar símbolos, lo que evidentemente constituye una destreza cognitiva”

Eisenberg (2002), cita a Karniol (1982), quien consideró que era entendible que las personas empatizaran constantemente con otros, por haber encontrado información relevante en sus recuerdos que les capacita para comprender los sentimientos o las situaciones por las que pasan otros.

### **Perspectiva afectiva**

La consolidación de esta perspectiva se dio hacia finales de los años 60 cuando empezó a concedérsele mayor importancia al componente afectivo que al cognitivo.

Desde este enfoque, la empatía involucra una reacción emocional por parte de un individuo que observa las experiencias de otro; implica la probabilidad real de adoptar la perspectiva de otra persona. Stotland (1969), señalaba que es la reacción emocional de un observador que percibe que otra persona está experimentando o va a experimentar una emoción.

Hoffman (2002), la define “como la reacción afectiva vicaria ante otra persona” (p.35). De igual modo, Eisenberg (2002), conceptualiza la empatía como una respuesta emocional que procede de la comprensión del estado o situación de otra persona y es similar a lo que la otra persona está sintiendo. Por lo tanto, la respuesta empática incluye la capacidad para comprender al otro y ponerse en su lugar a partir de lo que se observa, de la información verbal es decir, desde lo que comunica la persona o de información accesible desde la memoria (toma de perspectiva). Incluye también la reacción afectiva de compartir su estado emocional, que puede producir tristeza, malestar o ansiedad. La empatía, así entendida, desempeñaría un papel central en la disposición prosocial de las personas (Eisenberg, 2000).

La visión afectiva desde ésta perspectiva, se relaciona entonces, directamente, con la acción prosocial ya que suele involucrar el comportamiento de ayuda a alguien que lo necesita. Una vez se reconocen los sentimientos de inquietud, dolor, peligro o

aflicción ajena, lo más probable es que se reaccione con una acción de identificación o, incluso de auxilio.

Este enfoque considera que la empatía puede ser suscitada de diferentes formas, desde la simple imitación hasta la asociación con hechos reales de la propia vida; de acuerdo con Eisenberg (2002), quien cita a Karniol (1982), resulta comprensible que la persona empatice a menudo con otro, no por haberse puesto cognitivamente en el lugar de otro, sino por haber encontrado información importante en sus recuerdos que les capacita para entender la situación o los sentimientos de otro. Este hecho, pone de manifiesto que las reacciones empáticas no necesariamente implican sentimientos idénticos a los de la persona afectada, no obstante, existe una relación entre las vivencias de ambos ya sea en situaciones similares o diferentes, gracias a las cuales es posible recordar sentimientos generados por dichas situaciones y entender en un momento determinado lo que pueda estar sintiendo la otra persona.

A continuación se plantea dentro de esta misma perspectiva afectiva dos miradas que se pueden considerar de acuerdo con su intensidad.

### **Empatía paralela**

Esta mirada de la empatía se considera una de las más comunes en las experiencias diarias de los sujetos, Staub (1992), plantea que ésta puede verse como “una reproducción o una copia de los sentimientos de otros (reacción empática) ante el estado, la condición la conciencia o la emoción del otro. En muchos aspectos supone un menor desarrollo evolutivo experimentar la empatía paralela” (p.121) pues consiste en tener menor conciencia de las consecuencias de las cosas, es un nivel que está relacionado más con la respuesta a una situación específica,

independientemente de la persona a quien le esté sucediendo, que con tener un sentimiento cercano a alguien en especial. En otras palabras, una persona se acerca al mundo de otro, sintoniza con el otro, siente con el otro, pero generalmente no hay emociones fuertes ni afectos intensos propios.

Ahora bien, teniendo en cuenta que esta conexión afectiva es un tanto superficial y no hay mayor intensidad en ella, ocurre frecuentemente que la gente se desentienda de la conexión empática con facilidad; es más, esta posibilidad de separarnos sin tanto traumatismo favorece la dimensión emocional de las personas. González (2001), plantea que de hecho todo debemos ser capaces de apartarnos de la relación interior simbiótica con otros, a una posición de identidad separada e individual en el curso de la experiencia diaria, de manera que no nos diluyamos en otros y podamos retornar a nuestra propia identidad.

Para entender mejor este concepto vale la pena plantear un ejemplo que seguramente permitirá la distinción entre esta perspectiva y las otras; pensemos en un terapeuta que debe escuchar las dificultades y los conflictos de cada paciente (esta misma situación ocurre con otros profesionales: docentes, médicos, trabajadores sociales, entre otros) si cada uno de ellos se dejará afectar profundamente por las cosas sucedidas, seguramente no podrían brindar la asesoría ni el apoyo requerido en cada caso; por ello, se necesita que comprenda la situación y a la vez guarde una distancia prudente para poder intervenir de manera adecuada.

### **Empatía reactiva**

De acuerdo con Staub (1992), esta mirada de la empatía no es solamente “una percepción pasajera o una simple reproducción del sentimiento de otro, es una respuesta sensible y acompañante” (p.122) la cual está relacionada con las actitudes

positivas que asume una persona ante los demás, tales como: ayudar, compartir, cooperar, brindar apoyo y acompañar. Ésta exige una preocupación respecto a la necesidad del otro y una percepción del estado del otro, en el cual se establece un sentimiento determinado acorde con la situación por la que pasa la otra persona; en esa medida se comparte y se comprende el sentimiento de quien se está acompañando.

Para que el concepto sea más claro, a continuación se dará un ejemplo de ésta. Se presenta una situación en la cual un ciudadano es víctima de unos sujetos quienes por hurtar un objeto de su propiedad lo lastiman a pesar de haber cedido a sus pretensiones sin oponer resistencia, dicho evento es observado por una persona que se encuentra muy cerca y frente a este hecho asume una actitud de ayuda, llamando en primera instancia una ambulancia, avisando de lo sucedido a las autoridades y acudiendo a prestar primeros auxilios.

### **Integración de los dos enfoques**

Como se puede notar en los apartados anteriores, el concepto de empatía se había trabajado desde las dos perspectivas mencionadas (cognitiva y afectiva) y vale la pena aclarar que, por separado resulta útil al momento de teorizar sobre ésta, sin embargo, en la cotidianidad es difícil e imposible separar estas dos visiones, debido a que en la interacción entran en juego tanto las capacidades de identificación y comprensión del estado emocional ajeno, como las reacciones emocionales generadas por la observación de una situación en particular.

En la década de los 80 empieza a trabajarse una visión integradora. Fernández, López y Márquez (2008), citan a Davis (1980), quien consideró que es necesario concebirla desde una mirada articulada y multidimensional, pues se

compone simultáneamente de aspectos cognitivos y afectivos. Este autor incluye cuatro componentes diferentes aunque relacionados entre sí. En primer lugar, dentro de la dimensión cognitiva identifica: *la Fantasía*, la cual se refiere a la tendencia a identificarse con personajes de ficción y *Adopción de perspectiva*, entendida como la capacidad de representarse los pensamientos y motivos del otro.

En relación con la dimensión afectiva Davis (1996), citado por Fernández et al. (2008), propone dos escalas: *Angustia empática*, que es la tendencia a experimentar sentimientos de compasión y preocupación por el otro y *Aflicción personal*, que se refiere a la ansiedad que se experimenta al ser testigo de un suceso desagradable para otro.

Posteriormente, Eisenberg (1992), citando a Feshbach (1978), plantea que:

Una respuesta empática requiere: 1. La capacidad de discriminar e identificar los estados emocionales de otro; 2. La capacidad de adoptar la perspectiva no el rol del otro; y 3. La evocación de una respuesta afectiva compartida. Para Feshbach, los componentes cognitivos (1,2) y el componente afectivo (3) de la empatía constituyen ingredientes críticos y complicadamente entremezclados de la producción de conductas sociales positivas por parte del niño (p.164).

Nuevamente Fernández et al. (2008), citando a Davis (1996), propone el denominado Modelo organizacional con el ánimo de exponer los antecedentes, procesos y consecuencias de la empatía. Respecto a los antecedentes él los sitúa tanto en las características del individuo que va a empatizar como en la situación

específica que se presenta, éstos pueden producir tres tipos de procesos: el primero de bajo coste cognitivo considerado como una reacción circular primaria, el segundo de medio coste cognitivo, es decir; un condicionamiento clásico y el tercero de alto coste cognitivo, entendido como la adopción de perspectiva. Los anteriores procesos pueden generar a su vez distintas respuestas, entre ellas las consideradas como intrapersonales que a su vez pueden ser afectivas, por ejemplo la preocupación empática, y/o no afectivas como lo son los juicios atribucionales. Por otro lado, las respuestas pueden también ser interpersonales como lo es una actitud de ayuda y colaboración. Es importante anotar que Fernández et al. (2008), citando a Davis (1996), plantea que para éste, finalmente la empatía es “un conjunto de constructos que incluyen los procesos de ponerse en el lugar del otro y respuestas afectivas y no afectivas” (p.287).

A partir de los años 90 desde la perspectiva de la Inteligencia Emocional se retoma el estudio de la empatía, autores como Salovey y Mayer (1990), al igual que Goleman (1995), manifiestan que dicha inteligencia está conformada por cuatro capacidades: percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional. Desde esta visión la empatía incluiría aspectos relacionados tanto con la percepción de las emociones de las demás personas, como con su comprensión, lo cual es coherente y muy cercano con las propuestas cognitivas en el estudio de ésta.

Posteriormente Bar-On (1997, 2000), realiza una aproximación sobre la empatía desde un modelo de Inteligencia Socioemocional, definiendo que es considerada como la capacidad de ser consciente y comprender las emociones, sentimientos e ideas de los demás, es decir; es un componente del factor denominado habilidades interpersonales.

## **AUTORREGULACIÓN**

La autorregulación es entendida de acuerdo con Ato, González, Carranza (2004), “Como la capacidad de los individuos para modificar su conducta en virtud de la demanda de situaciones específicas” (p.69), ha sido considerada en los últimos años como un factor importante por su influencia sobre diversas áreas del desarrollo personal y social. A continuación se exponen algunos planteamientos teóricos que han marcado a través de tiempo el concepto de autorregulación.

### **Recorrido histórico de la autorregulación**

El estudio de la autorregulación en la historia ha estado muy relacionado con el interés de la psicología por la conducta social. Según el planteamiento que hace la psicóloga García s.f. quien menciona que dicho estudio, se ha venido desarrollando básicamente en el siglo XX, encontrándose muy ligado a la psicología y al desarrollo de la sociedad contemporánea.

Para aproximarnos al concepto de la autorregulación se parte de una revisión teórica sobre el mismo, dando una mirada al planteamiento de los algunos autores citados por García. s.f.

Según Pantoja (1989), de acuerdo al orden histórico de la psicología hablar de la autorregulación implica referirse con anterioridad a la modificación de la conducta; por ello, se considera un concepto elaborado desde el movimiento conductista. También, vale la pena anotar que otro precedente importante es el establecido con Pavlov desde el funcionalismo y condicionamiento. Para ampliar esta idea se señalará el aporte dado por Yaroshevski (1987), según el cual el funcionalismo alcanza su mayor auge en los Estados Unidos con W. James, debido a

que su especial interés era mirar como el individuo se adapta al medio cambiante con la ayuda de las funciones psíquicas y descubrir las formas de adaptación más efectivas posible. Con James aparece un camino para la autorregulación, cuando se refiere al control de las emociones a partir de la conciencia y la fuerza de voluntad, pues para él dicha conciencia es un instrumento de adaptación a través del cual se filtran y seleccionan estímulos que al confrontarlos regulan la conducta frente a situaciones nuevas.

De acuerdo con Bandura, citado por Pantoja (1989), la autorregulación y el autocontrol son considerados como comportamientos aprendidos por medio de la imitación de conductas sociales interiorizadas. Posteriormente este mismo autor en el año 1991, agregó que existen variables en el aprendizaje autorregulado, unas son referentes a la conducta del individuo (auto-observación, auto-evaluación y auto-reacción) y las contextuales que corresponden al entorno donde ocurre la autorregulación.

De acuerdo con Bandura (1991), se presenta que entre las variables que existen para el aprendizaje regulado; están las referidas al ser como individuo, entre las que se encuentran la motivación, los conocimientos previos o las estrategias de aprendizaje. También existen otras variables de carácter contextual, las cuales provienen del lugar donde se presenta la autorregulación. Entonces estos dos tipos de variables, es decir; las del individuo y las contextuales permiten de acuerdo a unos parámetros establecidos, generar en el sujeto una reacción de aceptación o rechazo ante dicha conducta.

Con relación a las variables mencionadas anteriormente, Graham y Harris, citados por González, (2001), plantean que “la auto-observación tiene que ver con la

supervisión sistemática que realiza el individuo de su propia actuación; exponen la idea de que la autoevaluación implica la comparación con un criterio previo determinado, y la autorreacción se refiere a las respuestas que produce el individuo ante su propia actuación.

Ahora bien, desde el punto de vista operacional, la autorregulación, según Mace, Belfiore y Shea, citados por González, (2001), Consideran que la elección entre diferentes posibles opciones y el diferente valor reforzador de las diversas respuestas dadas por el sujeto, son rasgos críticos del aprendizaje autorregulado. Desde esta mirada, la autorregulación implicaría la modulación del pensamiento, la motivación, la atención y la conducta, utilizando mecanismos particulares y estrategias de sustento. Teniendo en cuenta lo anterior, en una revisión realizada por González, se sustenta que la autorregulación puede enseñarse, y así mismo; pasa por diferentes etapas, a través de la repetición y práctica mediante un sin número de experiencias y contextos.

Bandura, Schunk y Zimmerman citados por González (2001), afirman que la auto-observación en la conducta es el primer paso para ser capaz de influir en ella, lo cual se hace más factible, si además de la observación se compara el grado de la actuación del individuo con un criterio anteriormente establecido. Según Shunk y Zimmerman, citados por González (2001), El sujeto por naturaleza tiende a aumentar los criterios de ejecución después de obtener resultados exitosos y de igual forma, trata de disminuirlos ajustándolos más a su realidad cuando ha obtenido resultados desfavorables de manera repetitiva.

### **Aproximaciones teóricas relacionadas con la autorregulación**

Desde los diferentes acercamientos teóricos que se han realizado con respecto a la autorregulación, es importante retomar lo planteado por (Block y Block, 1980; Kopp, 1982; Rothbart, 1989) citados por González et al. (2001), quienes la definen como “la capacidad de los individuos para modificar su conducta en virtud de las demandas de situaciones específicas” (p.275). Por otro lado, autores como Vondra, Shaw, Swearingen y Owens, (2001), citados por Ato, González, Carranza (2004), exponen acerca de la regulación emocional que ésta admite el manejo del arousal y el control consciente de comportamiento. El término arousal, es entendido como una activación de carácter hipotético, que descubre los procesos que controlan la alerta, la vigilancia y la activación.

Se cree que el ambiente es un factor muy importante que influye en el desarrollo de la autorregulación, según Ato et al. (2004), consideraron que la regulación emocional vista como función adaptativa al ambiente, toma un carácter flexible que la diferencia del concepto rígido de control de emociones o impulsos. De acuerdo con los autores (Koop, 1989; Block y Block, 1980), citados por Ato et al. (2004), los impulsos requieren energía y atención, lo cual permite que sean bastante espontáneos, disminuyendo la capacidad del individuo de implicarse en su ambiente de manera más consciente.

De acuerdo a Rothbart (1989), citado por Ato et al. (2004), Las diferencias individuales en las tendencias a expresar y experimentar las emociones y el arousal, así como la capacidad para regular tales tendencias, es lo que se refiere al temperamento, siendo la autorregulación un aspecto primordial de éste, se ha de

resaltar que afecta la intensidad de la emoción experimentada, al igual que la forma que la regula en una situación determinada.

Por otro lado, Fox (1989), citado por Ato et al. (2004), “destaca la importancia de la intensidad emocional sobre la adquisición de las habilidades de autorregulación, éste argumentó que los niveles de reactividad de los niños dan forma al tipo de estrategia de regulación emocional que necesitan adquirir” (p.76)

González et al. (2001), al igual que Posner y Rothbart (1998), se han dedicado a estudiar las bases biológicas de la autorregulación y plantearon que las redes atencionales (red de alerta, red de orientación y red ejecutiva), apoyan el desarrollo de las capacidades autorreguladoras que funcionan como mecanismo de adaptación al entorno social, dichas redes son altamente sensibles a las influencias ambientales y culturales; debido a esto padres y cuidadores, juegan un papel primordial en el desarrollo. Para enfatizar esta idea se retoma también lo expresado por Ato (2004), en varios estudios realizados sobre la importancia de la presencia y la conducta materna en los primeros años de vida para la elección y elaboración de estrategias en la autorregulación emocional.

Es importante reconocer que la autorregulación es un proceso que inicia con factores exógenos entendidos estos como reguladores externos, que posteriormente el sujeto incorpora y maneja de manera autónoma convirtiéndolos en factores endógenos. Grolnick, Kurowski y McMenemy (1999), citados por Ato et al. (2004), ratifican esta idea, manifestando que la autorregulación emocional durante la infancia es “la transición de una regulación externa dirigida mayormente por los padres y por las características del contexto, a una autorregulación interna caracterizada por tener

mayor autonomía e independencia, en la que el niño interioriza y asume mecanismos de autocontrol”.

González (2004), expresa que la autorregulación en la infancia ha sido estudiada desde “diferentes puntos de vista sobre el desarrollo, como el temperamental, neuropsicológico, relacional, motivacional y de la personalidad, e interrelaciona áreas del desarrollo afectivo, cognitivo, conductual e incluso motor” (p.276).

La autorregulación es considerada como psicobiológica, por lo cual, desde esta perspectiva, incluye directamente el temperamento y está relacionada con el desarrollo de las redes atencionales e influenciada por la herencia, la maduración y la experiencia; pasando de un nivel reactivo (respuestas al sistema emocional, de activación y de arousal durante los primeros meses de vida, a un nivel más controlado, el cual desarrolla el individuo de una manera paulatina permitiéndole modular la reactividad a través de diferentes mecanismos de acuerdo con Rothbart, (1989), citado por González et al. (2001).

Entre los procesos de autorregulación se encuentra el control voluntario, el cual se entiende como el esfuerzo de la voluntad que operacionalmente se muestra en las diferencias individuales de la red ejecutiva; este proceso de autorregulación demanda un extenso camino hacia el contenido representacional, es capaz de controlar la atención coordinando la información espacial y semántica, lo anterior se considera un medio flexible de regulación que permite mantener voluntariamente la atención concerniente a una tarea; también, cambiar de forma consciente la atención de una actividad a otra, iniciar una operación e inhibir una acción de manera voluntaria, esto de acuerdo con Rothbart (1989), citado por González et al. (2001).

Por otro lado, según González et al. (2001), se cree que el mecanismo de autorregulación comienza a surgir hacia la segunda mitad del primer año de vida del niño y al parecer continúa madurando durante la etapa del preescolar. De acuerdo con esto, el desarrollo de la autorregulación que permite el control de la conducta de los individuos irá progresando de acuerdo a las etapas evolutivas.

Dentro de algunos acercamientos al desarrollo de la autorregulación, según (Block y Block, 1980; y Koop, 1982), citados por González et al. (2001), los niños van aumentando progresivamente sus capacidades, pasando de controles estrictos y/o rudimentarios a mecanismos flexibles de adaptación consiguiendo poco a poco un control consciente intencional o voluntario sobre sus propias funciones motivacionales. Por ejemplo, y de acuerdo a Rothbart y Posner (1985), citados por González et al. (2001), se dice que la aproximación - retirada, que consiste en reducir o aumentar el nivel de activación variando su cercanía con estímulos nuevos, es una de las primeras formas que ubican los niños para regular su nivel de arousal emocional. Por el contrario, estrategias más flexibles y sofisticadas implican las diferentes redes atencionales, lo que generaría un control más consciente.

### **Redes atencionales**

A continuación se exponen estas redes atencionales y sus implicaciones en el desarrollo de la autorregulación

#### **Red de alerta**

Es la que primero madura e igual predomina en los primeros meses de vida. De acuerdo con González et al. (2001), “Esta se iniciará en una estructura

subcortical, el tronco del cerebro, con cuatro vías ascendentes hacia áreas neocorticales asociadas a las funciones atencionales” (p.277).

De acuerdo con González et al. (2001), esta red atencional es la que permite las respuestas de orientación involuntarias, estableciendo un vínculo entre el niño y su ambiente. Los periodos de alerta en los recién nacidos son muy cortos comparados con los periodos de sueño. Sin embargo, hacia la semana 15 posnatal, los periodos de alerta se han consolidado y se ajustan muy bien a los tiempos de oscuridad-luz y poco a poco el niño logra mantener estos periodos más largos Berg (1979), citado por González et al. (2001).

Ruff y Rothbart (1996), citado por González et al. (2001), afirman que “En este periodo, la atención ha sido caracterizada como reactiva, ya que la orientación visual hacia la estimulación exógena es muy dependiente de las características de los objetos” (p.278). Así por ejemplo, un bebé que empieza a llorar tendrá más dificultad para calmarse por su incapacidad para desengancharse, es decir, cambiar su atención del estímulo que le causa la incomodidad. Ruff y Rothbart (1996), citado por González et al. (2001), refieren que en la red de alerta, los padres son sensibles a las señales de los bebés lo que puede influir en el aumento o disminución de la intensidad de la estimulación; ahora bien, cuando no se tienen en cuenta estas señales se puede sobre-estimular a los niños provocando en ellos el llanto.

### **Red de orientación**

De acuerdo con González et al. (2001), hacia los cuarto mes de edad, surge la red de orientación, la cual compromete un segundo conjunto de circuitos atencionales que permiten orientar la atención de una localización a otra, al igual que ayudan a que se reacome la escala o la amplitud de la atención. Esta red de

orientación se “distribuye a través de lóbulo parietal posterior, el colículo superior del cerebro medio y el núcleo pulvinar del tálamo” (p.278). Su tarea es la de realizar operaciones que permiten a la atención *desengancharse* (moverse) hacia otra nueva localización y *engancharse*, es decir; potenciar esa localización correspondientemente. Así mismo, en el momento en que la atención está focalizada en una localización, también puede reducirse a particularidades locales o extenderse para facilitar una cobertura más amplia de información global. (Posner y Raichle, 1994; Posner y Rothbart, 1992; Rothbart, Posner y Rosicky, 1994), citado por González et al. (2001).

Gracias a la maduración de esta red, hacia los cinco o seis meses surge la atención focalizada que, como lo plantea González, et al. (2001), este “recurso cognitivo podrá ser utilizado por el niño para desviar su atención de un estímulo estresante y concretar su actividad cognitiva sobre otro estímulo, facilitando la regulación de la emoción negativa y decreciendo en consecuencia, la cantidad de llanto y enfado” (279). Cuando el control atencional se hace más flexible, las capacidades de autorregulación aumentan.

### **Red atencional ejecutiva**

Surge hacia el primer año de vida y se determina por la presencia de la atención visual endógena depende del córtex frontal con sus circuitos localizados en la región del cíngulo anterior (Fuentes, Carmona, Agis y Catena, 1994; Fuentes, Vivas y Hunphrey, 1999; Posner y Riachle, 1994; Rothbart, Derryberry y Posner, 1994), Citados por González et al. (2001), plantean que “esta red atencional ejecutiva es contemplada como el sistema responsable de regular la red atencional de orientación y controlar la atención al lenguaje” (p. 279).

Dicha red facilita la aparición de la atención endógena e implica dos aspectos fundamentales: 1) la dirección de la atención, y 2) la habilidad para impedir la atención hacia el estímulo, acontecimiento o trabajo que se está efectuando. Según González et al. (2001), la atención endógena que hace parte de la red atencional ejecutiva, se manifiesta en la capacidad de los niños para impedir respuestas preponderantes bajo determinadas condiciones.

La capacidad de inhibición dependiente de la red ejecutiva al parecer está implicada en la regulación emocional y conductual. Autores como Rothbart, Posner, y Boylan (1990), citados por González et al (2001), plantearon que la red atencional ejecutiva interactúa con estructuras subcorticales del sistema límbico, principalmente de la amígdala y el tálamo, los cuales trabajarían colectivamente en el proceso de la información con contenido emocional.

De acuerdo con Le Doux (1989), citado por González et al. (2001), expresa que el desarrollo de las representaciones, lleva al niño a prever estados futuros del yo y del mundo para valorar los efectos de acciones viables y de esa manera tener acceso al contenido informativo necesario para un control voluntario importante; por esto se cree que el avance de las habilidades de autorregulación en la infancia ha sido vinculado tanto con la maduración del cerebro como con la adquisición de logros cognitivo- lingüísticos por parte del niño, resaltando la influencia del rol de los padres. Hacia los tres años de edad se espera por parte de los cuidadores que el infante responda a controles generados, es decir; que aunque los padres no estén presentes los niños puedan cumplir peticiones de éstos. Koop (1982), citado por González et al. (2001).

Durante los años preescolares surge un aumento progresivo de la autorregulación, de acuerdo con González, et al. (2001), “poniendo de manifiesto mayores capacidades en los procesos asociados con la atención ejecutiva, por lo que podemos concluir que el control conductual y el control atencional mejoran paralelamente durante los años preescolares” (p.281), en estos años uno de los factores importantes que contribuyen al mejoramiento de las habilidades de autorregulación es la función generada por el lenguaje el cual se presenta de manera progresiva.

