



Educação e Pesquisa

ISSN: 1517-9702

ISSN: 1678-4634

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Vauquier, Laura Margarita Vital; Pérez, Valentín Martínez-Otero; González, Martha Leticia Gaeta

La empatía docente en educación preescolar: un estudio con educadores mexicanos

Educação e Pesquisa, vol. 46, e219377, 2020

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

DOI: 10.1590/S1678-4634202046219377

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29863344027>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEM
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

La empatía docente en educación preescolar: un estudio con educadores mexicanos

Laura Margarita Vital Vaquier¹

ORCID: 0000-0003-2536-0945

Valentín Martínez-Otero Pérez²

ORCID: 0000-0003-3971-7204

Martha Leticia Gaeta González¹

ORCID: 0000-0003-1710-217X

Resumen

La empatía, considerada aquí como una competencia cognitivo-emocional docente, es la capacidad de entender y compartir el estado emocional de otras personas y constituye un proceso fundamental para establecer interacciones personales positivas. En el ámbito escolar, la empatía puede permitir a los docentes mejorar las relaciones con sus alumnos en el aula, además de prevenir situaciones de acoso y violencia escolar desde edades tempranas. El objetivo de la investigación que dio origen a este artículo fue analizar la empatía docente en educación preescolar, desde una visión multidimensional. Participaron 110 educadores de cuatro centros de nivel preescolar, ubicados en distintas ciudades del Estado de Puebla, México. Se utilizó el Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA) que integra dos dimensiones principales: cognitiva y emocional. Los resultados muestran que los educadores en su mayoría presentan niveles medios de empatía, caracterizada por un pensamiento flexible, adaptabilidad a diferentes situaciones, tolerancia y capacidad para establecer interacciones positivas con los otros. Existen diferencias en las dimensiones de empatía en relación al centro escolar de pertenencia; principalmente en adopción de perspectivas y comprensión empática. A partir de estos datos, se considera necesario plantear medidas formativas para un mayor desarrollo de la empatía en docentes de preescolar, en el contexto mexicano.

Palabras clave

Competencias emocionales – Empatía – Docente – Educación infantil.

1- Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, Puebla, México. Contactos: magovital@hotmail.com; marthaleticia.gaeta@upaep.mx.

2- Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España. Contacto: valenmop@edu.ucm.es.



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046219377>

This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY-NC.

Teacher's empathy in preschool education: a study on Mexican educators

Abstract

Empathy, considered here as a teaching cognitive-emotional competence, is the ability to understand and share the emotional state of other people and constitutes a fundamental process for establishing positive personal interactions. In the school context, empathy allows teachers to improve their relationships with students in the classroom, and also to prevent situations of bullying and school violence starting with young children. The objective of the research that gave rise to this article was to analyze teachers' empathy in preschool education, from a multidimensional perspective. Participants were 110 educators from four preschool-level centers located in different cities of the State of Puebla, Mexico. Cognitive and Affective Empathy Test (TECA) was used as it integrates two major dimensions: cognitive and emotional. Results show that most educators present average levels of empathy, characterized by flexible thinking, adaptability to different situations, tolerance, and ability to establish positive interactions with others. There are differences in dimensions of empathy depending on the school the professional belongs to, mainly in the way they see and understand empathy. Based on these data, training initiatives should be proposed to further develop empathy skill in preschool teachers in the Mexican context.

Keywords

Emotional competences – Empathy – Teacher – Child education.

Introducción

La empatía ha sido considerada como la habilidad para entender y compartir los estados emocionales de las otras personas (COHEN; STAYER, 1996), así como para responder a ellos adecuadamente. Supone comprensión profunda, intelectual y emocional de la situación vital del otro. De ahí que sea una precursora fundamental de muchas formas de interacción social adaptativa (MESTRE; SAMPER; FRÍAS, 2002; MOYA-ABIOL; HERRERO; BERNAL, 2010; RICHAUD, 2014).

La empatía permite acercarse al otro, sintonizar con él y, por tanto, es un aspecto clave en la relación interpersonal. Nos hallamos ante una noción de gran trascendencia en las relaciones humanas, al tratarse del punto de partida de las relaciones positivas cuyas implicaciones se dejan sentir en todos los ámbitos y, por supuesto, también en la escuela.