Con relación a lo anterior Vygotsky y Luria expresaron acerca de la transición del lenguaje, que inicialmente éste depende del control externo hasta llegar al autocontrol, donde aparece el habla privada; definida ésta, como el habla no dirigida a un interlocutor que surge durante la realización de una actividad, sino como el habla que se realiza consigo mismo. Según Bivens y Berk (1990), citados por González et al. (2001), manifiestan que este habla se hará silenciosa gradualmente durante la edad escolar; así mismo, señalan que es asociada con la atención focalizada y la capacidad de inhibición conductual en la ejecución de una tarea.

En la niñez se evidencia un progresivo control emocional que cada vez más se hace de manera interna. De acuerdo con González et al. (2001), citando a Eisenberg (1998), “a medida que las habilidades cognitivas de los niños avanzan dejan de depender de los cuidadores para poder interpretar y controlar las emociones” ( p. 281); de igual manera González et al. (2001), citando a Hochschild (1979), afirma que los niños aprenden a expresar las emociones de acuerdo con las expresiones que demuestran los cuidadores, de alguna manera las imitan. En un estudio sobre las reglas sociales entre niños de seis a 10 años de edad realizado por Saarni (1979),

citado por González et al. (2001), se concluye que los niños mayores conocen gran cantidad de reglas que cada vez son más complejas, mientras ocurre lo contrario con los niños de menor edad.

De acuerdo con Izquierdo (2002), el *yo* hace parte fundamental de los principios y procesos de la autorregulación; entre los factores que representan el *concepto del yo*, éste menciona que “no solo se encuentran los estados propios de cada uno sino los estados de otras personas, junto con sus necesidades, deseos y expectativas, lo cual puede verse relacionado hasta con las exigencias normativas de la sociedad” (p.229).

Izquierdo (2002), expresa que “una función básica de la autorregulación es la de predecir los hechos” (p.237). Tal predicción llevaría a una activación del *yo* y los mecanismos reguladores de la emoción, además crearía en el sujeto expectativas para una futura conducta lo cual implica un proceso muy complejo en la memoria.

Para finalizar, es importante resaltar que la autorregulación involucra un sin número de fenómenos, lo cual hace que sea vista de una manera multidisciplinar; donde la maduración de las redes atencionales, desempeña un papel relevante encaminadas a mejorar el control conductual y emocional, que se observa a medida que los niños crecen. De acuerdo con las investigaciones realizadas por Ato et al. (2004), se concluye que:

La autorregulación emocional a una edad tan temprana como la infancia resulta relevante a la hora de explicar el ajuste social en etapas posteriores, de manera que bajos niveles de autorregulación en la infancia se asocian a una peor competencia social, mientras que una óptima regulación

emocional se relaciona con un adecuado funcionamiento social. (p.78)

## **RELACIÓN ENTRE EMPATÍA, AUTORREGULACIÓN Y AGRESIVIDAD**

Una vez expuesta y analizada la conceptualización de los términos empatía, autorregulación y agresividad, es necesario estudiar las relaciones existentes entre éstos. Para este fin, se hace referencia a una serie de aproximaciones teóricas de gran importancia en las últimas décadas.

Se parte de la hipótesis según la cual, la disminución de las conductas agresivas es posible a partir del fortalecimiento de habilidades de empatía y autorregulación, que permitan a los niños tener una comprensión adecuada de las diferentes situaciones en las que se presenta la agresividad, la anticipación de las consecuencias y por supuesto el razonamiento y sensibilidad frente a los sentimientos ajenos. Algunas disertaciones que apoyan este postulado se presentan a continuación:

En primer lugar, Eisenberg (2000), destaca que el estudio de la conducta moral incluye la regulación emocional y la empatía, entendida como una respuesta emocional procedente de la comprensión del estado emotivo desarrollado en otra persona. La empatía incluye procesos cognitivos y experiencias afectivas que pueden favorecer la conducta prosocial y por tanto, inhibir cualquier tipo de conducta antisocial como lo es la agresividad. Desde esta perspectiva los individuos empáticos son menos agresivos por su capacidad para comprender las consecuencias negativas que se pueden generar de su agresión.

Bandura (1999); Caprara y Pastorelli (1993), plantean que los individuos poco controlados, a veces irritables e impulsivos son propensos a externalizar problemas de conducta en la infancia o más tarde en la adolescencia o edad adulta y por tanto llevar a cabo conductas desadaptadas. Lo cual puede explicarse desde la dificultad para autorregular el control de las emociones en una situación determinada.

El modelo presentado por Bandura en los años 80 resalta la importancia que tienen los factores tanto afectivos como cognitivos sobre de la conducta humana en relación a la empatía y los mecanismos de autorregulación. Según este autor, la activación emocional empática es uno de los factores que influyen en el tipo de respuesta que con mayor probabilidad dará el sujeto ante las reacciones emocionales de los demás, se trata de un factor afectivo que interactúa con reguladores cognitivos y variables situacionales y sociales Bandura (1987, 1991).

Del mismo modo, los estudios de Caprara & Pastorelli (1993), Caprara, Pastorelli & Bandura (1995) y de Eisenberg (2000), demuestran que la autorregulación es central en la disposición a la conducta prosocial y por ende juega un papel determinante en la inhibición de la conducta agresiva.

Escrivá, Samper & Frías (2000), concluyen en su investigación que los procesos emocionales alcanzan una mayor correlación con la conducta agresiva y con la conducta prosocial, destacando la inestabilidad emocional como la principal predictora de la agresividad y la emocionalidad positiva empática y no impulsiva como mejor predictora de la conducta prosocial.

Gozálvez (2000), defiende la estrecha vinculación de la empatía con los valores de los principios morales universales que permiten responder con voluntad y

serenidad reflexiva ante los puntos de vista, necesidades y expectativas de los otros. Este autor, entiende la empatía como el esfuerzo por captar raciono-afectivamente lo que los otros sienten y reclaman sin excluir su posible validez como norma de justicia y considerar las consecuencias e implicaciones de un modo más amplio e integrador, aplicando el mecanismo lógico de equilibrio y reversibilidad.

Richaud (2008), plantea que se ha encontrado que la empatía predice la conducta prosocial en la niñez media y se ha observado que los individuos empáticos son menos agresivos por su sensibilidad emocional y su capacidad para comprender las consecuencias negativas potenciales para él mismo y los otros que se pueden derivar de la agresión; por tanto, la empatía aparece negativamente relacionada con la conducta agresiva y positivamente relacionada con la conducta prosocial. La empatía incluye procesos cognitivos y experiencias afectivas y significa tanto una respuesta predominantemente cognitiva de comprensión acerca de cómo se siente el otro, como una comunión afectiva.

Los postulados anteriormente planteados apoyan la idea de incluir la autorregulación y la empatía en el estudio de la conducta prosocial y por lo tanto, abren la posibilidad de reducir las conductas agresivas a partir de un trabajo pedagógico sobre dichos procesos cognitivos y afectivos.

## **PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN**

- ¿Qué relación existe entre empatía, autorregulación y agresividad?
- ¿La autorregulación es una consecuencia directa de la empatía?
- ¿Se pueden reducir las actitudes agresivas en niños en edades entre 10 y 12 años a partir de acciones mediadas que se centren en la empatía y la autorregulación?
- ¿Qué impacto tiene utilizar la mediación educativa diseñada para esta investigación, como estrategia pedagógica para favorecer la empatía y la autorregulación?

## **SUPUESTOS DE INVESTIGACIÓN**

Los sujetos empáticos son menos agresivos por su sensibilidad emocional y su capacidad cognitiva para comprender las consecuencias que se pueden derivar de la agresión.

La autorregulación de emociones desempeña un papel importante en el control de la conducta agresiva.

Es posible pensar en el fortalecimiento de la convivencia desde una perspectiva cognitiva y no solamente desde las emociones.

La empatía por sí sola no es suficiente para minimizar las conductas agresivas, se necesita además, favorecer la autorregulación para lograr el control de las acciones y emociones.

Considerando la relación existente entre empatía, autorregulación y agresividad, es importante enriquecer el trabajo pedagógico mediante diversas

estrategias de mediación que impacten a los sujetos estableciendo con ello adecuadas relaciones interpersonales.

## DISEÑO METODOLÓGICO

### Metodología

La presente investigación se enmarca dentro de la metodología cualitativa definida por Morón (2004), citando a Pérez Serrano (2002), como un enfoque “en el que su tarea principal no es elaborar teorías científicas que puedan contrastarse de modo experimental, sino interpretar la acción social y develar su significado”(p.4) Además, si la pretensión es modificar algún tipo de situación social se debe partir de lo que expresan los participantes sobre sus vivencias y sus sentires, de tal forma que se escuche a las personas implicadas y se genere una reflexión permanente sobre su práctica; ya que el reconocimiento de su opinión es primordial para llevar a cabo cualquier proceso de cambio.

Por otro lado, Martínez (2006), refiere la metodología cualitativa “como la construcción o generación de una teoría a partir de una serie de proposiciones extraídas de un cuerpo teórico que servirá de punto de partida al investigador, para lo cual no es necesario extraer una muestra representativa, sino una muestra teórica conformada por uno a más casos”( p.169).

### Método

El método empleado es el estudio de caso, definido por Martínez (2006), como:

Una estrategia metodológica de investigación científica, útil en la generación de resultados que posibilitan el fortalecimiento, crecimiento y desarrollo de las teorías existentes o el surgimiento de nuevos paradigmas

científicos; por lo tanto, contribuye al desarrollo de un campo científico determinado (p.189).

Del mismo modo Eisenhardt (1989), citado por Martínez (2006), plantea que el estudio de caso contemporáneo permite comprender las dinámicas que se dan en contextos particulares y puede tratarse del estudio de un único caso o de varios casos, combinando distintos métodos para la recolección de datos cualitativos y/o cuantitativos para describir, verificar, analizar o generar conocimientos. Ahora bien, de acuerdo con Morón (2004), el estudio de caso es:

Un instrumento o forma de investigación que implica el examen intensivo y profundo de un mismo fenómeno u objeto de interés lo que supone un proceso de indagación sistemática que se caracteriza por el examen detallado y comprensivo del caso objeto de interés (p.2).

La idea de emplear este método surge debido a su utilidad para la recolección y análisis de información de tipo cualitativo, estructuración y organización de datos, así como para la conceptualización y explicación del problema. En esta investigación se toma un grupo de sujetos de acuerdo con un criterio de selección previamente establecido (tipos de agresividad), con el cual se realiza la caracterización de los mismos; posteriormente se diseña y se aplica una mediación educativa a fin de relacionar los resultados con la teoría, de tal manera que se logre establecer unas conclusiones al igual que proponer una serie de recomendaciones.

En este método se llevan a cabo seis momentos fundamentales, los cuales son: La caracterización de la población, el diseño y aplicación de una mediación educativa, la recolección de datos, se interpretan las respuestas, el análisis de resultados y por último se plantea las conclusiones e implicaciones educativas.

### **Caracterización de la población**

Los participantes seleccionados corresponden a un grupo de nueve estudiantes de ambos géneros (ocho sujetos son de género masculino y uno femenino) de la Institución educativa distrital las Violetas que cursan cuarto grado de educación básica. Sus edades oscilan entre los diez y doce años y pertenecen a barrios de estratos cero y uno, como son: Villa Rosita, Villa Diana, Arrayanes, J.J Rondón y Las Violetas, ubicados en la localidad quinta-Usme.

Es importante anotar que con respecto a la ocupación de los padres de estos estudiantes tres madres de familia están dedicadas al hogar, cinco trabajan como empleadas del servicio doméstico y las dos restantes son empleadas de restaurantes en el sector; en el caso de los padres, tres de ellos no son conocidos por sus hijos, pues nunca han convivido con estos, y los demás se ocupan preferentemente en oficios como la albañilería y la vigilancia.

Respecto a la cantidad de miembros en cada familia se puede decir que oscila entre cinco y ocho integrantes del núcleo familiar; sin embargo, en cada residencia el número de personas que habitan es extenso ya que por lo general se suman otros familiares que constituyen grupos bastante amplios y por consiguiente están en situación de hacinamiento.

En cuanto al entorno socio cultural se puede decir que se evidencian varias problemáticas, entre ellas: desempleo, inseguridad, deficiencia en los servicios públicos, bajos niveles de escolaridad entre los familiares de los estudiantes, niños trabajadores, falta de acompañamiento efectivo de los adultos hacia los menores y violencia intrafamiliar y comunitaria.

Para la selección de la muestra se recopiló información mediante la observación directa a los estudiantes y se indagó por los reportes de los docentes frente a las conductas presentadas por ellos, tomando como referencia la clasificación de los tipos de agresión planteada por Serrano (2006); se eligieron aquellos estudiantes que presentaban con mayor frecuencia tres o más de estas manifestaciones agresivas.

### **Instrumentos para la caracterización**

El primer instrumento que se emplea para la caracterización de la población, es la Tabla N° 2: Ejemplos de tipos de agresión. Tomado de Serrano (2006, p. 23) que es adaptada por las investigadoras, básicamente por el vocabulario que se maneja, ya que éste pertenece a una cultura diferente (española) y las palabras que se utilizan no son muy familiares en el contexto donde se desarrolla la investigación, además, estos ajustes se hicieron para dar más posibilidades en términos de ejemplos que permitan ampliar las opciones que hacen parte de cada categoría. (Ver anexo A, pág. 138)

El segundo instrumento es la tabla N° 3 llamado *Registro en el aula* el cual corresponde a la observación de parte del docente titular y de otro profesor que maneje cualquier asignatura en los grupos seleccionados, además se toma en cuenta los registros del observador del estudiante (documento que es utilizado en las instituciones escolares para llevar a cabo un proceso de seguimiento a nivel académico y actitudinal del educando) en el transcurso del año escolar. Esta tabla se diligencia teniendo en cuenta los criterios que se establecen a continuación respecto a la frecuencia con que se presentan los tipos de agresión; en el espacio del docente titular y del docente de asignatura se anota lo ocurrido en la clase en el transcurso de

una semana y respecto al observador del estudiante se tiene en cuenta todos los registros del año 2009. Tabla N° 3. (Ver anexo B, pág.139)

*Frecuencias:*

1: Nunca, si este evento no se ha presentado en ninguna oportunidad.

2: Casi nunca, si se ha presentado de una a dos veces en el transcurso del año.

3: Algunas veces, si se ha presentado entre tres y cinco veces en el transcurso del año.

4: Frecuentemente, si se ha presentado por encima de cinco veces en el transcurso del año.

El tercer instrumento es la tabla N° 4 *Registro de observación natural* la cual tiene como propósito mirar a los niños en el espacio del descanso, donde hay una dinámica diferente a la del aula y no está regido por las normas del salón. Es de anotar que los sujetos desconocen que están siendo observados en ese momento, lo cual permite ratificar si persisten o no los comportamientos agresivos. En caso de que los docentes que se encuentran en acompañamiento no se percaten del incidente o situación que se presenta se le informa de manera oportuna. Esta observación se realiza en un periodo de una semana. Tabla N° 4. (Ver anexo C, pág. 140).

### **Caracterización de cada participante**

En este apartado se realiza un pequeño resumen de las características de cada uno de los estudiantes en relación con la conformación familiar, el lugar que ocupa

entre los hermanos, las actividades que generalmente realiza en el horario contrario a la jornada escolar, las personas que lo acompañan en casa y su estado académico.

*Participante 1*

Edad 12 años.

Vive con sus dos abuelos, la mamá y dos hermanos ocupando el segundo lugar entre ellos. La madre quien es cabeza de familia trabaja como empleada domestica, por lo tanto en las tardes el niño se encuentra al cuidado de sus abuelos, quienes son personas de edad avanzada. En ocasiones en las horas de la tarde se dedica a trabajar como ayudante de albañilería.

**Registro en el aula**

Tipo de agresión	Docente Titular					Otra docente					Observador del estudiante				
	nunca	Casi nunca	Algunas veces	Frecuente	nunca	Casi nunca	Algunas veces	Frecuente	nunca	Casi nunca	Algunas veces	Frecuente			
Física			X					X				X			
Verbal				X				X				X			
Directa			X					X				X			
Indirecta				X			X			X					
Activa			X					X				X			
Pasiva				X			X		X						
Contenida				X		X				X					
Instrumental		X					X			X					
Emocional				X			X			X					

### Registro de observación natural

Tipo de Agresión	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Observaciones
Física	X	X	X	X		Lunes, empujó a una compañera; martes y jueves jugó brusco y miércoles hizo zancadilla, toca los genitales a una compañera y sale corriendo
Verbal	X		X	X		vocabulario soez
Directa	X	X				Se dirige a algunos compañeros utilizando apodos y burlándose de ellos.
Indirecta						
Activa						
Pasiva						
Contenida						
Instrumental						
Emocional						

#### Participante 2

Edad: 10 años

Vive con la madre y un hermano mayor quien tiene diagnosticado un retraso leve en el aprendizaje, ocupa el segundo lugar entre los hermanos. La madre quien es cabeza de familia trabaja en el restaurante de un jardín infantil; en las tardes el niño se encuentra acompañado de su hermano mayor y generalmente en estas horas se dedica a atender una tienda y a jugar en la calle. En el momento su desempeño académico es muy bajo.

#### Registro en el aula

Tipo de agresión	Docente Titular				Otra docente				Observador del estudiante			
	nunca	Casi nunca	Algunas veces	Frecuente	nunca	Casi nunca	Algunas veces	Frecuente	nunca	Casi nunca	Algunas veces	Frecuente
Física				X				X				X
Verbal				X			X				X	

<b>Directa</b>			X				X				X
<b>Indirecta</b>				X			X			X	
<b>Activa</b>			X				X				X
<b>Pasiva</b>				X		X				X	
<b>Contenida</b>				X			X		X		
<b>Instrumental</b>				X			X			X	
<b>Emocional</b>				X		X				X	

### Registro de observación natural

<b>Tipo de Agresión</b>	<b>Lunes</b>	<b>Martes</b>	<b>Miércoles</b>	<b>Jueves</b>	<b>Viernes</b>	<b>Observaciones</b>
Física						
Verbal	X	X			X	Se dirige a sus compañeros con vocabulario soez.
Directa						
Indirecta						
Activa		X	X			Empuja a los compañeros de manera intencional.
Pasiva						
Contenida	X		X			Resopló ante los llamados de atención de sus compañeros.
Instrumental						
Emocional		X			X	Martes, quitó el balón a los compañeros porque no lo dejaban jugar; viernes, pateó las canecas de la basura porque se peleó y alguien se burló de él.

### Participante 3

Edad 11 años.

Vive con sus dos padres y tres hermanos ocupando el segundo lugar entre ellos, es gemelo. La madre trabaja por días como empleada del servicio doméstico y el padre labora como vigilante. En las tardes el niño se encuentra al cuidado de su abuela materna, quien no convive con ellos en la misma residencia. De acuerdo con los comentarios de la comunidad el niño generalmente se encuentra hasta la noche fuera de su casa jugando, lo cual evidencia dificultades en el acompañamiento y establecimiento

de normas claras por parte de los adultos. Respecto a la parte académica puede decir que repitió segundo grado y su situación académica en este momento es baja.

### Registro en el aula

Tipo de agresión	Docente Titular				Otra docente				Observador del estudiante			
	nunca	Casi nunca	Algunas veces	Frecuente	nunca	Casi nunca	Algunas veces	Frecuente	nunca	Casi nunca	Algunas veces	Frecuente
Física			X					X				X
Verbal			X					X				X
Directa				X				X				X
Indirecta				X			X				X	
Activa				X				X			X	
Pasiva				X			X			X		
Contenida				X				X		X		
Instrumental				X				X			X	
Emocional				X			X				X	

### Registro de observación natural

Tipo de Agresión	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Observaciones
Física	X			X		Haló del cabello a sus compañeras sin razón alguna.
Verbal	X	X		X	X	Se dirige a sus compañeros con vocabulario soez.
Directa						
Indirecta						
Activa						
Pasiva						
Contenida			X			Hacía gestos obscenos a sus compañeros porque lo sacaron del juego.
Instrumental		X				Empujó a un compañero para poder quitarle el balón. Un compañero le pegó y se reúne con otros para desquitarse.
Emocional						

*Participante 4*

Edad 10 años.

Vive con la mamá, el padrastro y seis hermanos, el lugar que ocupa entre ellos es el séptimo. La madre en este momento está desempleada, al parecer según ella, tuvo que retirarse por las constantes dificultades con sus hijos cuando estaban solos, en las tardes el niño frecuentemente se la pasa en la calle jugando y existe poco acompañamiento de los adultos de su casa pues según la versión de su familia el niño no atiende sugerencias ni llamados de atención, es decir, no hace caso. Respecto a la parte académica puede decirse que es muy baja ya que demuestra apatía hacia las actividades que se desarrollan en clase.

**Registro en el aula**

Tipo de agresión	Docente Titular				Otra docente				Observador del estudiante			
	nunca	Casi nunca	Algunas veces	Frecuente	nunca	Casi nunca	Algunas veces	Frecuente	nunca	Casi nunca	Algunas veces	Frecuente
<b>Física</b>				X				X				X
<b>Verbal</b>				X				X				X
<b>Directa</b>				X				X				X
<b>Indirecta</b>			X				X			X		
<b>Activa</b>				X				X		X		
<b>Pasiva</b>			X				X			X		
<b>Contenida</b>				X				X		X		
<b>Instrumental</b>				X				X			X	
<b>Emocional</b>				X			X				X	

**Registro de observación natural**

Tipo de Agresión	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Observaciones
Física		X		X	X	Golpea y empuja a sus compañeros, da patadas

						durante los juegos.
Verbal	X	X	X			Utiliza sobrenombres para burlarse de sus compañeros.
Directa						
Indirecta						
Activa						
Pasiva						
Contenida	X			X		Se muestra desafiante cuando se tropieza con alguien.
Instrumental						
Emocional						

### Participante 5

Edad 12 años.

Vive con la mamá, tres hermanos y dos primos mayores de edad. El niño es el menor. La madre trabaja como empleada domestica por días y es cabeza de familia, el padre a quien muy pocas veces ve, en ocasiones lo lleva a ayudarlo los fines de semana en construcción, por lo tanto en los días en que labora su madre, el niño está al cuidado de su hermano mayor(18 años) y su hermana(14 años). En cuanto a la parte académica está repitiendo cuarto grado y su desempeño continúa siendo bajo en las diferentes asignaturas.

### Registro en el aula

Tipo de agresión	Docente Titular				Otra docente				Observador del estudiante			
	nunca	Casi nunca	Algunas veces	Frecuente	nunca	Casi nunca	Algunas veces	Frecuente	nunca	Casi nunca	Algunas veces	Frecuente
<b>Física</b>				X				X			X	
<b>Verbal</b>			X					X			X	
<b>Directa</b>				X				X		X		
<b>Indirecta</b>			X				X				X	
<b>Activa</b>			X					X			X	
<b>Pasiva</b>			X				X			X		
<b>Contenida</b>			X				X			X		
<b>Instrumental</b>				X				X			X	
<b>Emocional</b>				X				X				X

### Registro de observación natural

Tipo de Agresión	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Observaciones
Física	X	X	X	X	X	Golpea intencionalmente a sus compañeros. (Puños, patadas, coscorriones); empuja a las niñas y les quita sus pertenencias; llena bolsas con agua y las lanza a otros.
Verbal	X	X	X	X	X	Utiliza vocabulario soez para ofender a sus compañeros.
Directa						
Indirecta						
Activa						
Pasiva						
Contenida		X		X	X	Hace gestos y muestra actitudes desafiantes con sus compañeros.
Instrumental						
Emocional			X		X	Cuando los compañeros no hacen lo que el quiere da puntapiés a las cosas.

#### *Participante 6*

Edad 10 años.

Vive con sus dos padres y cuatro hermanos, la mamá trabaja en un restaurante del sector y el padre se desempeña como albañil, el niño es el menor de su casa. En las tardes se encuentra al cuidado de una vecina, pues sus hermanos realizan diferentes actividades y los fines de semana acompaña a su papá para ayudarlo en el oficio de la construcción. Respecto a su rendimiento académico se observa que tiene un desempeño bajo en las diferentes asignaturas.

### Registro en el aula

Tipo de agresión	Docente Titular					Otra docente					Observador del estudiante				
	nunca	Casi nunca	Algunas veces	Frecuente		nunca	Casi nunca	Algunas veces	Frecuente		nunca	Casi nunca	Algunas veces	Frecuente	
<b>Física</b>				X					X					X	
<b>Verbal</b>				X					X					X	
<b>Directa</b>				X					X					X	
<b>Indirecta</b>			X				X				X				
<b>Activa</b>				X					X		X				
<b>Pasiva</b>				X			X				X				
<b>Contenida</b>			X			X				X					
<b>Instrumental</b>			X						X		X				
<b>Emocional</b>				X					X		X				

### Registro de observación natural

Tipo de Agresión	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Observaciones
Física	X		X			Golpea a sus compañeros sin razón (patadas, puños, empujones)
Verbal						
Directa			X		X	Se une con otros niños para tomar los elementos de sus compañeros y lanzarlos por el aire. Se dirige a los compañeros con palabras ofensivas.
Indirecta						
Activa						
Pasiva						
Contenida						
Instrumental		X		X		Empuja a sus compañeros durante los juegos para ganar.
Emocional						

### Participante 7

Edad 12 años.

Vive con la mamá, el padrastro y seis hermanos, el lugar que ocupa entre ellos es el sexto. La madre en este momento está desempleada, al parecer según ella, tuvo que

retirarse por las constantes dificultades con sus hijos cuando estaban solos, en las tardes el niño frecuentemente se la pasa en la calle jugando y existe poco acompañamiento de los adultos de su casa. Respecto a la parte académica puede decirse que su desempeño es bajo.

### Registro en el aula

Tipo de agresión	Docente Titular				Otra docente				Observador del estudiante			
	nunca	Casi nunca	Algunas veces	Frecuente	nunca	Casi nunca	Algunas veces	Frecuente	nunca	Casi nunca	Algunas veces	Frecuente
<b>Física</b>				X				X				X
<b>Verbal</b>			X					X				X
<b>Directa</b>				X				X				X
<b>Indirecta</b>			X				X					X
<b>Activa</b>				X				X		X		
<b>Pasiva</b>			X				X			X		
<b>Contenida</b>			X				X		X			
<b>Instrumental</b>		X						X		X		
<b>Emocional</b>		X						X		X		

### Registro de observación natural

Tipo de Agresión	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Observaciones
Física	X	X			X	Lunes le pega una bofetada a una compañera sin motivo; martes y viernes da puntapiés y puños.
Verbal	X	X	X			Utiliza palabras ofensivas hacia sus compañeros cuando no hacen lo que él quiere.
Directa		X				Levanta la falda a las niñas y baja el pantalón a los niños del salón.
Indirecta	X		X	X		Se burla de sus compañeros poniéndoles apodosos y diciendo cosas para ridiculizarlos.
Activa						
Pasiva						
Contenida						
Instrumental						
Emocional						

*Participante 8*

Edad 10 años.

Vive con sus padres y dos hermanos, él es el mayor. La mamá es ama de casa y permanentemente está en la casa, el padre viaja de forma constante y hace dos meses está laborando de lleno en la ciudad. En las tardes el niño se encuentra entrenando fútbol con un equipo del vecindario en el que la mayoría de los participantes son mayores que él. Respecto a su rendimiento académico se observa que ha sido bajo durante todo el año

**Registro en el aula**

Tipo de agresión	Docente Titular				Otra docente				Observador del estudiante			
	nunca	Casi nunca	Algunas veces	Frecuente	nunca	Casi nunca	Algunas veces	Frecuente	nunca	Casi nunca	Algunas veces	Frecuente
<b>Física</b>				X				X				X
<b>Verbal</b>			X					X				
<b>Directa</b>				X				X				X
<b>Indirecta</b>				X			X				X	
<b>Activa</b>				X				X				
<b>Pasiva</b>			X				X				X	
<b>Contenida</b>			X				X				X	
<b>Instrumental</b>			X				X				X	
<b>Emocional</b>		X					X		X			

**Registro de observación natural**

Tipo de Agresión	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Observaciones
Física	X		X			Da puntapiés, cabezazos y empuja a sus compañeros.
Verbal	X	X	X	X	X	Emplea vocabulario soez para ofender a sus compañeros.
Directa						

Indirecta						
Activa						
Pasiva						
Contenida	X		X		X	Hace pataleta cuando no se hace su voluntad.
Instrumental						
Emocional						

### Participante 9

Edad 12 años.

Vive con una amiga de la mamá debido a que su casa está ubicada en una vereda lejos del colegio. La niña es la menor de cuatro hermanos. La madre está desempleada en este momento y el padre trabaja en los oficios del campo. En las tardes ella se encuentra al cuidado de la persona con quien vive. La estudiante manifiesta que la controlan demasiado; sin embargo, se la observa en las tardes fuera de casa sin control aparente. El fin de semana permanece en la casa de sus padres. Respecto a la parte académica podemos decir que su desempeño es bajo.

### Registro en el aula

Tipo de agresión	Docente Titular				Otra docente				Observador del estudiante			
	nunca	Casi nunca	Algunas veces	Frecuente	nunca	Casi nunca	Algunas veces	Frecuente	nunca	Casi nunca	Algunas veces	Frecuente
<b>Física</b>				X				X				X
<b>Verbal</b>				X				X		X		
<b>Directa</b>				X				X		X		
<b>Indirecta</b>			X				X			X		
<b>Activa</b>				X				X				X
<b>Pasiva</b>		X					X		X			
<b>Contenida</b>		X					X			X		
<b>Instrumental</b>			X				X				X	
<b>Emocional</b>		X					X			X		

### Registro de observación natural

Tipo de Agresión	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Observaciones
Física	X	X	X	X	X	Da bofetadas, empuja y sale corriendo, da puntapiés a sus compañeros, hala del cabello a las compañeras
Verbal	X	X	X	X	X	Dice vulgaridades a algunos de sus compañeros.
Directa						
Indirecta						
Activa						
Pasiva						
Contenida						
Instrumental	X		X	X		Envía a sus amigas a golpear a otras niñas para vengarse por algo que le hicieron.
Emocional						

### MEDIACIÓN EDUCATIVA

Cuando se habla de mediación educativa se hace referencia no sólo a una estrategia pedagógica que se utiliza en un espacio determinado y que a veces se reduce a una acción específica para alcanzar un conocimiento, sino a un concepto que tiene un significado más amplio ya que se considera un sistema de actividad que pretende transformar el mundo mental y cultural de los aprendices; en palabras de Engestrom citado por Cole en su texto Psicología cultural (1999), “un sistema de actividad integra al sujeto, al objeto y a los instrumentos (las herramientas materiales al igual que los signos y los símbolos) en un todo unificado.”(p.132). También incluye el aspecto productivo orientado al objeto como el aspecto comunicativo orientado a la persona ya que la producción y la comunicación son inseparables.

Ahora bien, este sistema de actividad debe incorporar un análisis global sobre los aspectos culturales, socio-históricos y/o contextuales en los que se sitúa actualmente

el agente y desde ahí realizar una proyección de los alcances y desarrollos (ideales y potenciales) a los que se espera llegar. Daniels (2003), en su texto *Vygostky y la pedagogía explícita* que inicialmente los estudios sobre desarrollo de la cognición no incluían de manera relevante el contexto y su relación con la misma. En épocas más recientes han crecido los enfoques que pretenden investigar el desarrollo cognitivo en su contexto, empleando teorías amplias e integrales que abarcan más aspectos, estas son: La teoría de la actividad cultural histórica Cole y otros (1997), los enfoques socioculturales Wertsch (1991); Wersch y otros (1995), los modelos de aprendizaje situado Lave (1996) y los enfoques basados en la cognición distribuida Salomon (1993 b). Dichos autores, coinciden en que los términos sociales, culturales e históricos planteados en la teoría desarrollada por Vygostky se constituyen en un elemento valioso para estudiar e intentar comprender los procesos de formación social de la mente.

Es importante anotar que a partir de los planteamientos cultural-históricos desarrollados por los autores mencionados anteriormente, se resaltó la necesidad de “construir una teoría de la cultura en la mente que comienza a partir de la organización de acciones mediadas en la práctica diaria” Cole (1999, pag.113). Desde esta perspectiva, puede decirse que adquirió especial relevancia la comprensión y la utilización de la mediación educativa en el campo pedagógico.

Una mediación educativa cuenta principalmente con un motivo el cual, en primera instancia, considera los intereses, las necesidades y la voluntad del sujeto aprendiz; de acuerdo con Daniels (2003), “el motivo de la actividad suscita las acciones” (p.126). Por otro lado, dicho motivo se refiere a un logro que debe ser alcanzado a largo plazo y está relacionado con la apropiación de un conocimiento para posteriormente transmitirlo y utilizarlo en diversos contextos donde sea necesario; en

otras palabras, el poder aplicarlo a varias situaciones permite la trascendencia y, por ende, la transformación no solo del mundo afectivo sino también del social, lo que conlleva a generar nuevas relaciones intermentales ,entendidas éstas; como la capacidad que desarrolla la mente de un sujeto para crear con otros; de tal manera que se continúa en la elaboración de nuevos artefactos para la comunidad.

Ahora bien, se ha dicho que el poder aplicar el conocimiento permite la trascendencia, por ello, vale la pena profundizar un poco en este concepto; según Scardamalia y Bereiter (1991,1996), citados por Daniels (2003), exponen que “el conocimiento debería fomentar:

- Flexibilidad
- Creatividad
- Capacidad para la resolución de problemas,
- Alfabetización tecnológica,
- Técnicas para la búsqueda de información,
- Disposición para aprender durante toda la vida.” (p.148).

Es importante anotar que en este proceso de mediación se genera una transformación constante de sus componentes (agente, agencia, contexto, instrumentos y/o artefactos) ya que éstos se afectan simultáneamente. También puede decirse, que el sujeto mediado avanza en su desarrollo de tal forma que logra pasar de un menor a un mayor dominio de lo aprendido y requiere cada vez menos apoyo y acompañamiento del mediador. De acuerdo con Daniels (2003), Wood propone cinco niveles de control creciente con relación a la situación de enseñanza –aprendizaje los cuales son: nivel 0= ninguna ayuda, nivel 1= sugerencia verbal general, nivel 2= sugerencia verbal concreta, nivel 3= indicar materiales, nivel 4=preparar materiales y nivel 5= hacer una

demostración del uso de los instrumentos. Vale la pena resaltar que al igual que el aprendiz, el enseñante va adquiriendo conocimiento respecto a los andamiajes utilizados con el ideal de llegar al nivel 0; lo cual significa alcanzar el motivo de la mediación en el que el aprendiz ya no requiere de la ayuda del enseñante.

La mediación educativa está compuesta por cinco elementos fundamentales: propósito, acto, agente, agencia y escena, los cuales se interrelacionan de acuerdo con el motivo de la mediación educativa. La relación entre estos define a su vez los modos de mediación (las formas empleadas como: juegos, relatos, imágenes dibujos entre otros) que posibilitan o limitan el acto de mediación.

Vale la pena mencionar que, la mediación educativa ha venido transformándose históricamente también desde los andamiajes que la han constituido, es decir; en un primer momento se consideró, de acuerdo con Daniels en su texto *Vygostsky y la pedagogía* (2003), citando a Wood y Otros (1976), que el andamiaje había sido definido inicialmente como el acompañamiento de un adulto a un niño o a una persona que empieza un proceso de aprendizaje para poder realizar adecuadamente una tarea; la cual no sería posible hacer sin la intervención y colaboración de dicho adulto. Posteriormente, el mismo Daniels complementa la idea de andamiaje considerándolo de una forma más amplia como “la creación de un contexto pedagógico donde un esfuerzo combinado produce un resultado exitoso” (p.153). Además Day y Cordon (1993), “compararon la enseñanza con andamiaje y sin andamiaje y observaron que la enseñanza con andamiaje producía un aprendizaje más rápido y sostenido” (p.156)

Por último, es importante señalar que el campo de conocimiento y el objeto del mismo define la relación que se establece entre agente-agencia-propósito-escena; ya que cada campo requiere de unos modos de mediación apropiados, pues existen diferencias

significativas para abordar conceptos, asignaturas y temáticas dependiendo de los propósitos de cada campo; por ello, que hace indispensable buscar el modo más adecuado que favorezca el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

La mediación educativa que se propone para esta investigación se plantea a modo de juego de ficción el cual se denomina *agencia de detectives*. Además, es relevante anotar que este juego se basa en una película que permite el desarrollo de un video-foro, desde donde se plantea gran parte de las acciones mediadas.

Por lo anterior, es fundamental aclarar en que consiste el juego de ficción y el video-foro.

### **Juego de ficción**

De acuerdo con Llinás, Morales y Vanegas (2005), citando a Vygotsky (1996), quien conceptualiza el juego de ficción como:

Una relación peculiar con la realidad, que se determina por situaciones ficticias, donde se transfieren las características de un objeto a otro. Así mismo, considera que el juego es el resultado de una situación de ficción y que ésta se define por la adopción del papel de adultos por parte de los niños, dentro de contextos inventados por ellos mismos como transferencia de su condición social (p.75)

### **Video-foro**

El video- foro se utiliza como una estrategia pedagógica que de acuerdo con Vargas (2007), es un instrumento que favorece y enriquece el dialogo entre el observador y la obra audiovisual, además permite una flexibilidad en cuanto a las

temáticas ya que estas pueden surgir de acuerdo con la intención de quien dirige o los intereses del espectador. Por otro lado, Vygotski (1979) y Giordan (1989), consideran que cuando una persona utiliza los sistemas de representación en su contexto, entendidos como la forma material o simbólica de dar cuenta de algo real en su ausencia; esto genera un cambio donde se afectan y modifican sus esquemas cognitivos, aumenta su conocimiento y puede posteriormente abordar con más calidad las dificultades y problemas que se le planteen en su entorno. También Johnson-Laird (1987), manifiesta que existen tres formas en las que se puede codificar y representar la información, las cuales son las representaciones proposicionales, los modelos mentales y las imágenes ( auditivas, visuales y táctiles).

### **Agencia de detectives**

#### **Objetivos:**

Analizar a partir de una película aspectos que favorezcan la empatía y la autorregulación.

Proponer alternativas de solución frente a situaciones y problemáticas presentadas en la película relacionadas con la agresividad.

#### **Descripción de la mediación y observaciones:**

Los participantes observan una película denominada “Cadena de favores” en la cual aparecen escenas de maltrato infantil, acoso escolar, hostigamiento y agresividad. Esta mediación educativa esta constituida por cuatro acciones pedagógicas mediadas que están organizadas de manera articulada y secuenciada debido al proceso de análisis y reflexión que se pretende lograr con ella. En cada acción se plantean unos objetivos

específicos que se concadenan con el propósito de alcanzar el objetivo general de la mediación.

En cada acción mediada se organizan espacios de trabajo individual y grupal con el fin de observar los desempeños (en términos de acciones o respuestas) en donde se evidencien los procesos cognitivos que están enmarcados en la autorregulación y la empatía ,que se generan en forma personal y colectiva; también es importante anotar que son planteadas bajo una dinámica que se contextualiza en un ambiente de ficción específico como lo es una agencia de detectives, esto con la intención de generar interés y expectativa en los participantes, lo cual requiere de una ambientación especial que se aborda en el transcurso de la acción mediada.

Cada acción mediada se diseña y desarrolla con la siguiente estructura:

-Objetivos específicos

-Tiempo de la actividad

-Recursos o materiales.

-Reglas de la actividad

-Observaciones generales

-Desarrollo de la actividad

Es importante anotar que la población objeto de la investigación está acompañada de otros compañeros en las actividades mediadas, con la intención de que los estudiantes crean que se encuentran en una actividad programada institucionalmente para diversos niños sin una caracterización específica.

El trabajo elaborado por los estudiantes se recoge como soporte, evidencias y registros para ser analizados en la investigación.

Para realizar la inducción de esta actividad inicialmente se elige un espacio diferente al salón de clase para ambientarlo con elementos que creen condiciones similares a una agencia de detectives, para ello se ubicara un nombre en la entrada *Agencia de detectives pistas y huellas* y estarán las mediadoras caracterizadas con atuendos correspondientes a detectives. Al ingreso de los niños al recinto se escucha de fondo musical el tema de misión imposible.



- Los días en que se lleven a cabo las actividades pedagógicas mediadas, los estudiantes se encuentran en el lugar acordado dentro de la institución para recibir los comunicados ( escritos en clave) que indicaran la hora de encuentro en la agencia y la palabra clave para el ingreso a la reunión que se hace con los agentes.

Estas acciones mediadas se plantean de manera detallada en el siguiente cuadro:

Acciones pedagógicas mediadas	AGENCIA DE DETECTIVES
<p><b>PRIMERA</b></p> <p><b>SESION</b></p> <p><b>(RETRATOS)</b></p>	<p>Objetivo específico:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inferir a partir de imágenes fotográficas las características de los personajes.</li> </ul> <p>Tiempo designado: 2 horas (120 minutos)</p> <p>Recursos o materiales: Fotos, sobres, escritorios, mesas, lápices, atuendos, cartulinas, marcadores, grabadora.</p> <p>Reglas de la actividad:</p>

- A partir de la entrada a la agencia de detectives el trabajo es individual.
- La información que se deposite en el sobre debe ser secreta y no se comenta con ningún compañero.

Observaciones generales:

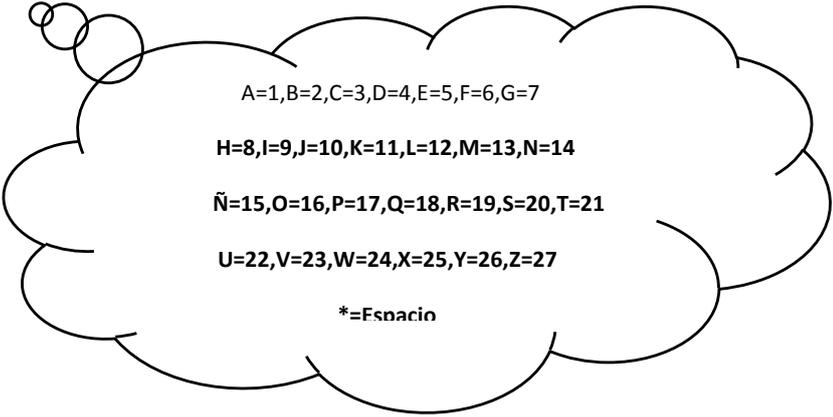
- Los personajes de la película seleccionados son: Trevor, Arlene, Adam, el niño agresor y Simonet; debido a que los roles que desempeñan son fundamentales en la trama, además las historias de vida que cada uno de ellos representa permiten hacer reflexiones sobre ciertas problemáticas sociales que convergen en los colegios lo cual nos acerca al contexto escolar. Las fotografías se seleccionaron teniendo la intención de mostrar a los personajes en situaciones en las cuales al no mirarlas dentro de un contexto más amplio, pueden generar inferencias alejadas de las características y el rol que cotidianamente asumen.

Desarrollo de la actividad:

- Las mediadoras en un primer momento solicitan a los estudiantes que se ubiquen en sus respectivas oficinas (espacio con el mobiliario de una mesa y una silla) para ello, deben mirar el sobre que se encuentra en cada escritorio el cual marcan con su nombre e inmediatamente deben inventarse un *alias* (nombre ficticio) con el fin de tener una identidad secreta lo cual contribuye a que el estudiante se apropie del personaje.
- Posteriormente se les comenta que han sido elegidos para llevar a

cabo una misión muy importante por reconocer en ellos sus grandes capacidades para observar e investigar, lo que ayuda a solucionar casos y misterios al descifrar las pistas que van apareciendo.

- Pista N° 1: Se les plantea que es necesario tomar los sobres encontrados en el escritorio asignado los cuales contienen fotos de dos personajes, por lo tanto se les invita a hacer uso de sus capacidades de observación y anotar en el instrumento uno “descubriendo al personaje” (ver anexo E pág.144) lo que piensa de las personas que están en las fotografías (Se les sugerirán las siguientes preguntas: ¿A qué se dedica cada personaje y por qué?, ¿Cómo crees que es la forma de ser de cada uno y por qué? Además se explica que necesariamente se realiza de forma individual ya que no es conveniente que ninguna otra persona se entere todavía de lo que piensa cada detective.
- Al terminar de escribir depositan nuevamente en el sobre el trabajo realizado y se sella para evitar que se filtre la información del caso.
- Por último se solicita que depositen los sobres en la caja fuerte para proteger la información que debe ser complementada en la siguiente sesión y se plantea que al final de cada reunión reciben unos comunicados en clave para citarlos a posteriores encuentros; además se hace entrega del código para interpretar mensajes.

	<p style="text-align: center;"><b>CÓDIGO PARA INTERPRETAR MENSAJES</b></p>  <p style="text-align: center;">A=1,B=2,C=3,D=4,E=5,F=6,G=7  H=8,I=9,J=10,K=11,L=12,M=13,N=14  Ñ=15,O=16,P=17,Q=18,R=19,S=20,T=21  U=22,V=23,W=24,X=25,Y=26,Z=27  *=Espacio</p>
<p style="text-align: center;"><b>SEGUNDA  SESION  (UN  MISTERIOSO  VIDEO)</b></p>	<p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer las limitaciones del elaborar juicios de valor a partir de una primera impresión.</li> <li>• Identificar y comprender que las percepciones que se tienen (frente a una situación, imagen, persona, entre otros) pueden ser distintos en cada uno de los sujetos que los observan.</li> </ul> <p>Tiempo designado: 2 horas (120 minutos)</p> <p>Recursos o materiales: Fotos, sobres, escritorios, mesas, lápices, atuendos, resaltadores, formatos del instrumento (Ficha de seguimiento investigativa), video Beam, pantalla, película.</p> <p>Reglas de la actividad:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Si algún agente ha visto la película con anticipación se sugiere no comentarle a sus compañeros de qué se trata.</li> <li>• Durante la sesión es importante permanecer atentos y seguir las indicaciones del dinamizador para no perder detalle.</li> </ul>

- En la socialización de la actividad es conveniente que los agentes asuman una actitud de escucha cuando estén interviniendo los compañeros y acepten las diferentes opiniones.

Observaciones generales:

- Es importante que la película se presente en condiciones óptimas en cuanto a: sonido, nitidez , amplitud de la imagen y libre de interferencias.
- Se presenta un primer segmento de la película que corresponde a los primeros 66 minutos, debido inicialmente a que hasta ese momento no se han presentado algunos eventos que le dan un giro importante a la trama (regreso del papá, la muerte del protagonista) y permite la mediación para alcanzar el objetivo propuesto en esta sesión, también porque tiene una duración total de 110 minutos lo cual la haría muy extensa.

Desarrollo de la actividad:

- Se informa a través de un comunicado (nota en un papel) que para efectos de continuar con la investigación ellos deben acudir a la agencia para una reunión de carácter urgente.

Propuesta de comunicado:

21-5 \* 5-20-187-5-19-1-13-16-20 \* 5-14- \* 12-1 \* 1-7-5-14-  
13-9-1 \* 5-12 \* 4-9-1 ..... \* 1 \* 12-1-20.... \* 1-13-  
5-20 \* 20-5-3-19-5-21-16

Traducción:

Te esperamos en la agencia el día... a las...a.m. Es secreto.

- Se plantea a los niños que como todos están investigando el caso es importante que sepan, que se recibió un nuevo sobre misterioso con más pistas, este sobre se abre en presencia de todos y se toma una decisión respecto a que hacer con la información que contiene.
- Pista N ° 2: Se proyecta la película hasta los primeros 66 minutos con el propósito de contrastar las primeras impresiones que tuvieron los niños con relación a las fotografías y el desarrollo planteado desde la trama de la película.
- Se comenta que todo buen investigador lleva registro detallado de las pistas y las va analizando continuamente, por ello se entrega el instrumento dos *Ficha de seguimiento investigativa* (ver anexo F pág.145) que es útil para sistematizar y verificar la información. Esta debe diligenciarla cada uno.
- Después de llenar el instrumento de *Ficha de seguimiento investigativa*, las mediadoras vuelven a entregar el instrumento diligenciado en la sesión anterior, se solicita que comparen los dos documentos y luego en el instrumento *Descubriendo al personaje* subrayen con resaltador verde las descripciones que se parecen y con un resaltador naranja las que son diferentes.
- Por último se solicita que en el instrumento tres denominado *Clave*

	<p><i>para los compañeros</i> (ver anexo G pág.146) los detectives reflexionen y respondan de forma escrita las siguientes preguntas:</p> <p>-¿Qué me hizo pensar que las personas de las fotos eran de esa manera y por qué?</p> <p>-¿Te ha sucedido alguna vez que lo que piensas de una persona o lo que han pensado de ti no sea cierto y por qué?</p> <p>-Si lo que escribiste en las fotografías no se parece a lo que viste en el video ¿qué consejo le darías a tus compañeros detectives para que no se equivoquen con lo que piensan de los demás?</p> <p>Las respuestas a estas tres preguntas se incluyen en los sobres donde se guarda el seguimiento del caso y se depositan en la caja fuerte.</p>
<p><b>TERCERA SESION ( VAYA SORPRESA)</b></p>	<p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprender los sentimientos de otros en situaciones específicas.</li> <li>• Reconocer la importancia del establecimiento de normas para regular las decisiones personales y favorecer las relaciones interpersonales.</li> </ul> <p>Tiempo designado: 2 horas (120 minutos)</p> <p>Recursos o materiales: Sobres, escritorios, mesas, lápices, atuendos, resaltadores, formatos de la ficha, video Beam, pantalla, película.</p> <p>Reglas de la actividad:</p>

- Durante la sesión es importante permanecer atentos y seguir las indicaciones del dinamizador para no perder detalle.
- La evidencia que se encuentre con las últimas pistas del caso únicamente se abre en la agencia y en presencia de todos los agentes.
- En la socialización de la actividad los agentes se comprometen a asumir una actitud de escucha cuando estén interviniendo los compañeros y a aceptar las diferentes opiniones.
- Los agentes toman la evidencia cuidadosamente evitando llamar la atención de otras personas.

Observaciones generales:

- Para continuar con la expectativa y el interés de los niños en su rol de agentes, se ambienta el espacio con huellas que los conduzcan al sitio donde se encuentra una nueva pista.
- Es importante que la película se presente en condiciones óptimas en cuanto a: sonido, nitidez, amplitud de la imagen y libre de interferencias.