En el ámbito concreto de las profesiones educativas resulta innegable que docentes de todos los niveles deben acreditar un nivel empático suficiente que les permita tener la sensibilidad necesaria para comprender a los educandos con los que trabajan y, llegado el caso, también a familiares y colegas, hacia los que se ha de mostrar una actitud de diálogo

y sintonización, claves en las relaciones interhumanas y en todo el proceso educativo. Recordemos a este respecto la importancia que ya el propio Rogers (1972), toda una referencia clásica, concedía a la comprensión empática, caracterizada por la posibilidad de experimentar lo que el otro sentía por medio de una actitud de como si se estuviese en su lugar, algo en cualquier caso fundamental en toda relación y, por supuesto, también en la comunicación docente.

Entendiendo la formación de la personalidad del docente como un proceso cambiante (ROGERS, 1972), creemos que el desarrollo de un nivel empático óptimo llevará a los docentes a la congruencia en el manejo de sus relaciones interpersonales, a la armonía en la interacción con sus alumnos y, por tanto, a un mejor desempeño profesional.

En México, la relevancia del estudio de la empatía en el ámbito educativo se ha incrementado, acaso porque son muy elevados los índices de violencia y acoso escolar (MUÑOZ, 2008), junto a otros problemas como el abandono y el fracaso escolar (MÉXICO, 2016), las malas relaciones, etc. Así, por ejemplo, en el informe publicado por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 2015) respecto al acoso escolar, México ocupa el primer lugar a nivel internacional.

Asimismo, en el informe más reciente del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE, 2018), se reporta que la población escolar alcanza ya los 30.9 millones de estudiantes inscritos en educación básica, de los cuales el 38.5% afirmó haber recibido insultos entre compañeros en el nivel primario y el 46.5% en la etapa secundaria.

Por su parte, en la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición se advierte que la prevalencia de intento de suicidio entre los adolescentes de 10 a 19 años ha aumentado en México (ENSANUT, 2012). Es por ello que cada vez se valoran más las habilidades emocionales en docentes y alumnos que promuevan relaciones más saludables durante el proceso educativo. Sin embargo, aún se requieren investigaciones respecto de la empatía en docentes y los beneficios concretos que proporciona al proceso educativo.

A partir de los datos anteriores, en la presente investigación se analiza la empatía profesional en el aula, como vía pedagógica apropiada para mejorar la relación que los docentes establecen con sus alumnos, para promover la formación integral y para prevenir situaciones indeseadas, entre ellas la violencia y el acoso escolar. Se sostiene en el estudio que la empatía, en general, actúa como una variable facilitadora de las relaciones interpersonales.

La empatía en el docente

La empatía es una noción de gran valor pedagógico. Etimológicamente se deriva del griego *εμπαθεία* (*ev, en el interior de, dentro y πάθος, padecimiento, lo que se siente*). Si la simpatía es sentir con, la empatía es sentir desde dentro, porque, sin dejar de ser uno mismo, hay una compenetración, es decir, un adentramiento en el otro y una identificación con él. En la simpatía hay una inclinación afectiva interpersonal, generalmente espontánea y mutua, mientras que en la empatía hay una comprensión emocional del otro, pero no tiene por qué haber reciprocidad ni espontaneidad.

Cabe hacer mención que la empatía ha recibido amplia atención desde distintos campos disciplinares, tales como la filosofía, la teología, la psicología, la etología,

entre otros. Sin embargo, ha existido una falta de anuencia respecto a su naturaleza (MOYA-ALBIOL; HERRERO; BERNAL, 2010; MUÑOZ-ZAPATA; CHAVES, 2013). Algunos autores como Dymond (1949 apud DAVIS, 1983) la han ubicado como un proceso cognitivo, mientras que otros, como Hoffman (2000) y Eisenberg (2000) la consideran primordialmente afectiva. Davis (1983), por su parte, plantea un enfoque integrador, en el cual concibe a la empatía desde su naturaleza cognitiva y la vincula a la dimensión emocional, argumentando que ambos aspectos, aunque independientes, son parte de un mismo fenómeno.