Desarrollo de la actividad:

- Las mediadoras en esta oportunidad informan a los agentes que ha llegado un sobre con una nueva nota que indica que se debe abrir en presencia de todos.
- Posteriormente se solicita a alguno de los agentes que destape el sobre y que lea el nuevo mensaje el cual dice:

*“ Las huellas debes buscar  
y al final de ellas  
a la dama con la  
caja van a hallar”*

*“ A la dama misteriosa debes buscar  
y ella una caja les va a entregar,  
con la condición de que  
en grupo todos deben llegar”*

- Pista N° 3: Luego de encontrar la caja se reúnen nuevamente todos en la agencia y se destapa, al encontrar en ella un video se informa que éste corresponde al final de la película y se proyecta.
- Al terminar la película se deja en pantalla abierta la última imagen mientras las dinamizadoras comentan a los agentes que debido a la tragedia sucedida, un tribunal tiene que analizar el caso del niño agresor para tomar una decisión; por tanto se solicita la colaboración de las personas que conocen el caso en profundidad para esclarecer las causas y consecuencias de lo sucedido. Los llamados a colaborar son los agentes pues ellos han hecho el seguimiento minuciosamente.
- Por lo anterior cada uno escribirá cuales cree que fueron las posibles causas y consecuencias de la tragedia y cómo se pueden evitar hechos violentos. Esto se consigna en el instrumento cuatro “Reporte de ayudas al tribunal” (ver anexo H pág.147) para finalmente ser enviados a ese despacho.
- Como actividad de cierre se hace entrega de una última notificación citándolos para dar un mensaje que ha llegado del tribunal, el cual dice

lo siguiente:

Señores:

Detectives agencia Pista y Huellas.

Queremos resaltar y agradecer la labor que ustedes realizaron al igual que su apoyo y colaboración, los cuales han sido de gran ayuda para esclarecer los hechos que nos interesaban; por eso hemos decidido encomendarles una nueva misión especial que favorecerá al colegio *Las Violetas y a sus estudiantes*. Si se termina a satisfacción se les reconocerá su dedicación y trabajo premiándolos con la entrega de una *mención de honor* para cada uno, de la Asociación Internacional de Detectives (AID). Esto se llevará a cabo en una ceremonia formal.

Para que se cumpla esta misión es muy importante que estén atentos a las situaciones e incidentes que se presenten con ustedes y que pueden terminar por lastimar a alguien.

Atentamente,

Agencia Internacional de Detectives.

<p><b>CUARTA SESIÓN  (UNA MISIÓN EN EQUIPO)</b></p>	<p>Objetivos específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Acordar y establecer normas que se constituyan en los criterios que regulan la interacción de los agentes para desarrollar la misión.</li> <li>• Analizar el desempeño personal en la misión, a partir de la auto-observación y la autoevaluación.</li> </ul> <p>Tiempo designado: 2 horas (120 minutos)</p> <p>Recursos o materiales: rompecabezas, pañoletas, cucharas, pimpones, cartulinas de colores, marcadores, escritorios, mesas, lápices, formatos de los instrumentos.</p> <p>Reglas de la actividad:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Durante la misión es importante permanecer atentos y seguir las indicaciones del mediador para no perder detalle.</li> <li>• El diligenciamiento del instrumento se hace de manera individual.</li> <li>• Iniciando la actividad se establecerán unas normas de común acuerdo con los agentes en cuanto a las actitudes que favorezcan las relaciones interpersonales.</li> <li>• En el establecimiento de normas y en la socialización de la actividad los agentes se comprometen a asumir una actitud de escucha cuando estén interviniendo los compañeros y a aceptar las diferentes opiniones.</li> </ul>
---	---

**Observaciones generales:**

- Para esta actividad se establece un circuito con 3 estaciones, por las cuales deben pasar necesariamente los diferentes grupos.
- Si un agente no respeta las normas acordadas, el grupo en general perderá el puntaje asignado en esa estación específica.
- El grupo que logre realizar la actividad en cada estación de manera satisfactoria en el menor tiempo y ciñéndose a las normas pactadas, recibe un puntaje.
- La primera estación tiene un puntaje de 10 puntos, la segunda de 20 puntos y la tercera de 40 puntos.

**Desarrollo de la actividad:**

Para esta actividad se les plantea a los agentes que la agencia ha mandado una nota de felicitaciones por el compromiso y dedicación que han demostrado hasta el momento; por ello, desean invitarlos a una nueva misión que requerirá de habilidades físicas y de pensamiento. Si esta misión es desarrollada completamente los agentes estarán listos para recibir sus certificaciones de parte de la Agencia Internacional de Detectives “A.I.D”

Inicialmente se les explica que la misión consiste en realizar unas tareas que se proponen en tres estaciones. Se comenta en qué consiste cada estación para que los agentes tengan la idea general de cómo se desarrolla la actividad y pueden a partir de ello plantear y establecer las normas acordes a la dinámica.

Las mediadoras les sugieren dos normas básicas y les solicitan que propongan otras tres. Las normas planteadas por ellas son:

-Si alguien se equivoca no agredirlo ni verbal ni físicamente.

-No excluir a ningún compañero de la actividad.

Dichas normas se escriben en una cartelera y se colocan en un sitio visible para que las miren constantemente y las tengan presentes.

#### ESTACIONES:

##### Estación N° 1

En esta estación se encuentran cinco pañoletas por grupo, las cuales se utilizan para amarrar, unen la mano derecha de un integrante con la izquierda del otro, hasta que los cinco estén amarrados y formen un círculo. Después de esto se les entrega un rompecabezas que debe ser armado adecuadamente sin soltarse.

Ganará el grupo que primero termine y obtendrá 10 puntos.

##### Estación N° 2

En esta oportunidad se les entrega a cada grupo 5 cucharas con 5 pimpones y los agentes se desplazaran de un punto A a un punto B con la cuchara en la boca y el pimpón en la cuchara, deben ir cogidos de gancho. Si alguno de los integrantes deja caer el pimpón regresan todos los miembros del grupo al punto de partida para volver a empezar dicho desplazamiento.

Ganará el grupo que primero llegue y tendrá 20 puntos.

## Estación N° 3

Para esta actividad se le asigna un color a cada uno de los tres grupo ( grupo A= rojo, grupo B= Azul y grupo C= Verde) y se ubican en un espacio abierto treinta cartulinas que tienen palabras escritas con diferentes colores. Dentro de esas cartulinas se encuentran tres mensajes completos, los cuales cada uno de ellos corresponde a un color específico (un mensaje está escrito en rojo, otro en azul y otro en verde), además hay otras palabras distractoras (escritas en color anaranjado y negro) para complejizar un poco esta actividad. Al unir adecuadamente cuatro cartulinas que tienen las palabras escritas con el mismo color, aparece un mensaje alusivo a la autorregulación, en total son tres mensajes y son los siguientes:

*Si no nos queremos lastimar*

*ni a otros afectar,*

*pensamos antes de actuar,*

*y situaciones peligrosas e incómodas vamos a evitar.*

*Cuando pienses en el futuro*

*Y sueñes grandes cosas alcanzar*

*Ten en cuenta en todo momento*

*Que tus decisiones las has de reflexionar*

*Las personas en este mundo*

*Nos podemos equivocar*

*Sin embargo, en nuestras manos*

*está la decisión de cambiar*

	<p>Todas las cartulinas se colocan de tal manera que las letras queden hacia abajo y que se requiera voltearlas para poder leerlas, en el transcurso de esta actividad los agentes se desplazan alrededor de ellas, toman una por una y si corresponde al color asignado la recogen, de lo contrario la vuelve a dejar en el lugar y en la forma en que se encontró.</p> <p>Ganará el grupo que primero arme el mensaje y tendrá 40 puntos.</p> <p>Se le solicita a cada agente que además de participar en las actividades de las estaciones, registre en el instrumento cinco “Revisando mis acciones” (ver anexo I pág.148) un incidente que se haya presentado en cada una de éstas y en el que él este involucrado; esto se hará después de terminar cada actividad.</p> <p>Las mediadoras entregan a cada uno su ficha y les indican que es necesario llenar todas las casillas; para ello, es importante tener en cuenta dos aspectos como son: en primer lugar la auto-observación (revisión que hace la persona de sus propias actitudes de manera constante) y en segundo lugar la auto-evaluación (mi actuación comparada con los acuerdos establecidos por el grupo) con el propósito de reflexionar sobre sus actitudes y su responsabilidad en las mismas. Para reconocer el compromiso y dedicación de los agentes se hace una celebración donde se entregan sus respectivas menciones de honor y se brinda por la labor realizada. (Ver anexo J pág.149)</p>
--	--

## **RESULTADOS**

### **Método de análisis de datos**

Para el análisis de datos, las investigadoras consideran conveniente seguir los pasos referidos por Flórez (1994), en los que plantea inicialmente la recolección de datos, luego la reducción de datos, seguido de la disposición de datos y por último la obtención y la verificación de conclusiones.

### **Recolección de datos**

Los instrumentos utilizados para la recolección de información en la caracterización fueron los siguientes; la tabla denominada registro en el aula y la de observación natural (ver anexos B y C) posteriormente, a partir de la mediación educativa se diseñaron para cada acción mediada unas fichas con una serie de preguntas en las cuales se registran las respuestas de los niños, lo cual se constituye en los datos que posteriormente serán analizados. También en cada sesión se anota las observaciones relevantes hechas por las mediadoras en relación con los desempeños de los participantes.

### **Reducción de datos**

Teniendo como referencia el marco conceptual se elabora dos tablas correspondientes a la empatía y la autorregulación, las cuales plantean los aspectos constitutivos de cada una de ellas, con la descripción de sus correspondientes niveles. Dichas tablas permiten realizar una organización de la información obtenida durante

toda la mediación y extraer los datos relevantes para catalogarlas de acuerdo con unos niveles establecidos, lo cual facilita el posterior análisis.

### Indicadores de niveles de Empatía

<b>NIVELES (Descripción)</b>  <b>ASPECTO</b>	<b>I</b>	<b>II</b>	<b>III</b>
<b>ADOPCIÓN DE PERSPECTIVA</b>	Percibe estados emocionales en otros.	Relaciona aspectos que le permiten inferir sobre el estado emocional de otros.	Relaciona aspectos que le permiten concluir sobre el estado emocional de otros.
<b>PONERSE EN LUGAR DEL OTRO</b>	Entiende al otro bajo sus propios pre-conceptos	Entiende al otro reconociendo estados emocionales y relacionales	Entiende al otro a partir de ponerse en su lugar. Realiza más conexiones y explicita más argumentos.

### Indicadores de niveles de Autorregulación

<b>NIVELES (Descripción)</b>  <b>ASPECTO</b>	<b>I</b>	<b>II</b>	<b>III</b>
<b>ACCIÓN REACTIVA O CONTROLADA</b>	Sus respuestas son impulsivas, las emite sin control.	Atiende de manera parcial a una actividad. Reduce la impulsividad en sus respuestas.	Atiende a una actividad y permanece en ella. Se controla al responder.
<b>EL "YO"</b>	Desconoce las necesidades, deseos y/o expectativas de otras personas y su relación con las	Reconoce las necesidades, deseos y/o expectativas de otras personas, aunque no las	Reconoce las necesidades, deseos y/o expectativas de otras personas y las relaciona con

	propias.	relacione con las propias.	las propias.
<b>AUTORREFLEXION</b>	Enuncia en forma incoherente consecuencias de fenómenos sociales vividos por él mismo y por otros.	Enuncia coherentemente consecuencias de fenómenos sociales vividos por él mismo y por otros.	Enuncia coherentemente y con mayor profundidad las consecuencias de fenómenos sociales vividos por él mismo y por otros.
<b>ADAPTACION AL MEDIO CAMBIANTE.</b>	No expresa un análisis de sus propias actuaciones, ni plantea estrategias para evitar incidentes	Expresa un análisis reducido de sus propias actuaciones y las estrategias que plantea para evitar incidentes son imprecisas.	Expresa un análisis amplio de sus propias actuaciones y plantea estrategias para evitar incidentes.

### **Disposición de datos**

Luego de la reducción de datos, éstos se organizan en tablas que permitan tener una mirada global del proceso del grupo en general. Posterior a la reducción de los datos, se elaboran gráficas de barras que muestren la ubicación de los niños en los niveles de cada aspecto de la empatía y la autorregulación. Posteriormente y teniendo como referencia esta tabla se hace un análisis de niño por niño para mirar el proceso que se dio en cada uno de acuerdo con los aspectos ya referidos.

### **Elaboración de conclusiones**

A partir de los datos obtenidos en las tablas utilizadas para la disposición de datos y del análisis del proceso de cada niño, evidenciado en el diligenciamiento de fichas y en las actitudes asumidas en las acciones mediadas, se elaboran argumentos

para explicar y corroborar las preguntas y los supuestos que se plantean al iniciar el proyecto de investigación.

### **Respuestas e interpretación**

Para realizar el análisis de resultados se utilizan cinco tablas que corresponden a cada una de los instrumentos diligenciados por los niños en las acciones mediadas. (Ver anexos K, L, M, N, O pág.150, 153, 158,162 y169) Dichos instrumentos se denominan de la siguiente manera: instrumento uno *Descubriendo el personaje*, instrumento dos *De seguimiento investigativo*, instrumento tres *Clave para los compañeros*, instrumento cuatro *Reporte de ayudas al tribunal* e instrumento cinco *Revisando mis acciones*.

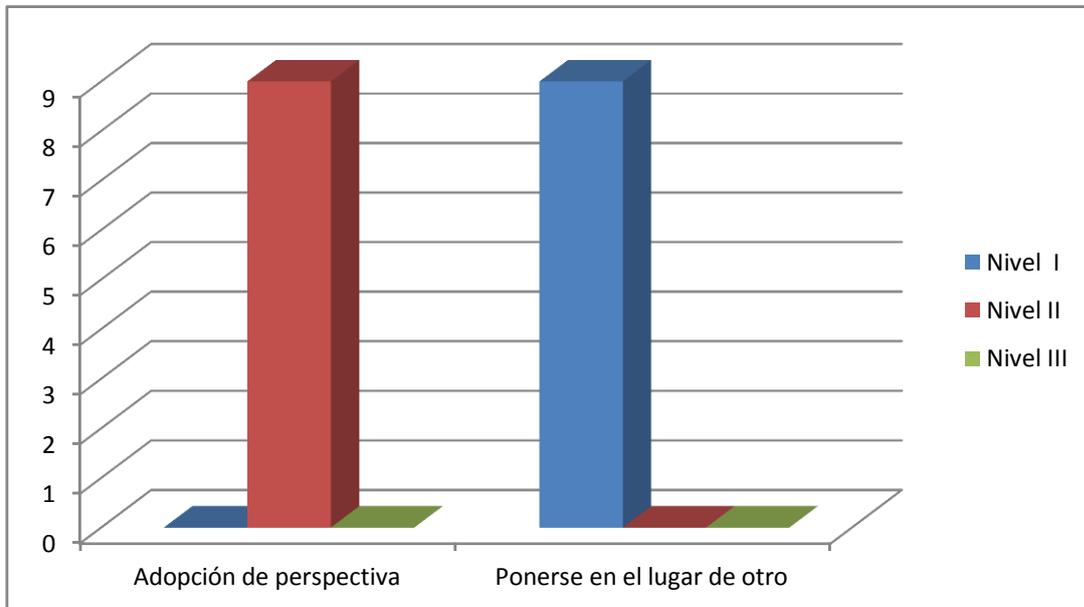
Los instrumentos uno, dos y tres son elaborados con el propósito de obtener información que permitan evidenciar los niveles de empatía en los participantes. Se consideran instrumentos complementarios; los instrumentos cuatro y cinco registran información sobre los niveles de autorregulación y también se complementan.

Es importante anotar que en la interpretación de resultados se tiene en cuenta las respuestas escritas de los estudiantes al igual que la observación de las docentes durante el desarrollo de cada acción mediada, también cabe anotar que en la casilla de análisis de resultados la descripción de cada uno de los aspectos, incluye todas las respuestas a las preguntas de los instrumentos.

### **Gráficas de resultados e interpretación**

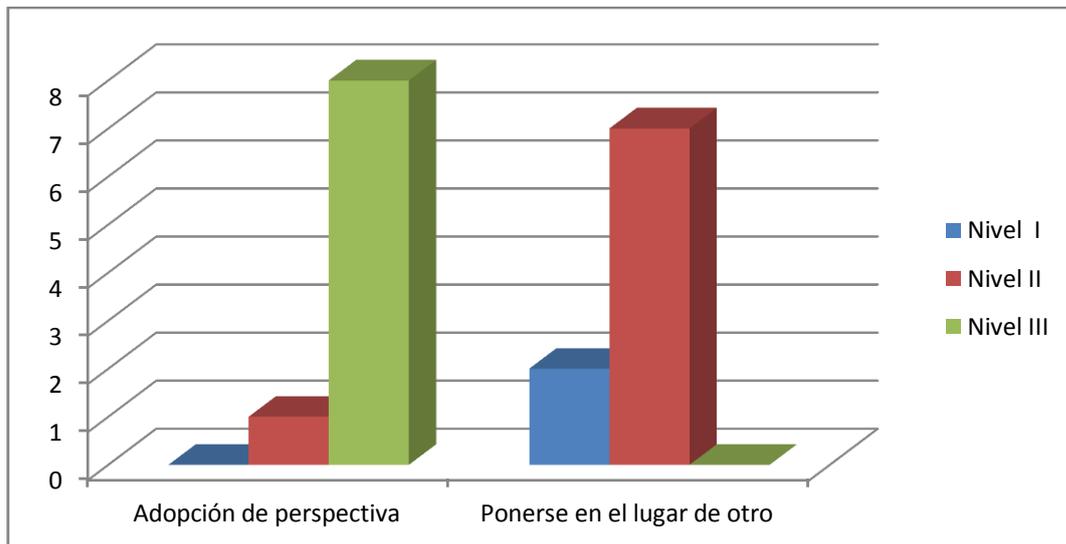
A continuación se muestran las gráficas de resultados y la interpretación correspondientes a la empatía y la autorregulación las cuales permiten ver el nivel en

que se ubica el grupo de los participantes en cada acción mediada en los diferentes aspectos.



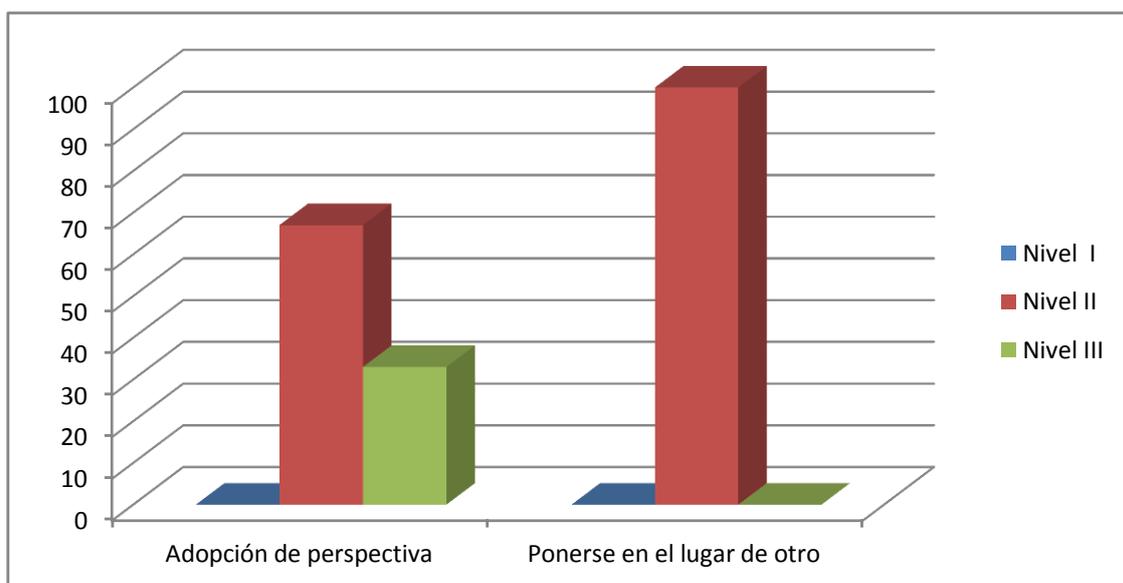
Gráfica de respuestas e interpretación-Empatía -instrumento 1

En relación con la adopción de perspectiva evidenciada en el primer instrumento, se observa que la totalidad de los niños relacionaron aspectos que les permitieron *inferir* sobre el estado emocional de los demás y en cuanto al ponerse en el lugar del otro, todos los niños entendían a las otras personas bajo sus propios preconceptos. (Ver anexo K pág.150)



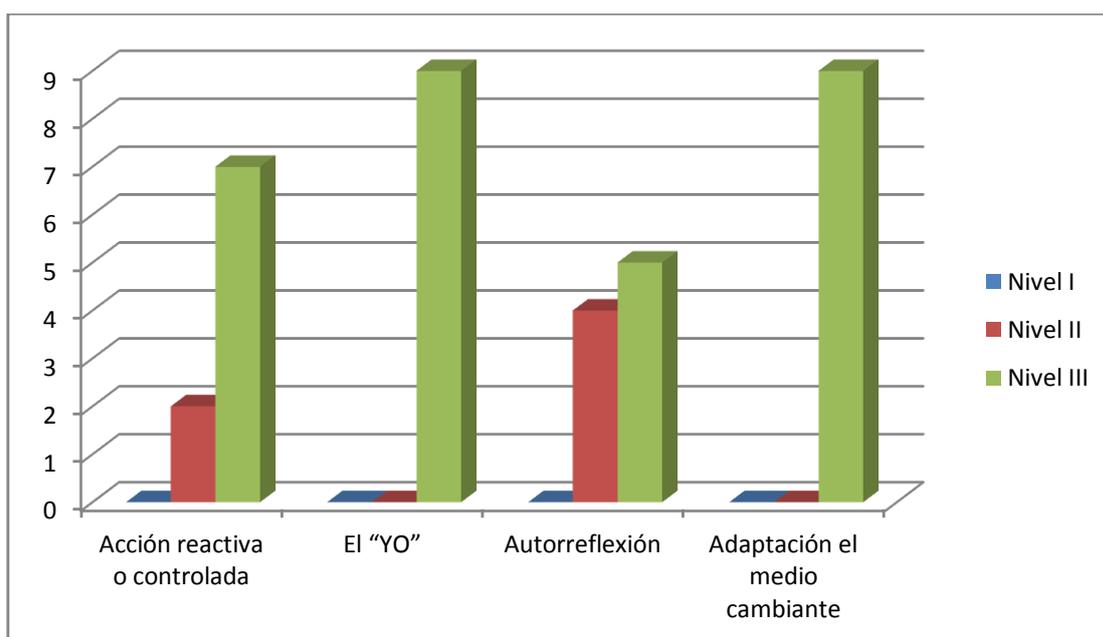
Gráfica de respuestas e interpretación-Empatía -instrumento 2

En relación con la adopción de perspectiva evidenciada en el segundo instrumento, se observa que uno de los niños relacionó aspectos que le permitió *inferir* sobre el estado emocional de los demás y ocho niños relacionaron aspectos que les permitió *concluir* sobre el estado emocional de otros. En cuanto al ponerse en el lugar del otro, dos de los niños entendían a las otras personas bajo sus propios prejuicios y siete las entendieron reconociendo estados emocionales y relacionales. (Ver anexo L pág.153)



Gráfica de respuestas e interpretación-Empatía -instrumento 3

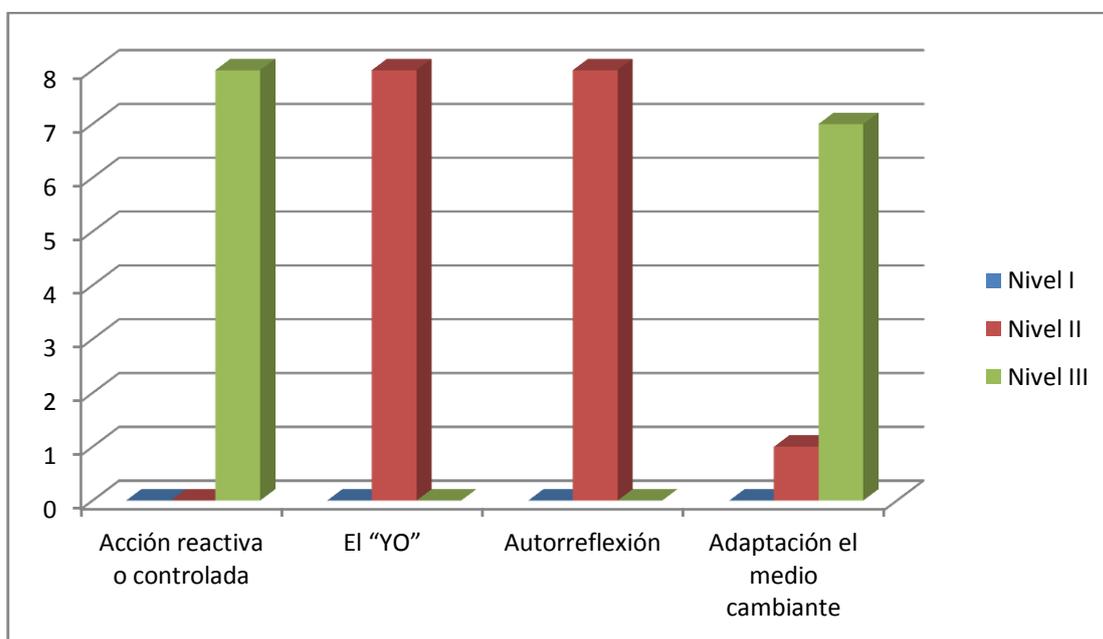
En relación con la adopción de perspectiva evidenciada en el tercer instrumento, se observa que tres de los niños relacionaron aspectos que les permitieron *inferir* sobre el estado emocional de los demás y seis niños relacionaron aspectos que les posibilitaron *concluir* sobre el estado emocional de otros. En cuanto al ponerse en el lugar del otro, la totalidad de los niños entendieron a las otras personas reconociendo estados emocionales y relacionales en ellas. (Ver anexo M pág.158)



Gráfica de respuestas e interpretación-Autorregulación -instrumento 4

En relación con la *acción reactiva o controlada* evidenciada en el cuarto instrumento, se observa que dos de los niños atienden de manera parcial a una actividad y reducen la impulsividad en sus respuesta, siete niños se encuentran en el nivel tres es decir atienden a una actividad y permanecen en ella, al igual que se controlan al responder. En cuanto *al Yo*, todos reconocen las necesidades, deseos y/o expectativas de otras personas y las relaciona con las propias. Respecto a la *autorreflexión*, cuatro de ellos enuncian coherentemente consecuencias de fenómenos sociales vividos por ellos mismos y por otros, y cinco niños enuncian coherentemente y con mayor profundidad

fenómenos sociales vividos por ellos mismos y por otros. Referente a la *adaptación al medio cambiante*, todos los participantes expresan análisis amplios de sus propias actuaciones y plantean estrategias para evitar incidentes. (Ver anexo N pág.162)



Gráfica de respuestas e interpretación- Autorregulación -instrumento 5

Inicialmente es importante resaltar que uno de los participantes no asistió, por lo tanto los resultados corresponden únicamente a ocho niños. . (Ver anexo O pág.169)

En relación con la *acción reactiva o controlada* evidenciada en el quinto instrumento, se observa que la totalidad de los niños atienden a una actividad y permanecen en ella, al igual que se controlan al responder. En cuanto *al Yo*, todos reconocen las necesidades, deseos y/o expectativas de otras personas, aunque no las relacione con las propias. Respecto a la *autorreflexión*, todos enuncian coherentemente consecuencias de fenómenos sociales vividos por ellos mismos y por otros. Referente a la *adaptación al medio cambiante*, un participante expresa un análisis reducido de sus propias actuaciones y las estrategias que plantea para evitar incidentes son imprecisas y

siete de ellos expresan análisis amplios de sus propias actuaciones y plantean estrategias para evitar incidentes.

### **Análisis de resultados por participante**

#### *Participante 1*

En cuanto a la Empatía, se observó que el participante en la adopción de perspectiva, relacionó aspectos que inicialmente le permitieron inferir sobre los estados emocionales de los otros; sin embargo, la percepción que tuvo en una de las fotografías no fue clara, lo que lo llevó a confundir el género del personaje en el primer instrumento. Por otro lado, se notó que las razones con las que hizo las inferencias evidencian características reconocidas socialmente como propias del rol que asume una persona en la realidad, en este caso relaciona el leer mucho y ser inteligente con la profesión de doctor. También puede decirse que la relación entre las preguntas y respuestas fue coherente. Posteriormente elaboró conclusiones a partir de la información obtenida en las diferentes acciones mediadas, pues se evidenció en sus respuestas que tenía habilidad para explicar y predecir el comportamiento de sí mismo y de los demás atribuyendo a otros estados mentales.

Acerca a ponerse en el lugar del otro, sus preconcepciones permitieron en primera instancia hacer una aproximación de los estados emocionales de los demás, a partir de la percepción que tuvo de los gestos y rasgos de la cara de los personajes ya que esta era la única información que tenía en el momento. Posteriormente al incorporar más información contextualizada logró pasar al nivel dos, en donde entendió al otro reconociendo estados emocionales y relacionales.

Por otra parte, en relación con la autorregulación, haciendo referencia a la acción reactiva o controlada, se notó que en el desarrollo de las acciones mediadas cambió de forma consciente la atención de acuerdo con las indicaciones dadas con las reglas acordadas. Iniciaba o inhibía una acción de manera voluntaria y se concentraba sin ninguna dificultad.

En lo concerniente al Yo, reconoce las necesidades, deseos y /o expectativas de los otros y las relaciona con las propias, situación que se evidencia en que las respuestas que planteó las asoció con su rol de estudiante y se acercan un poco a las experiencias de su cotidianidad.

En cuanto a la autorreflexión, enuncia coherentemente y de manera amplia a partir del video las consecuencias de fenómenos sociales vividos por el mismo y por otros; sin embargo, en las acciones en las que le implicaba considerar las consecuencias de sus propios actos, como en el instrumento cinco ,no lo hizo en profundidad y le faltó argumentos que justificaran sus acciones, lo que significa que requiere fortalecer su auto-observación y auto-evaluación, al igual que clarificar los criterios que le sirven de base para ello.

Por último, en la adaptación al medio cambiante expresa estrategias para evitar incidentes en determinadas situaciones y lo hace con cierta profundidad. Pero frente a sus propias actuaciones falta mayor análisis y explicar detalladamente cómo evitar incidentes y porqué, lo que permitiría ver su capacidad para anticipar.

En síntesis, se puede considerar que el participante posee habilidades cognitivas para empatizar con otros y para autorregularse, y que en la medida en que se profundice en la auto-observación y la autorregulación a partir de actividades en las que se

involucre, alcanzará un nivel mayor que le permitirá ser más autónomo y trascender con este conocimiento a otros espacios y contextos.

### *Participante 2*

En cuanto a la Empatía, se observó que el participante respecto a la de adopción de perspectiva, inicialmente percibió estados emocionales en otros, es decir; estaba en el nivel uno y se mostraba confuso respecto a lo que tenía que realizar a pesar de que se le explicó en varias oportunidades. Posteriormente, logró hacer inferencias sobre los estados emocionales de otros al detallar más las fotos por sugerencia de las mediadoras, pudiendo establecer relación entre los personajes y los elementos que se observaba en la fotografía, como por ejemplo la maleta. También puede decirse que la relación entre las preguntas y respuestas fue coherente. Posteriormente elaboró conclusiones a partir de la información obtenida en la película y de las reflexiones que iban haciendo sus compañeros al terminar cada segmento y al socializar lo que venía aconteciendo. Luego se ubicó nuevamente en el nivel dos, ya que no planteó argumentos profundos que le permitieran sacar conclusiones.

Acerca del aspecto de ponerse en el lugar del otro, sus preconceptos permitieron en primera instancia hacer una aproximación de los sentimientos de los demás, a partir de la percepción que tuvo de los gestos y rasgos de la cara de los personajes ya que esta era la única información que tenía en el momento. Posteriormente al incorporar más información contextualizada logró pasar al nivel dos, en donde entendió al otro reconociendo estados emocionales y relacionales.

En relación con la autorregulación, haciendo referencia a la acción reactiva o controlada, se notó que inicialmente sus respuestas eran impulsivas y sin control, no lograba centrar su atención por lo que requirió apoyo permanente de las mediadoras, lo que ayudo al paso del nivel uno al dos y posteriormente al nivel tres en el que atendió a una actividad y permaneció en ella controlándose al responder.

En cuanto al Yo, reconoció las necesidades, deseos y /o expectativas de los otros y las relacionó con las propias, por lo cual en un primer momento se ubicó en el nivel tres, esto se dio porque lo hizo en relación a la película, posteriormente se ubicó en el nivel dos porque se le dificultó un poco el auto-observarse y auto-evaluarse.

En cuanto a la autorreflexión, enunció coherentemente consecuencias de fenómenos sociales vividos por el mismo y por otros, no logró un mayor avance porque sus respuestas en algunos casos fueron superficiales.

Para finalizar, se observó en la adaptación al medio cambiante que planteaba estrategias para evitar incidentes cuando estaba analizando una situación de otro; sin embargo, al analizar una situación personal le faltaron más elementos para prever situaciones de dificultad.

En síntesis, se puede plantear que el participante avanzó significativamente en todos los aspectos ya que inicialmente poseía muchas dificultades y a pesar de ello logró alcanzar los objetivos, pues centró más su atención y pudo diligenciar los instrumentos en las últimas acciones mediadas de manera más independiente.

### *Participante 3*

Se observó en cuanto a la empatía que el participante en la adopción de perspectiva, pudo relacionar aspectos que inicialmente le permitieron inferir sobre los estados emocionales de los otros, como lo fue los gestos de sus caras y por parecerse a personas ya conocidas para él. También puede decirse que la relación entre las preguntas y respuestas fue coherente. Posteriormente elaboró conclusiones a partir de la información obtenida principalmente en la película y también con las demás acciones mediadas. En sus respuestas se evidenció que tenía habilidad para explicar y predecir el comportamiento de sí mismo y de los demás atribuyendo a otros estados mentales.

Referente a ponerse en el lugar del otro, sus preconcepciones permitieron en un comienzo hacer una aproximación de los estados emocionales de los demás, a partir de la percepción que tuvo de los gestos y rasgos de la cara de los personajes ya que esta era la única información que tenía en el momento. Posteriormente al incorporar más información contextualizada, logró entender al otro reconociendo estados emocionales y relacionales. Es importante anotar que aunque hizo el anterior reconocimiento, no logró explicitar más elementos que indicarán un reconocimiento más amplio.

En relación con la autorregulación, respecto a la acción reactiva o controlada, se observó que en el desarrollo de las acciones mediadas cambió de forma consciente la atención de acuerdo con las indicaciones dadas y las reglas acordadas. Iniciaba o inhibía una acción de manera voluntaria y se concentraba con facilidad.

En lo referente al Yo, reconoció inicialmente las necesidades, deseos y /o expectativas de los otros y las relacionó con las propias, lo que se observó en respuestas relacionadas con los efectos de lo cometido por el niño agresor cuando expresó que: se lo llevarán para el bienestar, para la cárcel, puede convertirse en un delincuente entre otras. Situaciones que son frecuentes en su contexto. Posteriormente en la última acción

mediada registró respuestas como: Ninguno se comunicó ó me fui a recoger otras, a pesar de que el instrumento sugería y permitía dar respuestas más reflexionadas que mostrarán los elementos álgidos de los incidentes.

Por otra parte en la autorreflexión, enuncia coherentemente y con mayor profundidad a partir del video las consecuencias de fenómenos sociales vividos por el mismo y por otros; Sin embargo, en las acciones en las que le implicaba considerar las consecuencias de sus propios actos, como en el instrumento cinco, no explicó ampliamente las respuestas para justificar sus acciones, lo que significa que requiere fortalecer su auto-observación y auto-evaluación, al igual que clarificar los criterios que le sirven de base para ello.

En la adaptación al medio cambiante enuncia estrategias para evitar incidentes en determinadas situaciones y lo hace con un conocimiento un poco más amplio de la problemática que presenta la película. Pero frente a sus propias actuaciones falta mayor análisis y explicar detalladamente cómo evitar incidentes, esto se puede evidenciar en respuestas como: dar pasos más cortos, respuesta a la que no registró su justificación.

En términos generales, se puede decir que el participante posee habilidades cognitivas para empatizar con otros y para autorregularse, y es importante que se involucre en actividades que fortalezcan su propia auto-observación y auto-evaluación.

#### *Participante 4*

En cuanto a la Empatía, se observó que el participante respecto a la adopción de perspectiva, relacionó aspectos que inicialmente le permitieron inferir sobre los estados emocionales de los otros; en el primer instrumento este participante se mostró

bastante concentrado, detallando muy bien la fotos lo cual le permitió establecer supuestos con mayor facilidad a pesar de la poca información con la que contaba. Por otro lado, se notó que las razones con las que hizo las inferencias estaban basadas en gestos y particularidades del personaje. También puede decirse que la relación entre las preguntas y respuestas fue coherente, lo que permitió que elaborara conclusiones a partir de la información obtenida en las diferentes acciones mediadas, pues se evidenció en sus respuestas que tenía habilidad para explicar y predecir el comportamiento de sí mismo y de los demás atribuyendo a otros estados mentales.

Acerca a ponerse en el lugar del otro, sus preconcepciones permitieron en primera instancia hacer una aproximación de los estados emocionales de los demás tomando elementos que observó en la película. Posteriormente al incorporar más información contextualizada logró pasar al nivel dos, en donde entendió al otro reconociendo estados emocionales y relacionales esto se refleja en respuestas mucha más elaboradas.

Por otra parte, en relación con la autorregulación, haciendo referencia a la acción reactiva o controlada, logró mantener su atención en las actividades desarrolladas, además respondió de manera controlada y no solicitó acompañamiento de las mediadoras durante ninguna de las sesiones. Iniciaba o inhibía una acción de manera voluntaria y se concentraba sin ninguna dificultad.

En lo concerniente a el Yo, es capaz de reconocer las necesidades, deseos y /o expectativas de los otros y las relaciona con las propias, esto se puede notar en las respuestas que planteó en el instrumento cuatro donde enuncia que el niño que lastimó al otro podría resultar en una correccional, podría resultar muerto por venganza entre otras; respuestas que son muy cercanas a su realidad y a su contexto.

En cuanto a la autorreflexión, enuncia coherentemente y con mayor profundidad a partir de la película, las consecuencias de fenómenos sociales vividos por el mismo y por otros; Sin embargo, en las acciones en las que le implicaba considerar las consecuencias de sus propios actos, no explicó ampliamente sus respuestas a pesar de que en mayoría de las intervenciones se destacó por la calidad de las mismas. Respecto al uso de argumentos, como en el instrumento cinco, no lo hizo en profundidad; lo que significa que requiere fortalecer su auto observación y autoevaluación, al igual que clarificar los criterios que le sirven de base para ello.

Por último, en la adaptación al medio cambiante expresa estrategias para evitar incidentes en determinadas situaciones y lo hace con explicando con claridad el por qué de sus respuestas.

En síntesis, se puede considerar que el participante posee habilidades cognitivas para empatizar con otros y para autorregularse, y que en la medida en que se profundice en la auto observación y la autoevaluación a partir de actividades en las que se involucre, alcanzará un nivel mayor que le permitirá ser más autónomo y trascender con este conocimiento a otros espacios y contextos.

#### *Participante 5*

En cuanto a la Empatía, se observó en la adopción de perspectiva que el participante inicialmente percibió estados emocionales en otros, a pesar de que fue necesario que la mediadora hiciera un acompañamiento más cercano logrando que hiciera algunas inferencias sobre los estados emocionales de otros. Posteriormente elaboró conclusiones a partir de la información obtenida en la película. Sin embargo en

el tercer instrumento en el que implicaba un punto de vista personal, no logró sacar conclusiones sobre los estados emocionales de otros.

Acerca a ponerse en el lugar del otro, logró hacer una aproximación de los sentimientos de los demás a partir de sus preconceptos teniendo como base los gestos y rasgos de la cara de los personajes ya que esta era la única información que tenía en el momento. Posteriormente al incorporar más información contextualizada logró entender al otro reconociendo estados emocionales y relacionales sin dificultad.

En relación con la autorregulación, haciendo referencia a la acción reactiva o controlada, este participante mostró respuestas impulsivas y sin control, se mostraba muy disperso por lo que requirió apoyo permanente de las mediadoras, esto le ayudó posteriormente a atender a una actividad y permanecer en ella controlándose al responder.

En cuanto al Yo, reconoció las necesidades, deseos y /o expectativas de los otros y las relacionó con las propias, lo cual se evidenció en respuestas como: no pensó antes, lo pueden llevar a la cárcel entre otras, esto se dio porque lo hizo en relación a la película, posteriormente y con relación a sus propias acciones, se le dificultó un poco el auto-observarse y auto-evaluarse lo cual se ve reflejado en sus respuestas.

En cuanto a la autorreflexión, expresó un análisis reducido de sus propias actuaciones y las estrategias que planteó para evitar incidentes no respondían a lo que se le estaba solicitando.

Para finalizar, se observó en la adaptación al medio cambiante que planteaba un análisis de sus propias actuaciones proponiendo algunas estrategias para evitar incidentes.

En síntesis, se puede plantear que el participante avanzó significativamente en todos los aspectos ya que inicialmente poseía muchas dificultades y a pesar de ellos logró alcanzar los objetivos pues centró más su atención, pudo diligenciar los instrumentos en las últimas acciones mediadas de manera más independiente; además sus respuestas mostraron que entendía a los demás infiriendo estados mentales en ellos.

### *Participante 6*

En cuanto a la Empatía y en relación con la adopción de perspectiva, hizo inferencias sobre estados emocionales de las personas a partir de supuestos con elementos cercanos a su realidad; además, mostró una buena capacidad de observación que le permitió dar respuestas acertadas.

Acercas de ponerse en el lugar del otro, sus preconcepciones permitieron en primera instancia hacer una aproximación de los estados emocionales de los demás tomando elementos que observó en la película. Posteriormente al incorporar más información contextualizada logró entender al otro, reconociendo estados emocionales y relacionales.

Por otra parte, en relación con la autorregulación, haciendo referencia a la acción reactiva o controlada, logró mantener la atención en las actividades desarrolladas, además respondió de manera controlada y muy pocas veces solicitó acompañamiento de las mediadoras durante las sesiones. Iniciaba o inhibía una acción de manera voluntaria y se concentraba sin ninguna dificultad.

En lo concerniente al Yo, es capaz de reconocer las necesidades, deseos y/o expectativas de los otros y las relaciona con las propias, esto se puede notar en las

respuestas que planteó en el instrumento cuatro donde enuncia que hay que pensar muy bien antes de hacer las cosas y que los problemas se deben arreglar hablando; se puede notar que existe una reflexión acerca de cómo evitar situaciones que lastimen a otros.

Respecto a la autorreflexión se pudo observar que el estudiante, enunció coherentemente causas y consecuencias al igual que estrategias para evitar incidentes que terminen lastimando a los demás, donde se evidenció un mayor conocimiento de aspectos que intervienen en dicha situación.

En cuanto a la adaptación al medio cambiante, el planteamiento de estrategias para evitar incidentes, muestra que este participante hizo un análisis amplio donde expresa respuestas razonables acorde a las preguntas que se le sugieren.

En síntesis, se puede considerar que el participante posee habilidades cognitivas para empatizar con otros y para autorregularse; sin embargo, es de aclarar que este participante no asistió a la última sesión.

### *Participante 7*

En cuanto a la Empatía, se observó que el participante respecto a la adopción de perspectiva, relacionó aspectos que inicialmente le permitieron inferir sobre los estados emocionales de los otros. Por otro lado, se notó que las razones con las que hizo las inferencias estaban basadas en gestos y particularidades del personaje. También puede decirse que la relación entre las preguntas y respuestas fue coherente lo que permitió que elaborara conclusiones a partir de la información obtenida en las diferentes acciones mediadas, pues se evidenció en sus respuestas que tenía habilidad

para explicar y predecir el comportamiento de sí mismo y de los demás atribuyendo a otros estados emocionales.

Acerca a ponerse en el lugar del otro, sus preconcepciones permitieron en primera instancia hacer una aproximación de los estados emocionales de los demás tomando elementos que observó en la película. Posteriormente al incorporar más información contextualizada logró reconocer estados emocionales y relacionales, esto se refleja en respuestas mucha más elaboradas.

Por otra parte, en relación con la autorregulación, haciendo referencia a la acción reactiva o controlada, logró mantener su atención en las actividades desarrolladas en las acciones mediadas; además, respondió de manera controlada e independiente y no requirió el acompañamiento de las mediadoras durante ninguna de las sesiones. Iniciaba o inhibía una acción de manera voluntaria y se concentraba sin ninguna dificultad.

En lo concerniente al Yo, es capaz de reconocer las necesidades, deseos y /o expectativas de los otros y las relaciona con las propias, esto se puede notar en las respuestas que planteo en las dos últimos instrumentos.

En cuanto a la autorreflexión, enuncia coherentemente y con mayor conocimiento a partir del video, las consecuencias de fenómenos sociales vividos por el mismo y por otros. Sin embargo, en las acciones en las que le implicaba considerar las consecuencias de sus propios actos, se le dificultó ampliar sus respuestas.

Por último, en la adaptación al medio cambiante expresa estrategias para evitar incidentes en determinadas situaciones y lo hace de manera más amplia explicando con claridad el por qué de sus respuestas.

En síntesis, se puede considerar que el participante posee habilidades cognitivas para empatizar con otros y para autorregularse, y que en la medida en que se profundice en la auto-observación y la auto-evaluación a partir de actividades en las que se involucre, alcanzará un nivel mayor que le permitirá trascender con este conocimiento a otros espacios y contextos.

### *Participante 8*

Se observó en cuanto adopción de perspectiva, que pudo relacionar aspectos que inicialmente le permitieron inferir sobre los estados emocionales de los otros, como lo fue los gestos de sus caras, lo cual se evidencia en respuestas como: porque tenía cara de mala, y otros porque tienen cara de buena gente.

Referente a ponerse en el lugar del otro, sus preconcepciones permitieron en un comienzo hacer una aproximación de los estados emocionales de los demás, a partir de la percepción que tuvo de los gestos y rasgos de la cara de los personajes ya que esta era la única información que tenía en el momento. Posteriormente al incorporar más información contextualizada logró reconocer estados emocionales y relacionales en los otros.

En relación con la autorregulación, respecto a la acción reactiva o controlada, se observó que en el desarrollo de las acciones mediadas cambió de forma consciente la atención de acuerdo con las indicaciones dadas y las reglas acordadas. Iniciaba o inhibía una acción de manera voluntaria y se concentraba con facilidad.

En lo referente al Yo, reconoció inicialmente las necesidades, deseos y /o expectativas de los otros y se le facilita hacer este reconocimiento al observar a otro en actividades pero se le dificulta un poco auto-observarse y auto-evaluarse

Por otra parte, en la autorreflexión enuncia coherentemente consecuencias de fenómenos sociales vividos por el mismo y por otros.

En la adaptación al medio cambiante expresa estrategias para evitar incidentes en determinadas situaciones y lo hace de manera amplia en especial cuando se refiere a otros.

En términos generales, se puede decir que el participante posee habilidades cognitivas para empatizar con otros y para autorregularse, y que es importante que afiance aspectos como la auto-observación y autoevaluación.

#### *Participante 9*

En cuanto a la adopción de perspectiva se puede decir que esta participante logró hacer inferencias determinando estados emocionales a las otras personas a partir de supuestos que tienen que ver con conceptos construidos socialmente y sobre imaginarios. Aunque más adelante con más información logra concluir.

Con respecto al ponerse en el lugar del otro, hace aproximaciones de aspectos que relaciona para poder inferir estados emocionales en otros.

En relación con la autorregulación, respecto a la acción reactiva o controlada, se observó que en el desarrollo de las acciones mediadas cambió de forma consciente la atención de acuerdo con las indicaciones dadas y las reglas acordadas. Iniciaba o inhibía una acción de manera voluntaria y se concentraba con facilidad.

En lo referente al Yo, reconoció inicialmente las necesidades, deseos y/o expectativas de los otros y las relacionó con las propias. Se le facilita hacer este

reconocimiento al observar a otro en actividades sin embargo se le dificulta un poco auto-observarse y auto-evaluarse, pues aunque dio respuestas acordes faltó explicar más el por qué de ellas.

Por otra parte en el aspecto de la autorreflexión, enuncia coherentemente y con mayor conocimiento de la situación presentada en la película, las consecuencias de fenómenos sociales vividos por el mismo y por otros; Sin embargo, en las acciones en las que le implicaba considerar las consecuencias de sus propios actos como en el instrumento cinco, no lo hizo de manera amplia y le faltó más explicación que justificaran sus acciones, lo que significa que requiere fortalecer su auto-observación y auto-evaluación, al igual que clarificar los criterios que le sirven de base para ello.

En la adaptación al medio cambiante enuncia estrategias para evitar incidentes en determinadas situaciones y lo hace de manera amplia. Pero frente a sus propias actuaciones le es más difícil explicar el por qué de sus respuestas. En términos generales, se puede decir que el participante posee habilidades cognitivas para empatizar con otros y para autorregularse, y que es importante que se involucre en actividades que fortalezcan su propia auto-observación y auto-evaluación.

## CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en esta investigación evidenciaron la interrelación entre empatía, autorregulación y agresividad dada desde el marco teórico; además, permitió concluir que los dos primeros conceptos se relacionan ampliamente a partir los aspectos que los constituyen, ya que tanto la adopción de perspectiva como el ponerse en el lugar del otro ( propios de la empatía), se complementan con la autorregulación desde el *Yo y la Autorreflexión* y al mismo tiempo se consideran inherentes en la acción reactiva o controlada y en la adaptación al medio cambiante.

Por otro lado, vale la pena mencionar que esta investigación mostró que la empatía y la autorregulación igualmente están afectadas por el contexto y las actividades que se proponen en éste. Es decir, tanto las prácticas cotidianas, los imaginarios, los roles que se ejercen, entre otros; pueden o no favorecerlas. En esta medida, es fundamental pensar en la mediación educativa como una posibilidad para identificar estos conceptos y para asumirlos de manera consciente.