Desde una perspectiva multidimensional -que incluye factores cognitivos y emocionales-, la cual adoptamos en esta investigación, se han desarrollado varios trabajos con estudiantes universitarios de diversas titulaciones (COSTA; ACEVEDO, 2010; FLORES, 2017; RUIZ, 2016), y particularmente de docentes en formación (HERRERA; BUITRAGO; AVILA, 2016; MARTÍNEZ-OTERO, 2011; SEGARRA; MUÑOZ; SEGARRA, 2016). Sin embargo, el estudio de la empatía en los docentes en ejercicio, desde un sistema cognitivo-afectivo, no ha sido suficientemente impulsado.

En los profesionales de la educación la empatía es fundamental para una mayor aproximación, encuentro y aceptación del otro y, por tanto, para una mejor relación educativa. Así pues, la empatía puede ser relevante en aspectos como la promoción del desarrollo personal del alumnado (QUINLAN, 2016), el trabajo en equipo (RODRÍGUEZ-GARCÍA et al., 2017), para la prevención del bullying (MURPHY; TUBRITT; NORMAN, 2018; VAN NOORDEN et al., 2017), e incluso en el desempeño laboral docente (PLATSIDOU; AGALIOTIS, 2017). Ya hace años la profesora Repetto (1992) se interesó por la trascendencia de la compresión empática en el proceso educativo.

La investigación realizada por Rodrigues y Miguel da Silva (2012) pone de manifiesto la importancia del fomento de la empatía en cuanto factor de protección del desarrollo infantil. En concreto, se enfatiza que el despliegue de habilidades socioemocionales, como la empatía, desde la educación infantil, promueve la resiliencia y el establecimiento de relaciones interpersonales más saludables en la escuela, así como en los demás escenarios en los que los niños se desenvuelven.

Desde luego, en toda relación educativa la empatía asume un papel relevante, por ser factor decisivo en el encuentro interpersonal y dimensión facilitadora de la mejora de la personalidad. Como afirman Pavarini y Souza (2010), la empatía puede considerarse como una habilidad evolutivamente relevante y esencial para el mantenimiento de las comunidades humanas.

Goleman (1998) ha dicho que la falta de sintonización en la infancia puede tener elevado coste emocional, perceptible incluso en la adultez. Entre otros aspectos, la falta de capacidad empática está relacionada con actos antisociales graves, conductas de abuso, así como con la ausencia de sentimiento de culpabilidad y con la indiferencia ante actos violentos cometidos hacia otras personas (CALVO; GONZÁLEZ; MARTORELL, 2001; SÁNCHEZ; ORTEGA; MENESINI, 2012).

Hay docentes que problematizan innecesariamente a los alumnos, dando a entender que no tienen posibilidad de mejorar o que han cometido una falta tan grave que no hay expectativa de solución. Desde esta perspectiva, se han de evitar los juicios muy negativos

que puedan impedir o frenar el desarrollo personal, sin que ello suponga, claro está, aceptación de todas las conductas.

El docente insuficientemente empático se mantiene distante del alumno, se muestra poco comprensivo y tiene serias dificultades para acreditar una actitud genuinamente educativa. Otro riesgo es el de la implicación empática excesiva, que puede dañar la relación interpersonal, el proceso educativo y hasta la propia salud mental del profesional, más propenso a quemarse. Se precisa, pues, un equilibrio empático.

Sobre la necesidad de mantener un equilibrio empático, investigaciones previas realizadas a partir del TECA (LÓPEZ-PÉREZ; FERNÁNDEZ-PINTO; ABAD, 2008), instrumento manejado también en esta investigación, dan cuenta de la existencia de diversos estilos empáticos de alcance pedagógico. Por un lado, un estilo empático objetivo (externalizado, cognitivo), referido principalmente al modo de penetración racional en la realidad emocional de los demás y a la significativa autonomía afectiva respecto a los estados anímicos ajenos. Con arreglo a este estilo empático, la sintonización con los educandos o con otros miembros de la comunidad educativa sería más intelectual que emocional. En este sentido, aunque se comprendan los estados anímicos ajenos no necesariamente se experimentan.

Por otro lado, se ha encontrado un estilo empático subjetivo (internalizado, afectivo), es decir, una manera intelectual y emocional de acercarse a los otros y de interactuar con ellos con tendencia a quedar influido anímicamente por los demás. Dicho estilo empático se refiere tanto a la capacidad para identificar y comprender los estados afectivos de los educandos, o de los demás miembros de la comunidad educativa, como a la disposición para compartir con ellos sus emociones positivas o negativas.