Teniendo en cuenta lo anterior, vale la pena mencionar que la mediación educativa diseñada e implementada para este estudio, permitió a través del modo de juego de ficción alcanzar los objetivos planteados para cada acción mediada y con ello evidenciar las ganancias a nivel de relaciones interpersonales armónicas y el desarrollo de las habilidades cognitivas en los niños. Dichos avances se explicitan a continuación:

En cuanto al primer aspecto constitutivo de la empatía el cual se refiere a La *adopción de perspectiva* se observó inicialmente que los nueve participantes en el primer instrumento se ubicaron en el nivel dos, en el cual realizaron inferencias sobre los estados emocionales de otros, debido a que contaban con poca información que les permitiera llegar a conclusiones. Posteriormente en el segundo instrumento, un

participante se mantuvo en el nivel dos y ocho avanzaron al nivel tres, es decir, terminaron concluyendo sobre los estados emocionales de los otros al contar con más información que les permitió establecer mayores relaciones y plantear varios argumentos, en el tercer instrumento seis participantes se ubicaron nuevamente en el nivel dos y tres se mantuvieron en el nivel tres, lo que significa que nuevamente seis infirieron estados emocionales a partir de la información dada y no alcanzaron a concluir porque les faltó tener o considerar más datos ya sean propios o de otros, que les permitiera hacer más relaciones entre aspectos. Por otro lado, las acciones mediadas propuestas para favorecer este aspecto les permitió reconocer como algo fundamental, las limitaciones de elaborar juicios de valor a partir de una primera impresión e identificaron y comprendieron que las percepciones que se tienen frente a una situación, imagen, persona entre otros; pueden ser distintos en cada uno de los sujetos que la observan.

Respecto a *ponerse en el lugar del otro*, se notó en un principio que los nueve niños se ubicaron en el nivel uno, en el cual se entiende a los otros bajo sus propios pre-conceptos, lo que los llevó a hacer ciertos juicios de valor desde sus referentes personales, los cuales han sido construidos en sus contextos sociales.

Después, en el segundo instrumento dos participantes se ubicaron en el nivel uno y siete avanzaron al nivel dos, ya que lograron entender al otro reconociendo estados emocionales y relacionales en situaciones específicas. Con el tercer instrumento, los nueve niños se ubicaron en el nivel dos; es decir todos reconocieron estados emocionales en otros y los entendieron desde un contexto particular, además lograron plantear desde la información obtenida en la película propuestas para evitar juicios a priori; sin embargo, es importante anotar que en términos generales mostraron en sus respuestas una relación cercana con sus vivencias personales.

En cuanto a autorregulación, se pudo observar que en el cuarto instrumento referente a *la acción reactiva o controlada*; dos participantes se ubicaron en el nivel dos y siete en el tres, es decir; dos atendieron de manera parcial a la actividad y siete de ellos atendieron a una actividad y permanecieron en ella respondiendo razonablemente y sin dispersarse. En el instrumento cinco, ocho participantes se ubicaron en el nivel tres y un participante no asistió a la sesión. Vale la pena mencionar que los dos niños que presentaban mayor dificultad para permanecer atentos, lograron el avance al nivel tres, esto se logró en gran medida por la mediación que se les propuso ya que el juego de ficción (agencia de detectives) captó su atención y los mantuvo a la expectativa en el desarrollo de las acciones mediadas.

Acerca del segundo aspecto; *el yo*, se notó que los nueve participantes se ubicaron en el tercer nivel, es decir; reconocieron las necesidades, deseos y/o expectativas de otras personas y las relacionaron con las propias ampliamente, pero en el quinto instrumento los ocho niños que asistieron a la sesión, pasaron al nivel dos, ya que a pesar de reconocer las necesidades, deseos y expectativas de otros, no plantearon respuestas elaboradas ampliamente donde se manifestaron relaciones con las propias. Esta situación se presentó debido a que les fue más fácil reflexionar acerca de las acciones de otros que de las de ellos mismos.

En el aspecto relacionado con la *Autorreflexión*, se observó con el cuarto instrumento que cuatro niños se ubicaron en el nivel dos y cinco en el tres, es decir; cuatro enunciaron coherentemente consecuencias de fenómenos sociales vividos por ellos mismos y por otros, los cinco restantes lo hicieron manifestando consecuencias que evidenciaban mayor conocimiento sobre la problemática y los aspectos que intervienen en ella. En el quinto instrumento, los ocho participantes se ubicaron en el nivel dos, lo que significa que plantearon consecuencias de sus actos pero no explicaron

ampliamente sus respuestas; esto se presentó ya que les fue más fácil reflexionar acerca de las acciones de otros que de las propias.

En el aspecto *adaptación al medio cambiante*, los nueve participantes con el cuarto instrumento se ubicaron en el nivel tres, es decir; plantearon estrategias precisas para evitar incidentes; con el quinto instrumento se observó que un participante se ubicó en el nivel dos y siete continuaron en el nivel tres, ya que estos últimos manifestaron estrategias razonables para minimizar acontecimientos que les pudiera poner en peligro.

Por otra parte, se puede resaltar que la mediación utilizada para este caso, fue pertinente debido a que se tuvo en cuenta una serie de factores como:

Los modos de mediación elegidos (juego de ficción y el cine-foro) permitieron que los participantes entraran en una dinámica en la que las imágenes se convirtieron en un elemento importante y llamativo, lo que les hizo centrar su atención y motivarse a desempeñar unos roles diferentes a los que cotidianamente desempeñan.

Los instrumentos elaborados para cada acción mediada, fueron pensados con una intencionalidad clara, la cual era posibilitar la reflexión permanente sobre algunas situaciones sociales que se viven (en cuanto a la empatía y la autorregulación) y asimismo auto-observarse y auto-evaluar sus propias acciones.

Cabe anotar que cada instrumento fue elaborado de manera procesual de tal forma que se complementaran y permitieran que los participantes profundizaran cada vez más en las situaciones que se proponían para reflexionar.

Teniendo como base lo anterior y en consecuencia con los indicadores referentes a un aspecto de la autorregulación (el yo), se consideró importante identificar las necesidades, deseos y expectativas de los niños, en uno de los momentos más esperados

por ellos, como lo fué la entrega de menciones; dicha acción posibilitó el reconocimiento de sus logros en cuanto a sus habilidades cognitivas y la interacción con los otros, de igual manera favoreció el planteamiento de compromisos individuales en este sentido.

Es importante reconocer que la mediación que se propuso estuvo acorde con la pregunta de investigación planteada, la cual se refería a cómo contribuir en la disminución de las conductas agresivas desde la empatía y la autorregulación, esto implicó, pensar el rol de las mediadoras desde la coherencia entre lo elaborado conceptualmente y la práctica cotidiana, reflexión que facilitó el acercamiento asertivo a los estudiantes y la posibilidad de afectar el pensamiento de los mismos.

Ahora bien, el pensar el rol de las mediadoras desde un juego de ficción, implicó mirar las actividades que se les plantean a los estudiantes desde otros puntos de vista y asumir actitudes y desempeños de personajes imaginarios, lo cual permitió descubrir en ellas, otras capacidades y posibilidades para interactuar con los participantes y proponerles dinámicas diferentes a las cotidianas.

Por otra parte, vale la pena mencionar y resaltar el trabajo mental que tiene que llevar a cabo el docente, al proponer acciones mediadas innovadoras para los educandos en las que los involucre de manera activa, ya que requiere desarrollar en sí mismo, habilidades cognitivas implicadas en el anticiparse, el imaginar y el proyectar sus acciones.

Lo anterior se constituye en un reto para el docente, por la complejidad que demanda una mediación educativa, ya que es necesario pensar en todos los elementos que la constituyen, como son: participantes, contextos, conocimientos, necesidades, intereses, espacios, recursos, entre otros; esto a su vez, se convierte en un ejercicio

mental permanente que enriquece su labor y que permite ampliar su perspectiva personal y profesional.

Un hallazgo de esta investigación que vale la pena señalar por su incidencia en el desarrollo de la mediación, es el relacionado con la condición de desventaja académica que se pudo observar en los niños participantes; ya que varios de ellos, mostraron dificultades cognitivas relacionadas con la comunicación tanto verbal como escrita, lo cual se evidenció en el momento de expresar sus opiniones en forma y al registrar sus respuestas ; esta situación afectó el desarrollo de las actividades mediadas como se tenían planeadas y nos llevó a realizar ajustes y modificaciones constantes, convirtiéndose este hecho en otro aprendizaje para las docentes.

La desventaja anteriormente referida llevó a las mediadoras a relacionar este aspecto con las actitudes agresivas que asumen los niños en ciertos momentos, pues consideramos que al no poseer algunas habilidades relacionadas con la comunicación, los estudiantes tienden a dispersarse cuando su desempeño no es adecuado en las actividades que se le proponen, al mismo tiempo tienden a llamar la atención y a relacionarse con otros de diversas maneras, utilizando entre ellas manifestaciones que lastiman a los demás.

Para finalizar, es relevante destacar la trascendencia de esta mediación tanto en los estudiantes como en las mediadoras, ya que de acuerdo con Daniels (2003), citando a Scardamalia y Bereiter (1991,1996), fomentó la disposición en ellos para aprender durante toda la vida, esto se vió reflejado en las manifestaciones de los niños sobre su deseo de seguir en actividades similares y por parte de las docentes, en el interés por continuar la profundización en este estudio.

## IMPLICACIONES EDUCATIVAS

El fenómeno de la agresividad se convierte en un aspecto de especial interés en la institución educativa en la que se desarrolla esta investigación, ya que los diferentes sujetos que hacen parte de ésta, manifiestan que constantemente observan situaciones e incidentes en los que se evidencian los distintos tipos de agresividad expuestos en este trabajo y que a pesar de las estrategias y metodologías utilizadas para minimizarla no se han dado logros significativos a este nivel, por lo tanto; vale la pena plantear proyectos encaminados a disminuir dicho fenómeno desde un enfoque pedagógico que haga énfasis en reconocer la problemática y afrontarla desde una perspectiva cognitiva.

Por otro lado, es necesario entender la agresividad como una problemática multicausal en la que intervienen diversos factores sociales, económicos y culturales que la complejizan; por ello, no es posible esperar cambios notables de forma rápida, sino debe verse de manera global y por ende considerar que es un propósito alcanzable a largo plazo, lo que requiere generar múltiples acciones mediadas de manera integrada y procesual, además pensar y establecer condiciones que modifiquen los contextos y favorezcan las relaciones interpersonales.

De otra parte, es fundamental resaltar que el crear una mediación desde un ambiente de ficción puede convertirse en una motivación especial para los estudiantes, ya que una dinámica diferente puede impactarlos de manera favorable y generar cambios significativos tanto en el aspecto cognitivo como en sus actitudes.

Es importante resaltar como hallazgo el hecho de establecer y elaborar normas de manera concertada, lo cual logra una participación real de los niños y capta su interés, lo cual redundará en una mayor concentración al momento de desarrollar una actividad y se disminuye la impulsividad al dar una respuesta o ejecutar una acción, además les permite a los sujetos centrarse y responder de una manera más controlada.

Este hecho es considerado especialmente relevante para tenerlo en cuenta en diferentes espacios o situaciones en las que se requiera trabajar con grupos, como por ejemplo; las instituciones educativas, ya que al incorporar en las diferentes sesiones de trabajo o clases este referente, para utilizarlo y ponerlo en práctica, puede contribuir en gran medida al éxito de las mismas, tanto en el aspecto afectivo como en el aspecto cognitivo.

Por último y en relación con las investigadoras de este trabajo, se puede plantear que este estudio despierta el interés por continuar profundizando en aspectos cómo:

¿Cómo las dificultades cognitivas evidenciadas en la expresión, tanto en el proceso lector y escrito, se relaciona con las actitudes agresivas en los sujetos?

¿Cómo potenciar la voluntad?

¿Cuáles son los modos e instrumentos más adecuados para trabajar el fenómeno de agresividad con las diferentes poblaciones?

¿Cómo se pueden interrelacionar la empatía, la autorregulación y la agresividad desde diferentes áreas para trabajarlos en la escuela?

## REFERENCIAS

- Ato, E., González, C & Carranza, J. (2004) Aspectos evolutivos de la autorregulación emocional en la infancia. *Revista Anales de Psicología*. Vol. 20 (n. 1), p. 69-79.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y Acción*. Edit. Martínez Roca, Barcelona.
- Bandura, A. (1991). *Social Cognitive Theory of Moral Thought and Action*.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G.V. y Pastorelli, C. (1996). Mechanism of Moral Disengagement in the Exercise of Moral Agency.
- Bandura, A. (1999). Moral Disengagement in the Perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, vol.3, n<sup>o</sup> 3, 193- 209.
- Bandura, A. & Ribes, E. (1984) *Modificación de conducta. Análisis de la agresión y de la delincuencia*. México. Eds. Trillas.
- Caprara, G.V. y Pastorelli, C. (1993). Early emotional instability, prosocial behavior, and aggression: some methodological aspects. *European Journal of Personality*, 7, 19-36.
- Cerezo, F. (2001) *La violencia en las aulas. Análisis y propuesta de intervención*. Madrid. Eds. Pirámide.
- Cerezo, F. (2002) *Conductas agresivas en la edad escolar. Aproximación metodológica, propuestas de intervención*. Madrid. Eds. Pirámide.
- Cole, M. (1999) *Psicología cultural*. Madrid: Morata.
- Daniels, H. (2003) *Vygotsky y la pedagogía*. B.A.: Paidós
- Dot, O. (1986) *Agresividad y violencia en el niño y en el adolescente*. Barcelona. Eds. Grijalbo.

Eisenberg, N. (2000). Emotion, Regulation, and Moral Development. *Annual Review of Psychology*, 51,665-697.

Eisenberg, N. & Strayer, J. (1992) La Empatía y su desarrollo. Bilbao. Eds. Disclèe Brouwer S.A.

En Kurtines, W.M. y Gewirtz, J.L. (1991). *Handbook of Moral Behavior and Development*. Lawrence Erlbaum Associates, Publisher Hillsdales, N.J., P. 45-103.

Fernández, I., López, B. & Márquez, M. (2008) Empatía; medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Revista Anales de la Psicología*. Vol. 24. (n. 2). p. 285.

Flórez Gil, Javier. (1994) Análisis de datos cuantitativos: aplicaciones a la investigación educativa. Barcelona: promociones y publicaciones universitarias.

Garaigordobil, M & García, P. Empatía en niños de 10 a 12 años. Descargado el 8 de junio de 2009 de: [www.psicothema.com](http://www.psicothema.com) psicotema. (2006) Vol. 18 (n. 2) pp. 180-186.

García, A & Navazo, M. (2002). La agresividad y su relación con el rendimiento escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Vol. 5 (n.1) p.1

García, I., s.f. Los procesos de autorregulación en el desarrollo humano actual. (CIPS, *Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas*. Ciudad de la Habana, Cuba. Descargado el 10 de Junio de 2009 de: <http://bliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cuba/cips5.doc>.

- González, C. (2001) Mecanismos atencionales y desarrollo de la autorregulación en la infancia. *Revista Anales de Psicología*. Vol. 17 (n. 2), p. 275-286.
- González, V (2000) *Inteligencia Moral*. Colección aprende a ser. Editorial Desclée.
- Hoffman, M. (2002) *Desarrollo moral y empatía*. Barcelona. Eds. Idea books, S.A.
- Izquierdo, A. (2002) Autorregulación y autocontrol del “yo” en la persona. Algunos principios y procesos. *Revista Complutense de Educación*. Vol. 13 (n. 13), p. 229-247.
- Johnson, D.W (1981) Student- student interaction: The neglected variable in education. *Educational researcher*. (n.10) p. 5-10. Recuperado el 10 de junio de 2009 de: <http://html.rincondelvago.com/conducta.html>.
- Landeo, P., Axel, V. Agresividad infantil. Descargado el 10 de junio de 2009 de: <http://www.monografias.com/trabajos33/agresividad-infantil/agresividad-infantil.shtml>.
- Luengo, J. (2008) Maltrato entre iguales y promoción de la convivencia en los centros educativos. Análisis y perspectiva de la institución del menor en la comunidad de Madrid. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*. (n. 9) p.3.
- Martínez, P (2006) El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y gestión*. nº 20.
- Martorell, M.C, González & Calvo, A (1998) *Cuestionario de conducta prosocial*. Valencia: Universidad de Valencia.
- M.V. Mestre Escrivá, P. Samper García y M.D. Frías Navarro. Universidad de Valencia. Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: La empatía como factor modulador. *Psicothema*. 2002. Vol. 14, nº 2, pp. 227-232. <http://www.psicothema.com/pdf/713.pdf>

- Monjas, M. I. (1999) Programa de enseñanza de habilidades de interacción social. (PEHIS) Para niños/as y adolescentes. Madrid. Eds. CEPE.
- Ortega, R., Monks, C. (2005) Agresividad injustificada entre preescolares. Revista Psicothema. Vol. 17. (n.3) pp. 453-458.
- Richaud de Minzi, M. (2008) Evaluación de la empatía en población infantil Argentina. *Rev. Investig. Psicol.* [Online]. jul. 2008, vol.11, no.1 [citado 31 Agosto 2009], p.101-116. Disponible Na World Wide Web: <[http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1609-](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1609-)
- Sarabia Sánchez, F. J. (1999). *Metodología para la investigación en marketing y dirección de empresas*, Madrid, Pirámide.
- Serrano, I. (2006). El niño agresivo. Madrid. Eds. Pirámide.
- Storr, A. (1970). La agresividad humana. Madrid. Eds. Alianza. P.13.
- Tobeña, A. (2001) Anatomía de la agresividad humana. De la violencia infantil al belicismo. Barcelona. Eds. Galaxia Gutenberg.

## ANEXOS

## Anexo A

TIPOS DE AGRESION	EJEMPLO ORIGINAL	OTRAS POSIBILIDADES
<b>Física</b>	“Dar una patada”	Otros ejemplos son: puños, empujones, golpes, lanzarle objetos, entre otros.
<b>Verbal</b>	“Te voy a partir la cara”	Otros ejemplos son: groserías, insultos, sobrenombres
<b>Directa</b>	“Eres tonta”	Otras formas son: Amenazas u ofensas hacia la persona específica sin intervención del alguien más.
<b>Indirecta</b>	¿Sabes que Pilar es tonta, que tarda mucho en leer los cuentos?	Otras formas son: Inventar características negativas de otras personas incluyendo a terceros en comentarios mal intencionados.
<b>Activa</b>	Empujar o decir “nadie te querrá”	Otras formas son: Realizar acciones directas y evidentes con la idea de lastimar a los otros.
<b>Pasiva</b>	“Pues está lista mi madre si piensa que va llegar a tiempo a la oficina. Tardaré en desayunar y llegará tarde”	Otras formas son: Considerar de forma premeditada acciones u omisiones para afectar o lastimar a otras personas.
<b>Contenida</b>	Resoplar o poner cara de desprecio	Otras formas son: Hacer gestos, hacer señas, etc. Otras formas son: Hacer gestos, hacer señas, etc.
<b>Instrumental</b>	“Empujo a mi hermana para que se caiga. Así yo llegaré antes y me sentaré al lado de mamá”	Otras formas son: Utilizar la agresión como instrumento objetos para conseguir un objetivo.
<b>Emocional</b>	“Doy patadas a la puerta porque no me dejan que esté más tiempo levantado”	Otras formas: Diversas expresiones como lanzar objetos y romper las cosas, al no conseguir lo que se quiere.

Tabla N° 2: Ejemplos de tipos de agresión. Tomado de Serrano, I. (2006, p. 23), con adaptaciones hechas por el grupo de investigación.

## Anexo B

Tipo de agresión	Docente titular				Docente de asignatura				Observador del estudiante			
	nunca	Casi nunca	Algunas veces	Frecuentemente	nunca	Casi nunca	Algunas veces	Frecuentemente	nunca	Casi nunca	Algunas veces	Frecuentemente
<b>Física</b>												
<b>Verbal</b>												
<b>Directa</b>												
<b>Indirecta</b>												
<b>Activa</b>												
<b>Pasiva</b>												
<b>Contenida</b>												
<b>Instrumental</b>												
<b>Emocional</b>												

Tabla N° 3 Registro en el aula.

### Anexo C

Tipo de agresión	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Observaciones
Física						
Verbal						
Directa						
Indirecta						
Activa						
Pasiva						
Contenida						
Instrumental						
Emocional						

Tabla N° 4 Registro de observación natural

**Anexo D**

Fotos utilizadas para diligenciar el instrumento No. 1









Anexo F

# AGENCIA DE DETECTIVES PISTAS Y HUELLAS



## SEGUIMIENTO INVESTIGATIVO

### INSTRUMENTO N° 2

AGENTE: \_\_\_\_\_ ALIAS: \_\_\_\_\_ FECHA: \_\_\_\_\_

Personajes	¿A qué se dedica cada persona?	¿Cómo es la forma de ser de cada uno?	¿Qué les ha pasado a los personajes que habías descrito en las fotos?	¿Qué relación tienen entre ellos?
				
				
				
				
				

Anexo G

AGENCIA DE DETECTIVES PISTAS Y HUELLAS



CLAVE PARA LOS COMPAÑEROS

INSTRUMENTO N° 3

AGENTE: \_\_\_\_\_ ALIAS \_\_\_\_\_

FECHA: \_\_\_\_\_

-¿Qué me hizo pensar que las personas de las fotos eran de esa manera y por qué?

---

---

---

---

---

-¿Te ha sucedido alguna vez que lo que piensas de una persona o lo que han pensado de ti no sea cierto y por qué?

---

---

---

---

---

---

-Si lo que escribiste en las fotografías no se parece a lo que viste en el video ¿qué consejo le darías a tus compañeros para que no se equivoquen con lo que piensan de los demás?

---

---

---

---

---

---

---

Anexo H



REPORTE DE AYUDAS AL TRIBUNAL

INSTRUMENTO N° 4

AGENTE: \_\_\_\_\_ ALIAS \_\_\_\_\_ FECHA: \_\_\_\_\_

¿CUÁLES FUERON LAS CAUSAS DE LA TRAJEDIA”?	¿CUÁLES PUEDEN SER LAS CONSECUENCIAS PARA EL NIÑO QUE AGREDIÓ?	¿CÓMO EVITAR HECHOS QUE LASTIMEN A LOS DEMÁS?
1. _____ _____ _____ _____ _____	1. _____ _____ _____ _____ _____	¿Si yo fuera el niño que lastimó cómo evitaría esta situación? _____ _____ _____ _____ _____
2. _____ _____ _____ _____ _____	2. _____ _____ _____ _____ _____	¿Tú por qué crees que ese niño agredió al otro? _____ _____ _____ _____ _____
3. _____ _____ _____ _____ _____	3. _____ _____ _____ _____ _____	¿Si me van a lastimar, cómo puedo evitarlo? _____ _____ _____ _____ _____
4. _____ _____ _____ _____ _____	4. _____ _____ _____ _____ _____	_____ _____ _____ _____ _____
5. _____ _____ _____	5. _____ _____ _____	_____ _____ _____

## Anexo I


**AGENCIA DE DETECTIVES PISTAS Y HUELLAS**


## REVISANDO MIS ACCIONES

## INSTRUMENTO N° 5

AGENTE: \_\_\_\_\_ ALIAS: \_\_\_\_\_ FECHA: \_\_\_\_\_

PREGUNTAS ESTACIONES	¿QUÉ INCIDENTE SE PRESENTÓ?	¿CÓMO REACCIONE Y POR QUÉ?	¿CÓMO LO HUBIESE PODIDO EVITAR

Anexo J

*ASOCIACIÓN INTERNACIONAL*

*DE DETECTIVES "AID"*

*Confiere*

*MENCIÓN DE HONOR*

*A*



-----  
*Quien se distingue por*

*TOMAR Y ASUMIR DECISIONES QUE  
FAVORECEN LA CONVIVENCIA*

-----  
*Detective Jefe*

-----  
*Detective Jefe*

*Bogotá D.C. .... de ..... de 2009*



## Anexo K

NIÑOS	FICHA “DESCUBRIENDO EL PERSONAJE”			INTERPRETACIÓN DE RESPUESTAS	
	PREGUNTAS	PERSONAJE	RESPUESTAS DEL NIÑO(A)	EMPATÍA	
				ASPECTO	DESCRIPCIÓN
Participante 1	¿A qué se dedica este personaje y por qué?	SIMONET	Doctor... Quiere ser doctor y en sus pensamientos no quiere ser ninguna otra cosa más.	ADOPCIÓN DE PERSPECTIVA	Relaciona aspectos que le permiten inferir sobre el estado emocional del otro (Nivel II)
	¿Cómo cree que es su forma de ser y por qué?		Inteligente porque lee mucho y estudia mucho para poder ser un doctor.		
	¿A qué se dedica este personaje y por qué?	NIÑO AGRESOR	Estudiante... La niña se dedica solo a estudiar.	PONERSE EN EL LUGAR DEL OTRO	Entiende al otro bajo sus propios prejuicios (Nivel I)
	¿Cómo cree que es su forma de ser y por qué?		Amable, buena gente y emprendedor... Le gusta sacar las cosas adelante, es una niña buena gente en el colegio, amable.		
Participante 2	¿A qué se dedica este personaje y por qué?	ADAM	Deportista y estudiante... Es deportista le gusta correr y estudiar hace favores y hace tareas.	ADOPCIÓN DE PERSPECTIVA	Relaciona aspectos que le permiten inferir sobre el estado emocional del otro (Nivel II)
	¿Cómo crees que es su forma de ser y por qué?		Amigable y alegre... Es un niño buen deportista, en la casa le gusta hacer oficio es un buen amigo, le gusta jugar, divertirse es muy chistoso. No es triste.		
	¿A qué se dedica este personaje y por qué?	NIÑO AGRESOR	Estudiante... Es un estudiante porque tiene la maleta puesta y está con otro compañero del curso, él está pensando cómo hacer la tarea.	PONERSE EN EL LUGAR DEL OTRO	Entiende al otro bajo sus propios prejuicios (Nivel I)
	¿Cómo cree que es su forma de ser y por qué?		Divertido... le gusta jugar con los amigos, le gusta montar bicicleta o fútbol.		
Participante 3	¿A qué se dedica este personaje y por qué?	ADAM	Deportista... Yo creo que se dedica al deporte, creo que	ADOPCIÓN DE PERSPECTIVA	Relaciona aspectos que le permiten inferir sobre el estado emocional del otro

	qué?		juega futbol		(Nivel II)
	¿Cómo crees que es su forma de ser y por qué?		Alegre, servicial, ... Yo creo que es muy alegre, deportista, le gusta hacer favores y nunca está triste		
	¿A qué se dedica este personaje y por qué?	ARLENE	Policía... Yo creo que esa muchacha se dedica a ser policía	PONERSE EN EL LUGAR DEL OTRO	Entiende al otro bajo sus propios preconceptos (Nivel I)
	¿Cómo crees que es su forma de ser y por qué?		Mala... Es una mujer mala porque en la cara se ve y está muy asustada por algo que vio.		
Participante 4	¿A qué cree que se dedica este personaje y por qué?	Niño Agresor	Estudiante... Según se nota está observando un objeto o una persona, yo creo que está en la escuela escribiendo o posiblemente viendo televisión, creo que está pensando en una persona.	ADOPCIÓN DE PERSPECTIVA	Relaciona aspectos que le permiten inferir sobre el estado emocional del otro (Nivel II)
	¿Cómo cree que es su forma de ser y por qué?		Yo creo que es problemático con los menores, por la forma de la cara, se ve como si estuviera mirando a alguien con rabia.		
	¿A qué cree que se dedica este personaje y por qué?	TREVOR	Estudiante... Es un estudiante y va para el colegio porque va con una maleta.	PONERSE EN EL LUGAR DEL OTRO	Entiende al otro bajo sus propios preconceptos (Nivel I)
	¿Cómo cree que es su forma de ser y por qué?		Yo creo que es un niño calmado y sin problemas porque se ve relajado.		
Participante 5	¿A qué cree que se dedica este personaje?	Niño Agresor	Medio malo... Es un personaje medio malo, estaba furioso porque no podía matar a los detectives.	ADOPCIÓN DE PERSPECTIVA	Relaciona aspectos que le permiten inferir sobre el estado emocional del otro (Nivel II)
	¿Cómo cree que es su forma de ser y por qué?		Malo... Es muy malo y habla con los malos por internet.		
	¿A qué cree que se dedica este personaje?	ARLENE	Creo que trabaja en una empresa de malos, para mandar matar a los detectives.	PONERSE EN EL LUGAR DEL OTRO	Entiende al otro bajo sus propios preconceptos (Nivel I)
	¿Cómo cree que es su forma de ser?		Es una mujer mala.		