Por último, un tercer estilo, que en cierto modo aúna y rebasa los dos anteriores es el estilo empático intersubjetivo, caracterizado por la equilibrada aproximación cognitiva y afectiva a la realidad emocional ajena, lo que impide la introyección disfuncional o perturbadora y posibilita la saludable resonancia entre personas.

Cabe, por tanto, conceptualizar el estilo educativo empático como un proceso cognitivo y afectivo de acercarse a la realidad emocional de los educandos. Este estilo, según queda recogido, puede ser subjetivo, objetivo o intersubjetivo, y condiciona y caracteriza la manera de conocer y sentir los estados emocionales ajenos. El estilo empático depende en última instancia de la propia persona. Su adecuación, además, dependerá de la edad y de la personalidad de los educandos, de su situación, etc., pero, en general, es preferible el estilo educativo empático intersubjetivo.

Cualquiera que sea el estilo empático predominante en el docente, lo importante es que mantenga un equilibrio entre la vertiente cognitiva y la afectiva, así como que preste atención a la distancia educativa óptima. A veces incluso procederá una alternancia o, mejor aún, una síntesis superadora de los dos estilos apuntados: subjetivo y objetivo, esto es, una suerte de estilo educativo empático intersubjetivo, tal como quedó definido con anterioridad. Así, por ejemplo, en situaciones especialmente críticas en el aula, el docente, al tiempo que capta cognitiva y afectivamente la realidad emocional ajena, debe poner distancia suficiente para que se puedan tomar las decisiones más acertadas.

Con estas prevenciones resulta mucho más fácil la comunicación, la comprensión y la sintonización, al igual que el proceso educativo. Habida cuenta de la trascendencia que los aspectos humanos, no solo los factores técnicos, tienen en estos quehaceres, han de trabajarse más, tanto a nivel teórico como práctico, en los planes de formación docente (SEGARRA; MUÑOZ; SEGARRA, 2016). La empatía, en particular, ocupa un lugar central en la relación interhumana y así como su adecuación puede facilitar el acrecentamiento intelectual y emocional del educando, si no se le presta suficiente atención o si es inapropiada puede impactar negativamente en su desarrollo.

Investigación realizada

Esta investigación fue realizada con el propósito de aportar conocimientos sobre la empatía docente en el nivel preescolar, en instituciones escolares del Estado de Puebla, México. En concreto, se evaluó la empatía docente, con arreglo al TECA - Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (LÓPEZ-PÉREZ; FERNÁNDEZ-PINTO; ABAD, 2008), de manera global y en sus cuatro dimensiones, las dos primeras referentes a la medición de la empatía cognitiva y las otras dos relacionadas con la empatía afectiva: Adopción de Perspectivas (AP); Comprensión Empática (CE); Estrés Empático (EE) y Alegría Empática (AE).

Método

El estudio fue desarrollado desde la metodología cuantitativa, siendo de tipo exploratorio, de corte transversal. La investigación cuantitativa en el ámbito pedagógico tiene como finalidad acercarse al conocimiento de la realidad educativa con la mayor objetividad, a fin de dar información fiable y estructurada así como la posibilidad de comparación o réplica (HERNÁNDEZ; FERNÁNDEZ; BAPTISTA, 2006). Aun cuando no es la única senda metodológica posible, aquí se consideró la más oportuna. En este caso, a partir de la aplicación de un instrumento estandarizado y mediante el análisis de los datos con apoyo de la estadística (COOK; REICHARDT, 1986).

Participantes

Participaron 110 educadores de nivel preescolar (108 mujeres y 2 varones), especialistas en el trabajo con niños de Jardines infantiles, gubernamentales y privados, con experiencia docente entre 3 y 36 años y un rango de edad comprendido entre 22 y 55 años, que laboran en cuatro ciudades del Estado de Puebla, México: Ciudad de Puebla, Cholula, San Martín y Tepeaca.

Se trata de una muestra intencional en la que de manera voluntaria participaron los docentes convocados mediante invitación del área de formación docente de los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) a la reunión anual, que con motivo de actualización docente realiza dicho organismo. La muestra quedó conformada como sigue:

- 23 docentes de la Ciudad de Puebla
- 51 docentes de Cholula
- 13 docentes de San Martín
- 23 docentes de Tepeaca

Instrumento

Para medir la empatía docente se aplicó el Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA), que es un instrumento estandarizado con propiedades psicométricas apropiadas (LÓPEZ-PÉREZ; FERNÁNDEZ-PINTO; ABAD, 2008). El TECA está constituido por 33 ítems, que proporcionan información de los componentes cognitivo y afectivo de la empatía, por medio de cuatro escalas: 1) Adopción de Perspectivas; 2) Comprensión Emocional; 3) Estrés Empático y 4) Alegría Empática, las cuales cuentan con una puntuación específica, a la que se añade una escala global de empatía.

A continuación, se describen las dimensiones y sub-dimensiones del instrumento, tomadas del manual de la prueba (LÓPEZ-PÉREZ; FERNÁNDEZ-PINTO; ABAD, 2008):

Adopción de Perspectivas (AP)

Se incluye en la dimensión cognitiva y se refiere a la capacidad intelectual o imaginativa de ponerse en el lugar de otra persona. Las puntuaciones altas en esta escala indican un pensamiento flexible y adaptable a diferentes situaciones. Asimismo, revelan una mayor capacidad para la tolerancia y las relaciones humanas, aunque puntuaciones muy altas pueden llegar a afectar la capacidad para la toma de decisiones, debido a la carga cognitiva que representa la consideración de todos los puntos de vista. Por su parte, las puntuaciones bajas indicarían menor flexibilidad cognitiva y habilidad de comprender los estados de ánimo del otro. A su vez, las puntuaciones extremadamente bajas pueden indicar dificultades en las habilidades de comunicación y relacionales por un estilo de pensamiento muy rígido.

Comprensión Emocional (CE)

Se incluye también en la dimensión cognitiva y se entiende como la capacidad de reconocer y comprender los estados emocionales, las intenciones y las impresiones de otros. Las puntuaciones altas pueden corresponder a personas que cuentan con una gran facilidad para realizar una lectura emocional del comportamiento verbal y no verbal de los demás, lo cual tiene un impacto positivo sobre la comunicación, las relaciones y la regulación emocional. Pero, las puntuaciones muy altas pueden reflejar atención excesiva a los estados emocionales de otros, en detrimento de los propios. Las puntuaciones bajas, por otro lado, pueden quedar asociadas a una mala calidad de las relaciones interpersonales y menor desarrollo de habilidades sociales. Las puntuaciones muy bajas indican considerables dificultades emocionales y de relación con los demás.

Estrés Empático (EE)

Se incluye en la dimensión afectiva y se refiere a la capacidad de compartir emociones negativas de otras personas. Las puntuaciones altas informan sobre personas que se caracterizan por tener redes sociales de buena calidad, ser emotivas y cálidas en sus relaciones, aunque pueden implicarse excesivamente en los problemas de los demás. Las puntuaciones excesivamente altas pueden indicar neuroticismo elevado, afectando negativamente la vida de la persona, ya que puede percibir que el sufrimiento ajeno es mayor que el propio. Las puntuaciones bajas pueden corresponder a personas poco emotivas, con dificultades para distinguir las propias emociones y las de los demás. Las puntuaciones extremadamente bajas se relacionan con personas de excesiva frialdad emocional, con dificultad para conmoverse por lo que sucede a los demás y su red social suele ser de menor calidad.

Alegria Empática (AE)

Se incluye también en la dimensión afectiva y es la capacidad de compartir las emociones positivas de otras personas. Las personas con una puntuación alta suelen tener una red social de buena calidad. Una puntuación excesivamente alta puede indicar que la persona cree que la propia felicidad depende de la felicidad de los demás. Las puntuaciones bajas, por su parte, reflejan menor tendencia a compartir las emociones positivas de los demás. Las puntuaciones muy bajas indican indiferencia hacia las emociones positivas de los demás, con una consecuente red social de muy baja calidad. Sin embargo, lo deseable de considerar un puntaje alto, medio o bajo dependerá del contexto de la situación para la cual se evalúa.

Procedimiento

La investigación se llevó a cabo con previo permiso de las autoridades educativas correspondientes. Para la recogida de los datos, los docentes respondieron el cuestionario TECA de manera colectiva, en un solo momento, durante una sesión convocada por el área de formación docente del CAPEP, con una duración que osciló entre 20 y 30 minutos. La aplicación del cuestionario fue realizada por una de las investigadoras. La participación de los educadores fue voluntaria y se cuidó la confidencialidad de los datos proporcionados. Los resultados del estudio fueron entregados por escrito a los participantes al término del estudio.