Participante 6	¿A qué cree que se dedica este personaje y por qué?	TREVOR	Estudiante... Se dedica a estudiar para de aquí a mañana ser un buen hombre y sacar su hogar adelante. Tiene que ser un buen padre de familia.	ADOPCIÓN DE PERSPECTIVA	Relaciona aspectos que le permiten inferir sobre el estado emocional del otro (Nivel II)
	¿Cómo cree que es su forma de ser y por qué?		Maldadoso, le gusta hacerle mal a la gente no le gusta ayudar.		
	¿A qué cree que se dedica este personaje?	SIMONET	Trabaja en una oficina.	PONERSE EN EL LUGAR DEL OTRO	Entiende al otro bajo sus propios prejuicios (Nivel I)
	¿Cómo cree que es su forma de ser y por qué?		Irresponsable...yo creo que él no es responsable con sus hijos, no se sabe en qué vicios anda.		
Participante 7	¿A qué cree que se dedica esta persona y por qué?	ARLENE	Empleada porque necesita dinero para sobrevivir	ADOPCIÓN DE PERSPECTIVA	Relaciona aspectos que le permiten inferir sobre el estado emocional del otro (Nivel II)
	¿Cómo crees que es su forma de ser y por qué?		Es gentil, humilde, chévere pero nerviosa.		
	¿A qué crees que se dedica este personaje y por qué?	TREVOR	Explorador le gustan los árboles y los animales, piezas de hueso y piedras.	PONERSE EN EL LUGAR DEL OTRO	Entiende al otro bajo sus propios prejuicios (Nivel I)
	¿Cómo crees que es su forma de ser y por qué?		Gentil y muy piloso, le gusta explorar mucho.		
Participante 8	¿A qué cree que se dedica este personaje y por qué?	NIÑO AGRESOR	Está bravo porque el amigo le pegó.	ADOPCIÓN DE PERSPECTIVA	Relaciona aspectos que le permiten inferir sobre el estado emocional del otro (Nivel II)
	¿Cómo crees que es su forma de ser y por qué?		Servicial... le gusta ayudar a las personas.		
	¿A qué crees que se dedica este personaje y por qué?	ADAM	Se dedica a trabajar en una oficina y gana mucha plata	PONERSE EN EL LUGAR DEL OTRO	Entiende al otro bajo sus propios prejuicios (Nivel I)
	¿Cómo crees que es su forma de ser y por qué?		Amable y ayuda a la gente.		
Participante 9	¿A qué crees que se dedica este personaje?	TREVOR	Estudiante y explorador...Se dedica a pescar, le gusta viajar por los bosques	ADOPCIÓN DE PERSPECTIVA	Relaciona aspectos que le permiten inferir sobre el estado emocional del otro (Nivel II)
	¿Cómo crees que es su forma de ser?		Triste porque los padres no lo quieren tanto. Es un niño piloso y curioso, le gusta escribir.		

	¿A qué crees que se dedica este personaje?	ARLENE	Brujo... Yo creo que es un brujo y le gusta matar gente.	PONERSE EN EL LUGAR DEL OTRO	Entiende al otro bajo sus propios preconceptos (Nivel I)
	¿Cómo crees que es su forma de ser?		Malo porque cuando pequeño lo molestaban.		

Tabla Nº 6 respuestas e interpretación-Empatía -instrumento 1

## Anexo L

NIÑOS	FICHA "DE SEGUIMIENTO INVESTIGATIVO"			INTERPRETACION DE RESPUESTAS			
	PREGUNTAS	PERSONAJES	RESPUESTA DEL NIÑO(A)	EMPATÍA			
				ASPECTO	DESCRIPCIÓN		
Participante 1	¿A qué se dedica cada persona?	TREVOR	Estudiante	ADOPCIÓN DE PERSPECTIVA	Relaciona aspectos que le permiten concluir sobre el estado emocional de otros(Nivel III)		
		ARLENE	Trabaja en un bar				
		ADAM	Estudiante				
		SIMONET	Profesor				
		NIÑO AGRESOR	Estudiante				
	¿Cómo es la forma de ser de cada uno?	TREVOR	Servicial...hace favores				
		ARLENE	Malgeniada y alcohólica...Es un poco brava y toma trago.				
		ADAM	Amigable...Buen amigo				
		SIMONET	Amable y enseña a los niños.				
		NIÑO AGRESOR	Conflictivo...Busca problemas y trae navaja.				
	¿Qué le ha pasado a los personajes que habías descrito en las fotos?	SIMONET	Quemado...Se quemó la cara y el cuerpo			PONERSE EN EL LUGAR DEL OTRO	Entiende al otro reconociendo estados emocionales y relacionales(Nivel II)
		NIÑO AGRESOR	Conflictivo...pelea con otros niños.				
	¿Qué relación tienen entre ellos?	TREVOR	Hijo de la señora				
		ARLENE	Mamá del niño que hace favores				
ADAM		Amigo					
SIMONET		Profesor del niño					
NIÑO AGRESOR		Enemigo de Trevor					
Participante 2	¿A qué se dedica cada persona?	TREVOR	Estudiante	ADOPCIÓN DE PERSPECTIVA	Relaciona aspectos que le permiten concluir sobre el estado emocional de otros(Nivel III)		
		ARLENE	Bailarina				
		ADAM	Estudiante				
		SIMONET	Profesor				
		NIÑO AGRESOR	( no respondió)				
	¿Cómo es la forma de ser de cada uno?	TREVOR	Servicial y estudioso...ayuda a todos los señores, es buen estudiante.				
		ARLENE	Alcohólica				
		ADAM	Bueno...buen chico en el colegio, hace favores.				
		SIMONET	Amable...se porta bien en las clases.				
		NIÑO AGRESOR	Pelietas				

Participante 3	¿Qué le ha pasado a los personajes que habías descrito en las fotos?	ADAM	Amigable y amable... Amigo deportista, amable y valiente.	PONERSE EN EL LUGAR DEL OTRO	Entiende al otro bajo sus propios pre-conceptos (Nivel I)
		NIÑO AGRESOR	Mal estudiante... se ve que es mal estudiante.		
	¿Qué relación tienen entre ellos?	TREVOR	Hijo		
		ARLENE	Mamá		
		ADAM	Amigo		
		SIMONET	Profesor		
	¿A qué cree que se dedica cada personaje?	NIÑO AGRESOR	Pelietas		
		TREVOR	Estudiante	ADOPCIÓN DE PERSPECTIVA	Relaciona aspectos que le permiten concluir sobre el estado emocional de otros (Nivel III)
		ARLENE	Bailarina		
		ADAM	Estudiante		
SIMONET		Profesor			
NIÑO AGRESOR	Pandillero				
¿Cómo es la forma de ser de cada uno?	TREVOR	Amigable, servicial... Es buena gente y le gusta hacer favores	ADOPCIÓN DE PERSPECTIVA	Relaciona aspectos que le permiten concluir sobre el estado emocional de otros (Nivel III)	
	ARLENE	Alcohólica y malgeniada... Le gusta el trago y a veces es brava			
	ADAM	Amigable... estudia y es un buen amigo de Trevor			
	SIMONET	Amable, cariñoso... es amable y cariñoso con su escuela.			
	NIÑO AGRESOR	Malo... es malo porque lleva armas. Es malo.			
	NIÑO AGRESOR	Malo... es malo porque lleva armas. Es malo.			
Participante 4	¿Qué les ha pasado a los personajes que habías descrito en las fotos?	ADAM	Estudia y es agredido... Solo estudia y un niño le pega y Trevor lo defiende.	PONERSE EN EL LUGAR DEL OTRO	Entiende al otro reconociendo estados emocionales y relacionales (Nivel II)
		ARLENE	Está triste... A veces está triste y busca novio.		
	¿Qué relación tienen entre ellos?	TREVOR	Hijo... el hijo de la señora.		
		ARLENE	Mamá... es la mamá del niño		
		ADAM	Amigo de Trevor		
		SIMONET	Profesor... es el profesor de los niños		
	¿A qué se dedica este personaje?	NIÑO AGRESOR	Pandillero... es un pandillero enemigo de los niños	ADOPCIÓN DE PERSPECTIVA	Relaciona aspectos que le permiten concluir sobre el estado emocional de otros (Nivel III)
		TREVOR	Estudiar		
		ARLENE	Empleada... trabajar en un casino		
		ADAM	Estudiar		
SIMONET		Profesor... enseñar a los niños			
¿Cómo es la forma de ser de cada uno?	NIÑO AGRESOR	Estudiar	ADOPCIÓN DE PERSPECTIVA	Relaciona aspectos que le permiten concluir sobre el estado emocional de otros (Nivel III)	
	TREVOR	Inteligente, participante y bueno			
	ARLENE	Alcohólica			
	ADAM	Inteligente y bueno			
	SIMONET	Exigente y bueno			
¿Qué les ha pasado a los	NIÑO AGRESOR	Moleston y bravucón.	PONERSE EN EL LUGAR	Entiende al otro reconociendo estados	
	TREVOR	Lo regañaron... Llevó un indigente a la casa y			

	personajes que habías descrito en las fotos?		la mamá lo regañó	DEL OTRO	emocionales y relacionales(Nivel II)		
		NIÑO AGRESOR	El amenazó a un niño.				
	¿Qué relación tienen ente ellos?	TREVOR	Hijo...es el hijo se lama Trevor				
		ARLENE	Mamá de Trevor				
		ADAM	Amigo de Trevor				
		SIMONET	Profesor de Trevor				
	NIÑO AGRESOR	Enemigo de Trevor					
Participante 5	¿A qué se dedica este personaje?	TREVOR	Estudiante	ADOPCIÓN DE PERSPECTIVA	Relaciona aspectos que le permiten concluir sobre el estado emocional de otros(Nivel III)		
		ARLENE	Mamá de Trevor				
		ADAM	Estudiante				
		SIMONET	Profesor de sociales.				
		NIÑO AGRESOR	Estudiante				
	¿Cómo es la forma de ser de cada uno?	TREVOR	Amistoso y juicioso				
		ARLENE	Malgeniada				
		ADAM	Alegre y amable				
		SIMONET	Colaborador...Buen profesor ayuda a los estudiantes				
		NIÑO AGRESOR	Pelión, amenazador, busca problemas				
	¿Qué les ha pasado a los personajes que habías descrito en las fotos?	ARLENE	Trabaja en un bar y ha peleado con un indigente.			PONERSE EN EL LUGAR DEL OTRO	Entiende al otro reconociendo estados emocionales y relacionales(Nivel II)
		NIÑO AGRESOR	Nada. Amenaza.				
	¿Qué relación tienen entre ellos?	TREVOR	Es Trevor				
		ARLENE	Mamá de Trevor				
		ADAM	Amigo de Trevor				
SIMONET		Profesor de Trevor					
	NIÑO AGRESOR	Enemigo de Trevor					
Participante 6	¿A qué se dedica cada persona?	TREVOR	Estudiar	ADOPCIÓN DE PERSPECTIVA	Relaciona aspectos que le permiten concluir sobre el estado emocional de otros(Nivel III)		
		ARLENE	Anda en malos pasos				
		ADAM	Estudiar				
		SIMONET	Profesor				
		NIÑO AGRESOR	Estudiar				
	¿Cómo es la forma de ser de cada uno?	TREVOR	Amable...Es tratable y muy noble.				
		ARLENE	No es tan malvada y le da mal ejemplo a su hijo con el alcohol				
		ADAM	Amigable...Buena gente tratable				
		SIMONET	Tratable se preocupa por sus estudiantes.				
		NIÑO AGRESOR	Malo, amenaza a los niños.				
	¿Qué les ha pasado a los personajes que describiste en las fotografías?	TREVOR	Se quería ir...Se quería ir porque la mamá le había pegado por ayudar a la gente.			PONERSE EN EL LUGAR DEL OTRO	Entiende al otro reconociendo estados emocionales y relacionales(Nivel II)
		SIMONET	Se hizo amigo de la mamá de Trevor.				
	¿Qué relación tienen entre ellos?	TREVOR	Hijo				
		ARLENE	Mamá de Trevor				
		ADAM	Amigo de Trevor				
SIMONET		Profesor de Trevor y amigo de la mamá					
	NIÑO AGRESOR	Compañero del colegio.					
Participante 7	¿A qué se dedica cada persona?	TREVOR	Estudiante	ADOPCIÓN DE PERSPECTIVA	Relaciona aspectos que le permiten concluir sobre el estado emocional de		
		ARLENE	Trabaja en un bar				
		ADAM	Estudiante				
		SIMONET	Profesor de sociales				

Participante 8	¿Cómo es la forma de ser de cada uno?	NIÑO AGRESOR	Pandillero	PONERSE EN EL LUGAR DEL OTRO	otros(Nivel III)	
		TREVOR	Colaborador, buena gente y buen estudiante.			
		ARLENE	Es trabajadora			
		ADAM	Gentil y buen estudiante			
		SIMONET	Respetuoso y muy puntual a las clases			
	¿Qué les ha pasado a los personajes que describiste en las fotos?	TREVOR	Se volvió colaborador	PONERSE EN EL LUGAR DEL OTRO	Entiende al otro reconociendo estados emocionales y relacionales(Nivel II)	
		ARLENE	Se enamoró del profesor de Trevor.			
	¿Qué relación tienen entre ellos?	TREVOR	Hijo de la que trabaja en un bar.	PONERSE EN EL LUGAR DEL OTRO	Entiende al otro reconociendo estados emocionales y relacionales(Nivel II)	
		ARLENE	La mamá de Trevor.			
		ADAM	Amigo de Trevor			
		SIMONET	Profesor de Trevor			
	Participante 9	¿A qué se dedica este personaje?	TREVOR	Estudiar	ADOPCIÓN DE PERSPECTIVA	Relaciona aspectos que le permiten concluir sobre el estado emocional de otros(Nivel III)
			ARLENE	trabaja en un bar		
			ADAM	Estudiar		
			SIMONET	Profesor		
NIÑO AGRESOR			Pandillero			
¿Cómo es la forma de ser de cada uno?		TREVOR	Servicial... es bueno y le gusta ayudar a los indigentes.	ADOPCIÓN DE PERSPECTIVA	Relaciona aspectos que le permiten concluir sobre el estado emocional de otros(Nivel III)	
		ARLENE	Le gusta beber y es alegre.			
		ADAM	Amigable y compañerista.			
		SIMONET	Le gusta ayudar al planeta			
		NIÑO AGRESOR	Pelión y pandillero.			
¿Qué les ha pasado a los personajes que habías descrito en las fotos?		ADAM	Un niño lo amenazó.	PONERSE EN EL LUGAR DEL OTRO	Entiende al otro reconociendo estados emocionales y relacionales(Nivel II)	
		NIÑO AGRESOR	Nada			
¿Qué relación tienen entre ellos?		TREVOR	Trevor	PONERSE EN EL LUGAR DEL OTRO	Entiende al otro reconociendo estados emocionales y relacionales(Nivel II)	
		ARLENE	Mamá de Trevor			
		ADAM	Amigo de Trevor			
	SIMONET	Amigo de Trevor				
	NIÑO AGRESOR	Ninguna				
Participante 9	¿A qué se dedica cada persona?	TREVOR	Estudiar y a salvar el reino.	ADOPCIÓN DE PERSPECTIVA	Relaciona aspectos que le permiten inferir sobre el estado emocional de otros (Nivel II)	
		ARLENE	Brava y un poco agresiva			
		ADAM	Estudiar			
		SIMONET	Profesor de sociales y se dedica a salvar el reino.			
		NIÑO AGRESOR	Pandillero			
	¿Cómo es la forma de ser de cada uno?	TREVOR	Serio y de mal humor.	ADOPCIÓN DE PERSPECTIVA	Relaciona aspectos que le permiten inferir sobre el estado emocional de otros (Nivel II)	
		ARLENE	Enamorada vive de amor.			
		ADAM	Alegre			
		SIMONET	Serio y buen profe.			
		NIÑO AGRESOR	Malo, atrevido, amenaza con cuchillo.			
¿Qué les ha	TREVOR	No le creen... La mamá	PONERSE EN	Entiende al otro bajo sus		

	pasado a los personajes que habías descrito en las fotos?		no le creía lo que hablaba.	EL LUGAR DEL OTRO	propios pre-conceptos (Nivel I)
		ARLENE	Alcohólica... Tomaba mucho y por eso sufrió por tomar tanto.		
	¿Qué relación tienen entre ellos?	TREVOR	Salvar el reino.		
		ARLENE	Tenía relaciones con el profe de sociales		
		ADAM	Amigo de Trevor		
		SIMONET	Son novios y tenían relaciones		
	NIÑO AGRESOR	Amenaza con cuchillo y les pega.			

Tabla Nº 7 respuestas e interpretación-Empatía -instrumento 2

## Anexo M

NIÑOS	FICHA "CLAVE PARA LOS COMPAÑEROS"		INTERPRETACION DE RESPUESTAS		
	PREGUNTAS Y PERSONAJES	RESPUESTA DEL NIÑO(A)	EMPATÍA		
			ASPECTO	DESCRIPCIÓN	
Participante 1	¿Qué me hizo pensar que las personas de las fotos eran de esa manera y por qué?	SIMONET	Su cara	ADOPCIÓN DE PERSPECTIVA	Relaciona aspectos que le permiten concluir sobre el estado emocional de otros (Nivel III)
		NIÑO AGRESOR	Su cara		
	¿Te ha sucedido alguna vez que lo que piensas de una persona o lo que han pensado de ti no sea cierto y por qué?		Si y es injusto... A mi mamá le están diciendo cosas que ella no ha hecho y eso es injusto.	PONERSE EN EL LUGAR DEL OTRO	Entiende al otro reconociendo estados emocionales y relacionales (Nivel II)
Si lo que escribiste de las fotografías no se parece a lo que viste en el video ¿Qué consejo le darías a tus compañeros detectives para que no se equivoquen con lo que piensan de los demás?		No hablar mal de la gente... Que no haga eso de hablar mal de la gente, pues pueden meterlos en problemas.			
Participante 2	¿Qué me hizo pensar que las personas de las fotos eran de esa manera y por qué?	ADAM	Su cara yo pensé que eran así.	ADOPCIÓN DE PERSPECTIVA	Relaciona aspectos que le permiten inferir sobre el estado emocional de otros (Nivel II)
		NIÑO AGRESOR	Su cara yo pensé que eran así.		
	¿Te ha sucedido alguna vez que lo que piensas de una persona o lo que han pensado de ti no sea cierto y por qué?		Sí me pasó y no me gustó, pues dijeron que yo era gamín y yo no salgo a la calle, no me gusta que digan eso.		

	Si lo que escribiste de las fotografías no se parece a lo que viste en el video ¿Qué consejo le darías a tus compañeros detectives para que no se equivoquen con lo que piensan de los demás?		Que primero uno tiene que mirar bien para decir algo.	PONERSE EN EL LUGAR DEL OTRO	Entiende al otro reconociendo estados emocionales y relacionales (Nivel II)
Participante 3	¿Qué me hizo pensar que las personas de las fotos eran de esa manera y por qué?	ADAM	Gestos... por sus gestos, se parece mucho a un deportista que yo conozco.	ADOPCIÓN DE PERSPECTIVA	Relaciona aspectos que le permiten concluir sobre el estado emocional de otros ( Nivel III)
		ARLENE	Gestos... por sus gestos		
	¿Te ha sucedido alguna vez que lo que piensas de una persona o lo que han pensado de ti no sea cierto y por qué?		Yo he criticado y creo que eso es malo por no conocer antes		
	Si lo que escribiste de las fotografías no se parece a lo que viste en el video ¿Qué consejo le darías a tus compañeros detectives para que no se equivoquen con lo que piensan de los demás?		Medir consecuencias... Uno tienen que primero ver para no juzgar y pensar porque puede armar un problema con la gente	PONERSE EN EL LUGAR DEL OTRO	Entiende al otro reconociendo estados emocionales y relacionales (Nivel II)
Participante 4	¿Qué me hizo pensar que las personas de las fotos eran de esa manera y por qué?	NIÑO AGRESOR	Gestos... Por los gestos de la cara yo pensé que eran de esa forma.	ADOPCIÓN DE PERSPECTIVA	Relaciona aspectos que le permiten concluir sobre el estado emocional de otros ( Nivel III)
		TREVOR	Gestos... Por los gestos de la cara yo pensé que eran de esa forma.		
	¿Te ha sucedido alguna vez que lo que piensas de una persona o lo que han pensado de ti no sea cierto y por qué?		Si, me han juzgado y me pareció feo, pues yo no me pude defender. Además uno nunca debe hacer eso con la gente, pues así comienzan los chismes.		
	Si lo que escribiste de las fotografías no se parece a lo que viste en el video ¿Qué consejo le darías a tus compañeros detectives para que no se equivoquen con lo que piensan de los demás?		Mirar y primero conocer y después decir como es la persona, para no ofender a los demás.	PONERSE EN EL LUGAR DEL OTRO	Entiende al otro reconociendo estados emocionales y relacionales (Nivel II)
Participante 5	¿Qué me hizo pensar que las personas de las fotos eran de esa	NIÑO AGRESOR	Su cara... Yo dije que era malo porque le vi la cara de malo	ADOPCIÓN DE PERSPECTIVA	Relaciona aspectos que le permiten inferir sobre el estado emocional de otros (Nivel II)

	manera y por qué?	ARLENE	Su cara... Pensé que la señora era mala porque tiene cara de mala		
	¿Te ha sucedido alguna vez que lo que piensas de una persona o lo que han pensado de ti no sea cierto y por qué?		Sí, porque de pronto soy malo, le pego a las mujeres, soy pelión, pero hay cosas que yo no soy así, no soy un niño tan malo.		
	Si lo que escribiste de las fotografías no se parece a lo que viste en el video ¿Qué consejo le darías a tus compañeros detectives para que no se equivoquen con lo que piensan de los demás?		Les diría que miren bien y que no miren tan rápido porque le queda algo mal.	PONERSE EN EL LUGAR DEL OTRO	Entiende al otro reconociendo estados emocionales y relacionales (Nivel II)
Participante 6	¿Qué me hizo pensar que las personas de las fotos eran de esa manera y por qué?	TREVOR	Porque yo no había visto la película y me equivoqué porque son buenas personas, se saben tratar entre ellos y se entienden	ADOPCIÓN DE PERSPECTIVA	Relaciona aspectos que le permiten inferir sobre el estado emocional de otros (Nivel II)
		SIMONET	Porque yo no había visto la película y me equivoqué porque son buenas personas, se saben tratar entre ellos y se entienden		
	¿Te ha sucedido alguna vez que lo que piensas de una persona o lo que han pensado de ti no sea cierto y por qué?		Sí porque yo no miro bien y pienso mal de la gente.	PONERSE EN EL LUGAR DEL OTRO	Entiende al otro reconociendo estados emocionales y relacionales (Nivel II)
	Si lo que escribiste de las fotografías no se parece a lo que viste en el video ¿Qué consejo le darías a tus compañeros detectives para que no se equivoquen con lo que piensan de los demás?		Primero hay que conocer bien para hablar, no debemos juzgar a la gente.		
Participante 7	¿Qué me hizo pensar que las personas de las fotos eran de esa manera y por qué?	ARLENE	Yo pensé que Trevor era buena gente por su forma de mirar.	ADOPCIÓN DE PERSPECTIVA	Relaciona aspectos que le permiten inferir sobre el estado emocional de otros (Nivel II)
		TREVOR	La mamá me pareció que era gentil y nerviosa por la forma de su cara.		