Para el análisis de los datos, tras considerar las normas de corrección de la prueba en el manual del TECA, en primer lugar se obtuvieron las puntuaciones directas y el percentil correspondiente. Posteriormente, para establecer los perfiles docentes se utilizaron los puntos de corte con respecto a la media de cada escala. En general, un perfil óptimo es el que a nivel global se sitúa entre los percentiles 7 y 93 de la prueba. Ahora bien, a nivel de las escalas, según recoge el manual del TECA en la selección de puestos profesionales, un perfil óptimo para los profesionales de la educación se encuentra entre los percentiles 69 y 93 para las escalas cognitivas y entre los percentiles 7 y 93 para las escalas afectivas (LÓPEZ-PÉREZ; FERNÁNDEZ-PINTO; ABAD, 2008).

A partir de ello, se realizaron diversos cálculos estadísticos: análisis descriptivo univariante (media, desviación estándar, mínimo, máximo), análisis de normalidad de los datos y análisis inferencial (comparación de más de dos grupos independientes). La comparación entre los grupos se realizó a partir de la estadística inferencial no paramétrica (prueba de Kruskal Wallis), dado que se rechazó la normalidad de los datos (prueba de Kolmogorov-Smirnov). Los análisis realizaron mediante la utilización del software estadístico SPSS, versión 22.

Resultados

Análisis descriptivos

Los 110 educadores se distribuyeron en cinco grupos según su procedencia laboral: 1) Ciudad de Puebla, 2) Cholula Matutino, 3) Cholula Vespertino, 2) San Martín y 5) Tepeaca. El grupo más numeroso fue el de Cholula matutino (32.7%), seguido por los grupos de Tepeaca (20.9%), Ciudad de Puebla (20.9%), Cholula vespertino (13.6 %) y San Martín (11.8%).

Del total de educadores, la mayoría tiene más de 40 años de edad (44.5%), seguidos por los que tienen de 30 a 40 años (31.80%) y los que tienen entre 20 y 30 años de edad (23.6%). En su mayoría tienen entre uno y diez años de servicio docente (46.36%), seguidos por los que cuentan con veinte a treinta años de servicio. La mayoría de los educadores participantes cuenta con estudios de licenciatura en educación preescolar (78.18%), seguidos por aquellos que cuentan con estudios de maestría (14.54%), y aquellos con estudios de escuela Normal (Escuela formadora de docentes en México), correspondiente al 7.2%.

Niveles de empatía docente

Como se muestra en la Tabla 1, los educadores presentaron puntuaciones medias de 42.07 en empatía global. En el análisis por escala se encontró que en la Comprensión Emocional (CE) obtuvieron una puntuación media de 57.79, seguida por la Adopción de Perspectivas (AP) de 41.49, Estres Empático (EE) de 38.15 y Alegría Empática (AE) de 35.05. Con arreglo a los baremos del TECA (López Pérez et al., 2008), los datos corresponden a puntuaciones medias en las primeras dos escalas (CE y AP) y a puntuaciones bajas en las dos últimas (EE y AE), lo cual indica niveles adecuados de empatía. Asimismo, se observa un nivel óptimo de empatía a nivel global, a partir del puntaje medio obtenido (42.07), situado entre los percentiles 7 y 93 de la prueba.

Tabla 1- Niveles de Empatía docente

	Media	Desviación estándar
Empatía Global (EG)	42.07	19.927
Adopción de Perspectivas (AP)	41.49	22.997
Comprensión Emocional (CE)	57.79	26.566
Estrés Empático (EE)	38.15	20.526
Alegría Empática (AE)	35.05	20.721

Fuente: Elaboración propia

Un análisis más detallado mostró que en lo que respecta a la Empatía global, que resulta de las escalas cognitivas (AP y CE) y afectivas (EE y AE), del total de educadores participantes, el 55% (n=61) presentan puntuaciones situadas en un nivel medio y el 11% (n=12) en un nivel alto. Sin embargo, 34% tienen un nivel un nivel bajo de empatía (n=37).

En cuanto al análisis por dimensión, en Adopción de Perspectivas (AP), la mayoría de los educadores (65%) obtuvieron puntuaciones situadas en los niveles medio o alto; el 49% en el nivel medio y el 16% en el nivel alto. En la dimensión Comprensión Empática (CE), la mayoría de los educadores (82%) obtuvieron puntuaciones situadas en los niveles medio o alto; el 45% en el nivel medio, el 22% en el nivel alto y el 15% en el nivel extremadamente alto.

En la dimensión Estrés Empático (EE), por su parte, la mayoría de los educadores (90%) obtuvieron puntuaciones medias situadas en los niveles medio o bajo; el 44% en el nivel medio y el 46% en el nivel bajo. De igual manera, en la dimensión Alegría Empática (AE), el 48% de los educadores obtuvieron puntuaciones medias situadas en el nivel medio y el 40% en el nivel bajo.

Niveles de Empatía por grupo laboral de pertenencia

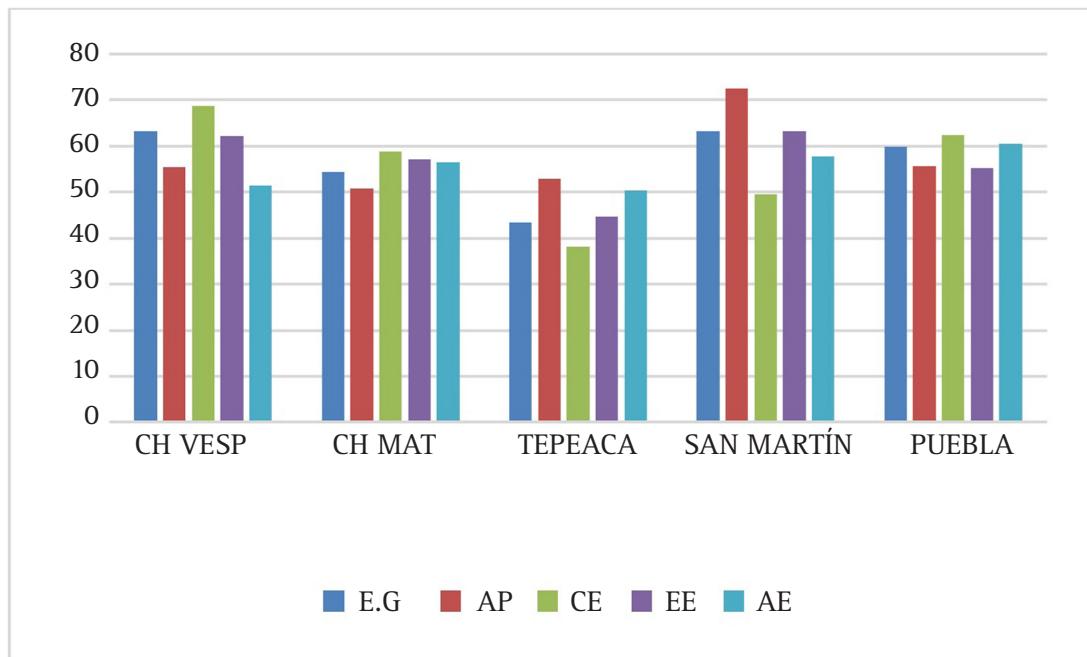
A continuación, se muestran los niveles de Empatía global y por dimensión en cada grupo laboral de pertenencia. Como se observa en la Figura 1, todos los grupos presentan niveles medios de Empatía global por encima de 50, a excepción del grupo de Tepeaca (44.98).

En cuanto a la dimensión Adopción de Perspectiva (AP), el grupo que presenta los niveles medios más altos es el de San Martín (72.42) y el grupo con los niveles medios más bajos es Cholula matutino (55.53).

Respecto a la Comprensión empática (CE), los cinco grupos obtienen una puntuación media superior a los 38 puntos, sin embargo, los niveles de comprensión empática varían entre ellos. De manera específica, los resultados oscilan entre 38.15 para el grupo de Tepeaca y 68.63 para el grupo de Cholula Vespertino.

En cuanto a la dimensión Estrés empático (EE), los valores medios van de 44.61 para el grupo de Tepeaca hasta 63.19 para el grupo de San Martín, que corresponden a niveles bajos en los cinco grupos.

Respecto a la dimensión Alegría Empática (AE), los valores medios van desde 50.33 obtenido por el grupo de Tepeaca hasta 60.41 obtenido por el grupo de Puebla, lo que indica niveles bajos en los cinco grupos.