	¿Te ha sucedido alguna vez que lo que piensas de una persona o lo que han pensado de ti no sea cierto y por qué?		No conozco a nadie de quien hayan dicho cosas sin saber, a mí tampoco me ha sucedido.		
	Si lo que escribiste de las fotografías no se parece a lo que viste en el video ¿Qué consejo le darías a tus compañeros detectives para que no se equivoquen con lo que piensan de los demás?		Uno no debe juzgar a las personas sin saber su forma de ser. Uno a veces dice cosas de una persona sin saber cómo es.	PONERSE EN EL LUGAR DEL OTRO	Entiende al otro reconociendo estados emocionales y relacionales (Nivel II)
Participante 8	¿Qué me hizo pensar que las personas de las fotos eran de esa manera y por qué?	NIÑO AGRESOR	Su cara... Porque tiene cara de malo.	ADOPCIÓN DE PERSPECTIVA	Relaciona aspectos que le permiten inferir sobre el estado emocional de otros (Nivel II)
		ADAM	Su cara... Porque sonrío y tiene cara de buena gente		
	¿Te ha sucedido alguna vez que lo que piensas de una persona o lo que han pensado de ti no sea cierto y por qué?		Si me ha pasado porque no conozco bien a la persona y después cuando somos amigos veo que me había equivocado.	PONERSE EN EL LUGAR DEL OTRO	Entiende al otro reconociendo estados emocionales y relacionales (Nivel II)
	Si lo que escribiste de las fotografías no se parece a lo que viste en el video ¿Qué consejo le darías a tus compañeros detectives para que no se equivoquen con lo que piensan de los demás?		No mirar de afán y que miren la foto, observen bien y que no lo hagan de mala gana		
Participante 9	¿Qué me hizo pensar que las personas de las fotos eran de esa manera y por qué?	TREVOR	Forma de mirar... Yo pensé que Trevor era un niño odioso y triste por la forma de mirar.	ADOPCIÓN DE PERSPECTIVA	Relaciona aspectos que le permiten inferir sobre el estado emocional de otros (Nivel II)
		ARLENE	La foto... Yo creía que era malo y brujo porque en la foto se veía malvado.		
	¿Te ha sucedido alguna vez que lo que piensas de una persona o lo que han pensado de ti no sea cierto y por qué?		Yo antes pensaba mal de una persona y poco a poco me di cuenta que era buena persona, porque hablaba mal de ella sin conocerla.	PONERSE EN EL LUGAR DEL OTRO	Entiende al otro reconociendo estados emocionales y relacionales (Nivel II)

	Si lo que escribiste de las fotografías no se parece a lo que viste en el video ¿Qué consejo le darías a tus compañeros detectives para que no se equivoquen con lo que piensan de los demás?	Conocer primero a la persona antes de uno hablar mal de ellas. La persona de la que yo hablaba mal resultó siendo mi mejor amiga.		
--	--	---	--	--

Tabla Nº 8 respuestas e interpretación-Empatía -instrumento 3

## Anexo N

NINO	FICHA "REPORTE DE AYUDAS AL TRIBUNAL"					INTERPRETACIÓN DE RESPUESTAS	
	¿Cuáles fueron las causas de la tragedia?	¿Cuáles pueden ser las consecuencias para el niño que agredió?	¿Cómo evitar hechos que lastimen a los demás?			ASPECTO	DESCRIPCIÓN
			¿Si yo fuera el niño que lastimo cómo evitaría esta situación?	¿Tú por qué crees que ese niño agredió al otro?	¿Si me van a lastimar cómo puedo evitarlo?		
Participante 1	RESPUESTAS DEL NIÑO(A)						
	Defender al amigo...Paso eso porque el niño Trevor se fue a defender al amigo.	Ir a la cárcel...Lo llevan para la cárcel porque lo hizo con intensión.	Evitar problemas...no meterme en problemas. Retirarme...Irme para afuera.	Superioridad y dominio...porque se cree cómo muy grande y quiere mandar en la escuela.	Evitar problemas y conflictos... No buscar problemas ni conflictos y no meterme en peleas de otros.	ACCÓN REACTIVA O CONTROLADA	Atiende a una actividad y permanece en ella. Se controla al responder (Nivel III)
Aprendió de sus padres...Porque al niño que apuñaleo al otro le enseño la mamá y el papá.	Sentirse mal...Se debe sentir mal porque para que iba a chuzar a este niño.	No poner cuidado...no poner cuidado a lo que el papá y la mamá le enseñan, porque le enseñan a pelear y que mate a la gente. No aprender lo que hace la gente mala.	No considerar consecuencias...No piensa que lo puede llevar a la cárcel.	EL "YO"	Reconoce las necesidades, deseos y/o expectativas de otras personas y las relaciona con las propias (Nivel III)		

		Aprendió de su hermano ...Un hermano le enseñó a pelear.	Causar tristeza a otro...Creo que el papá del niño que chuzó al otro debe estar muy triste.					AUTORREFLEXIÓN	Enuncia coherentemente y con mayor profundidad consecuencias de fenómenos sociales vividos por el mismo y por otros (Nivel III)
		Ve violencia ...También ve peleas y violencia y aprendió a pelear.		No aprender lo que hace la gente mala.					
Participante 2								ADAPTACIÓN AL MEDIO CAMBIANTE	Expresa un análisis amplio de sus propias actuaciones y plantea estrategias para evitar incidentes(Nivel III)
Participante 3	RESPUESTAS DEL NIÑO(A)	Porque esos chinos fueron abusivos y cogieron a patadas al otro que estaba quieto.	Se lo van a llevar para la cárcel de menores. Se siente mal y piensa que no lo debe volver a hacer.	Pensar que no se debe matar a la gente y no cargar navajas.	Porque es abusivo y porque eran malos amigos.	Salgo a correr y le digo a las profes.		ACCÓN REACTIVA O CONTROLADA	Atiende de manera parcial a una actividad. Reduce la impulsividad en sus respuestas (Nivel II). Se observó inicialmente bastante dificultad para centrarse, sin embargo alcanzó el nivel II con acompañamiento permanente del mediador.
		Porque Trevor se metió en la pelea.	Lo pueden matar.					EL "YO"	Reconoce las necesidades, deseos y/o expectativas de otras personas y las relaciona con las propias(Nivel III)

		Por llevar navajas al colegio.	Los padres pueden ir a la cárcel				AUTORREFLEXIÓN	Enuncia coherentemente consecuencias de fenómenos sociales vividos por el mismo y por otros (Nivel II)
							ADAPTACIÓN AL MEDIO CAMBIANTE	Expresa un análisis amplio de sus propias actuaciones y plantea estrategias para evitar incidentes(Nivel III)
Participante 4		Miedo a otros niños.	Llevarlo para bienestar o para la cárcel.	Primero respiraría y pensaría antes de actuar.	Porque es una persona agresiva y así como lo hizo lo hace con otros más.	Me quedaría quieto o llamaría a los profes o una persona mayor para que me ayudara.	ACCIÓN REACTIVA O CONTROLADA	Atiende a una actividad y permanece en ella. Se controla al responder (Nivel III)
		No había un adulto	Se puede convertir en un delincuente.				EL "YO"	Reconoce las necesidades, deseos y/o expectativas de otras personas y las relaciona con las propias(Nivel III)
		No pensó lo que podía pasar, antes de actuar	Los amigos pueden vengarse.				AUTORREFLEXIÓN	Enuncia coherentemente y con mayor profundidad consecuencias de fenómenos sociales vividos por el mismo y por otros (Nivel III)

							ADAPTACIÓN AL MEDIO CAMBIANTE	Expresa un análisis amplio de sus propias actuaciones y plantea estrategias para evitar incidentes(Nivel III)
Participante 5	RESPUESTAS DEL NIÑO(A)	No se controló.	Podría resultar en una correccional .	Tomaría aire y lo pensaría mejor.	Por malos sentimientos .	Llamando a un profesor.	ACCÓN REACTIVA O CONTROLADA	Atiende a una actividad y permanece en ella. Se controla al responder (Nivel III)
		No contuvo la rabia.	Podría terminar en la cárcel.				EL "YO"	Reconoce las necesidades, deseos y/o expectativas de otras personas y las relaciona con las propias(Nivel III)
		Los nervios le ganaron	Podrían poner antecedentes cuando salga y podrían cogerlo otra vez.				AUTORREFLEXIÓN	Enuncia coherentemente y con mayor profundidad consecuencias de fenómenos sociales vividos por el mismo y por otros (Nivel III)
		No supo pensar las cosas.	Podría resultar muerto por venganza.				ADAPTACIÓN AL MEDIO CAMBIANTE	Expresa un análisis amplio de sus propias actuaciones y plantea estrategias para evitar incidentes(Nivel III)
		Lo hizo sin pensar qué daño haría.						

	RESPEUESTAS DEL NIÑO(A)	Que el niño se metió a defender al amigo.	Que lo expulsen del colegio.	Separarlos con la ayuda de un amigo y además le diría a un profesor.	Piensa de manera agresiva.	Salir a correr, llamar a un profe o a un celador.	ACCÓN REACTIVA O CONTROLADA	Atiende de manera parcial a una actividad. Reduce la impulsividad en sus respuestas (Nivel II). Se observó inicialmente bastante dificultad para centrarse, sin embargo alcanzó el nivel II con acompañamiento permanente del mediador.
		El niño no se metió a hablar y sacó una navaja sin pensar.	Lo metan a la cárcel.				EL "YO"	Reconoce las necesidades, deseos y/o expectativas de otras personas y las relaciona con las propias(Nivel III)
		Comenzó a quitarle la maleta al niño.	Pueden tomar venganza y hacerle lo mismo				AUTORREFLEXIÓN	Enuncia coherentemente consecuencias de fenómenos sociales vividos por el mismo y por otros (Nivel II)
		No pensó antes de actuar.					ADAPTACIÓN AL MEDIO CAMBIANTE	Expresa un análisis amplio de sus propias actuaciones y plantea estrategias para evitar incidentes(Nivel III)
		Varios niños lo cogieron a golpes.						
Participante 6	RESPEUESTAS DEL NIÑO(A)	El no debía meterse en lo que no le importa	Lo pueden meter a la cárcel.	Primero debemos pensar muy bien antes de hacer las cosas, arreglar los problemas hablando.	Porque se metió en los problemas que no debía haberse metido.	No meterme con personas tan malas, no meterme con gente mala.	ACCÓN REACTIVA O CONTROLADA	Atiende a una actividad y permanece en ella. Se controla al responder (Nivel III)
		Debe arreglar su problemas hablando	Lo pueden expulsar del colegio.				EL "YO"	Reconoce las necesidades, deseos y/o expectativas de otras personas y las relaciona con las propias(Nivel III)

		No se sabe tratar con las personas.	Lo pueden demandar.				AUTORREFLEXIÓN	Enuncia coherentemente y con mayor profundidad consecuencias de fenómenos sociales vividos por el mismo y por otros (Nivel III)
		No saca nada con pegarse.	Le puede pasar algo a ellos también.				ADAPTACION AL MEDIO CAMBIANTE	Expresa un análisis amplio de sus propias actuaciones y plantea estrategias para evitar incidentes(Nivel III)
		Porque buscan problemas en el colegio.						
Participante 7	RESPUESTAS DEL NIÑO(A)	Trevor vio cuando estaban amenazando al amigo.	Trevor se metió y lo apuñalaron .	Contenerme, no dejarme llevar por el impulso.	Porque se dejó llevar por la rabia.	Hablar con los que me quieren lastimar.	ACCIÓN REACTIVA O CONTROLADA	Atiende a una actividad y permanece en ella. Se controla al responder (Nivel III)
		Lo metan a la cárcel.	Que puedan cobrar venganza y le haganlo mismo.				EL "YO"	Reconoce las necesidades, deseos y/o expectativas de otras personas y las relaciona con las propias(Nivel III)
							AUTORREFLEXIÓN	Enuncia coherentemente consecuencias de fenómenos sociales vividos por el mismo y por otros (Nivel II)
							ADAPTACIÓN AL MEDIO CAMBIANTE	Expresa un análisis amplio de sus propias actuaciones y plantea estrategias para evitar incidentes(Nivel III)

Participante 8	RESPUESTAS DEL NIÑO(A)	No pensó antes de actuar.	Que lo pueden meter en un internado.	No ir armado al colegio.		Llamar a un profesor y contarle, si es en la calle decirle a un adulto. Salir corriendo para que no me hagan algo.	ACCÓN REACTIVA O CONTROLADA	Atiende a una actividad y permanece en ella. Se controla al responder (Nivel III)
		No pensó bien cuando le pegó la puñalada.	Se convirtió en un asesino.				EL "YO"	Reconoce las necesidades, deseos y/o expectativas de otras personas y las relaciona con las propias(Nivel III)
		No controlo los nervios	Daño su vida				AUTORREFLEXIÓN	Enuncia coherentemente y con mayor profundidad consecuencias de fenómenos sociales vividos por el mismo y por otros (Nivel III)
		Se metió en el problema que no era de él.	Metió en un problema a los papás porque lo pueden llevar a la cárcel.				ADAPTACIÓN AL MEDIO CAMBIANTE	Expresa un análisis amplio de sus propias actuaciones y plantea estrategias para evitar incidentes(Nivel III)
Participante 9	RESPUESTAS DEL NIÑO(A)	El pandillero no se pudo controlar.	Por salvar al niño lo apuñalearon	Llamar a un profesor muy rápido.	Por la agresividad.	Decirle a los pandilleros qué no qué me van a pegar, si los pandilleros no dicen nada, salir corriendo a donde el profe.	ACCÓN REACTIVA O CONTROLADA	Atiende a una actividad y permanece en ella. Se controla al responder (Nivel III)
		El pandillero no respetó.					EL "YO"	Reconoce las necesidades, deseos y/o expectativas de otras personas y las relaciona con las propias(Nivel III)
							AUTORREFLEXIÓN	Enuncia coherentemente consecuencias de fenómenos sociales vividos por el mismo y por otros (Nivel II)

								ADAPTACIÓN AL MEDIO CAMBIANTE	Expresa un análisis amplio de sus propias actuaciones y plantea estrategias para evitar incidentes(Nivel III)
--	--	--	--	--	--	--	--	-------------------------------	---

Tabla Nº 9 respuestas e interpretación- Autorregulación -instrumento 4

## Anexo O

NIÑO	FICHA “REVISANDO MIS ACCIONES”		INTERPRETACIÓN DE RESPUESTAS	
	PREGUNTAS	RESPUESTAS DEL NIÑO(A)	AUTORREGULACIÓN	
			ASPECTOS	DESCRIPCIÓN
			Participante 1	¿Qué incidente se presentó?
¿Cómo reaccione y por qué?	Diálogo...Le dijimos que la alzada. calma...bien y con calma	EL “YO”		Reconoce las necesidades, deseos y/o expectativas de otras personas, aunque no las relacione con las propias (Nivel II).
¿Cómo lo hubiese podido evitar?	Calma... equilibrio paciencia	AUTORREFLEXIÓN		Enuncia coherentemente consecuencias de fenómenos sociales vividos por el mismo y por otros (Nivel II)
			ADAPTACIÓN AL MEDIO CAMBIANTE	Expresa un análisis amplio de sus propias actuaciones y plantea estrategias para evitar incidentes(Nivel III)
Participante 2	¿Qué incidente se presentó?	Me caí y mi compañero salió corriendo.	ACCIÓN REACTIVA O CONTROLADA	Atiende a una actividad y permanece en ella. Se controla al responder (Nivel III)
		El compañero me hizo caer el pimpón.		
		Me caí y mis compañeros me ayudaron		
	¿Cómo reaccioné y por qué?	Me levanté rápido.	EL “YO”	Reconoce las necesidades, deseos y/o expectativas de otras personas, aunque no las relacione con las propias (Nivel II).
		Lo hacía aunque no podía correr con el pimpón		
		Mis compañeros me ayudan y me dan la mano.		
¿Cómo lo hubiese podido evitar?	Diciéndole al compañero que tenga más cuidado	AUTORREFLEXIÓN	Enuncia coherentemente consecuencias de fenómenos sociales vividos por el mismo y	
	No me coloqué la mano en la cara para ganar			

		Armé los papelitos rápido.		por otros (Nivel II)
			ADAPTACIÓN AL MEDIO CAMBIANTE	Expresa un análisis reducido de sus propias actuaciones y las estrategias que plantea para evitar incidentes son imprecisas (Nivel II)
Participante 3	¿Qué incidente se presentó?	Ninguno se comunicó con los compañeros	ACCIÓN REACTIVA O CONTROLADA	Atiende a una actividad y permanece en ella. Se controla al responder (Nivel III)
		Nosotros salimos corriendo y se cayó el pimpón.		
		Cogimos algunas fichas y esas no eran.		
	¿Cómo reaccioné y por qué?	No me comuniqué.	EL "YO"	Reconoce las necesidades, deseos y/o expectativas de otras personas, aunque no las relacione con las propias (Nivel II).
		Bien, el caso es que el viento hacía caer el pimpón.		
		Me fui a recoger otras.		
¿Cómo lo hubiese podido evitar?	Algunas cosas hay que hacerlas en grupo	AUTORREFLEXIÓN	Enuncia coherentemente consecuencias de fenómenos sociales vividos por el mismo y por otros (Nivel II)	
	Dar pasos más cortos.			
	Mirar que todas las fichas que sacamos no eran para todas las personas.			
			ADAPTACIÓN AL MEDIO CAMBIANTE	Expresa un análisis amplio de sus propias actuaciones y plantea estrategias para evitar incidentes (Nivel III)
Participante 4	¿Qué incidente se presentó?	Se cayó una ficha.	ACCIÓN REACTIVA O CONTROLADA	Atiende a una actividad y permanece en ella. Se controla al responder (Nivel III)
		Ninguno		
		Casi no encontramos las frases.		
	¿Cómo reaccioné y por qué?	Le dijimos a un compañero que la recogiera, cuando todos teníamos las manos amarradas.	EL "YO"	Reconoce las necesidades, deseos y/o expectativas de otras personas, aunque no las relacione con las propias (Nivel II).
		Bien y con calma.		
		Buscamos una por una y las encontramos de segundas.		
¿Cómo lo hubiese podido evitar?	Diciéndole al grupo que se agachara.	AUTORREFLEXIÓN	Enuncia coherentemente consecuencias de fenómenos sociales vividos por el mismo y por otros (Nivel II)	
	Con mucho equilibrio.			
	Con paciencia.			
			ADAPTACIÓN AL MEDIO CAMBIANTE	Expresa un análisis amplio de sus propias actuaciones y plantea estrategias para evitar incidentes (Nivel III)
Participante 5	¿Qué incidente se presentó?	Salí a correr y se cayó mi amigo.	ACCIÓN REACTIVA O CONTROLADA	Atiende a una actividad y permanece en ella. Se controla al responder (Nivel III)
		No pude correr para la prueba.		
		Yo corría y no nos poníamos atención		
	¿Cómo reaccioné y por qué?	Normal	EL "YO"	Reconoce las necesidades, deseos y/o expectativas de otras personas, aunque no las relacione con las propias (Nivel II).
		Bien		
		Mal porque no pusimos atención.		
¿Cómo lo hubiese podido evitar?	Teniendo cuidado con mi compañero.	AUTORREFLEXIÓN	Enuncia coherentemente consecuencias de fenómenos sociales	
	No correr para poder pasarlo.			

		Poniendo más cuidado.		vividos por el mismo y por otros (Nivel II)
			ADAPTACIÓN AL MEDIO CAMBIANTE	Expresa un análisis amplio de sus propias actuaciones y plantea estrategias para evitar incidentes(Nivel III)
Participante 6		NO ASISTIÓ		
Participante 7	¿Qué incidente se presentó?	Se nos cayó una ficha. Ninguno Fuimos los segundos en encontrar la frase, pero los primeros en ganar.	ACCIÓN REACTIVA O CONTROLADA	Atiende a una actividad y permanece en ella. Se controla al responder (Nivel III)
	¿Cómo reaccioné y por qué?	Le dijimos a un compañero que la alzara. Bien y con calma.	EL “YO”	Reconoce las necesidades, deseos y/o expectativas de otras personas, aunque no las relacione con las propias (Nivel II).
	¿Cómo lo hubiese podido evitar?	Con calma. Con mucho equilibrio. Con paciencia.	AUTORREFLEXIÓN	Enuncia coherentemente consecuencias de fenómenos sociales vividos por el mismo y por otros (Nivel II)
			ADAPTACIÓN AL MEDIO CAMBIANTE	Expresa un análisis amplio de sus propias actuaciones y plantea estrategias para evitar incidentes(Nivel III)
Participante 8	¿Qué incidente se presentó?	Se nos cayó una ficha Los pimpones se caían porque no estábamos concentrados. Nos ganaron para gritar pero la frase de nosotros ya estaba bien.	ACCIÓN REACTIVA O CONTROLADA	Atiende a una actividad y permanece en ella. Se controla al responder (Nivel III)
	¿Cómo reaccioné y por qué?	Nos pusimos de acuerdo y todos nos agachamos La realizamos bien, sino que no gritamos duro.	EL “YO”	Reconoce las necesidades, deseos y/o expectativas de otras personas, aunque no las relacione con las propias (Nivel II).
	¿Cómo lo hubiese podido evitar?	Nosotros lo evitamos porque no peleamos en el grupo. Porque se nos caía el pimpón y no peleábamos No cogimos las fichas azules.	AUTORREFLEXIÓN	Enuncia coherentemente consecuencias de fenómenos sociales vividos por el mismo y por otros (Nivel II)
			ADAPTACIÓN AL MEDIO CAMBIANTE	Expresa un análisis amplio de sus propias actuaciones y plantea estrategias para evitar incidentes(Nivel III)
Participante 9	¿Qué incidente se presentó?	Se cayeron las fichas. A veces no poníamos bien el pimpón y algunos se adelantaban. Cogimos el cartón que no era, nos confundimos y no lo armamos bien.	ACCIÓN REACTIVA O CONTROLADA	Atiende a una actividad y permanece en ella. Se controla al responder (Nivel III)
	¿Cómo reaccioné y por	Dije que alzáramos la ficha.	EL “YO”	Reconoce las

	qué?	Dije que con calma y sin correr.		necesidades, deseos y/o expectativas de otras personas, aunque no las relacione con las propias (Nivel II).
		No ponerme brava cuando otro grupo gana.		
	¿Cómo lo hubiese podido evitar?	Podíamos correr a la misma vez en grupo.	AUTORREFLEXIÓN	Enuncia coherentemente consecuencias de fenómenos sociales vividos por el mismo y por otros (Nivel II)
		Bien relajados todos y caminar al mismo paso. Mirar las fichas.	ADAPTACIÓN AL MEDIO CAMBIANTE	Expresa un análisis amplio de sus propias actuaciones y plantea estrategias para evitar incidentes(Nivel III)

Tabla Nº 10 respuestas e interpretación-Autorregulación -instrumento 5



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN  
ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ

**COLEGIO LAS VIOLETAS**  
**INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL**

APROBACIÓN OFICIAL 074 del 11 de ENERO DE 2002  
Código Dane 21100132505 Nit. 830118045-0

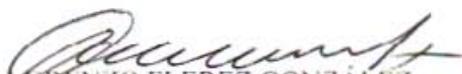
Bogotá, Abril de 2009

Señores:  
PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA  
Ciudad

Estimados señores:

La presente se expide con el fin de autorizar a las docentes *Flor Myriam Orjuela Santamaría, Flor Marina Roza Vargas y María Victoria Valencia Bohórquez*; para que el nombre de la institución sea utilizado en su trabajo de grado titulado "*La empatía y la autorregulación desde una perspectiva cognitiva y su incidencia en la reducción de la agresividad en niños de diez a doce años de la Institución Educativa Distrital Las Violetas*" presentado como requisito para obtener el título de Magister en Educación.

Atentamente,



LORENZO FLERÉZ GONZÁLEZ

Rector