Figura 1- Empatía Global y por dimensión respecto al grupo laboral de pertenencia

Nota: CH VESP=Cholula Vespertino; CH MAT=Cholula Matutino; EG=Empatía Global; AP=Adopción de Perspectiva; CE=Comprensión Empática; EE=Estrés Empático; AE=Alegría Empática

Fuente: Elaboración propia

Posteriormente, se realizó una comparación de los niveles de empatía por grupo laboral de pertenencia, mediante el estadístico Kruskal Wallis, el cual mostró diferencias significativas únicamente en la dimensión de Comprensión Emocional (Chi-cuadrado=11.343; p=0.23), como se puede observar en la Tabla 2.

Tabla 2- Empatía global y por dimensión respecto al grupo laboral de pertenencia

	Empatía Global	Adopción de Perspectivas	Comprensión Emocional	Estrés Empático	Alegría Empática
Chi-cuadrado	5.442	4.603	11.343	4.242	1.535
Sig.	.245	.330	.023	.374	.820

Prueba de Kruskal Wallis

Fuente: Elaboración propia

Discusión

Con arreglo al objetivo principal de esta investigación, analizar la empatía docente en los educadores de la etapa preescolar, se recuerdan los resultados obtenidos más destacados.

En lo que respecta a la evaluación de los niveles de empatía global en los educadores, destacamos que los datos obtenidos corresponden a un perfil óptimo, según los baremos del instrumento (situados entre el percentil 7-93). Asimismo, los resultados por escala, con puntuaciones medias en las dos escalas cognitivas (CE y AP) y puntuaciones bajas en las dos escalas emocionales (EE y AE) muestran niveles adecuados de empatía.

En la profesión docente es fundamental contar con altos niveles de empatía cognitiva (HERRERA; BUITRAGO; AVILA, 2016), ya que el quehacer del profesorado implica la comprensión de las necesidades de los alumnos, que permita ofrecer una atención de calidad (GIORDANI, 1997; REPETTO, 1992). De ahí que, la única manera de promover el desarrollo personal de los educandos pasa por crear un ambiente de cordialidad y confianza que facilite el sentirse aceptados, valorados y seguros. Se recuerda que la empatía cognitiva incluye las escalas Adopción de Perspectivas (AP) y Comprensión Empática (CE). En este sentido, se sabe que no es tan positivo la obtención de niveles altos en empatía afectiva (MARTÍNEZ-OTERO, 2011) que incluye las escalas de Estrés Empático (EE) y Alegría Emocional (AE), ya que puede relacionarse con una implicación excesiva en las dificultades de los alumnos y comprometer el equilibrio emocional del docente.

Lo anterior puede complementarse y matizarse con los datos presentados de manera subsiguiente. Del total de educadores participantes, la mayoría (66%) presenta un nivel de Empatía Global de medio a alto. En lo referente al análisis por dimensión, en Adopción de Perspectivas (AP), la mayoría de los educadores presentan niveles de medio a alto (65%). Ello indica que más de la mitad de los educadores cuentan con características como pensamiento flexible, adaptabilidad a situaciones diferentes, tolerancia y capacidad para establecer relaciones humanas. El restante 35% de los educadores que obtuvieron puntuaciones bajas y extremadamente bajas, al parecer tienden a una menor flexibilidad cognitiva e incluso a tener dificultades para entender los estados emocionales de otros.

En la dimensión Comprensión Empática (CE) la mayoría de educadores (más del 82%) obtuvieron niveles medios, altos o extremadamente altos, lo cual refiere a características tales como facilidad para la lectura emocional, la comunicación y las relaciones humanas. Por su parte, el 18% de educadores presentan dificultad en la identificación de las emociones de otros y en la regulación de las propias emociones.

En la dimensión Estrés Empático (EE), la mayoría de los educadores (90%) presentan niveles de medios a bajos, lo cual refleja que la gran mayoría de los participantes mantienen una distancia emocional en sus relaciones interpersonales. Ello se considera favorable, ya que a su vez permitiría un manejo adecuado del estrés en la profesión docente, es decir, sin manifestar una implicación excesiva en las problemáticas de los alumnos, sus padres o colegas. De igual manera, en la dimensión Alegría Empática (AE), una gran mayoría (88%) de educadores obtuvieron niveles de medios a bajos, lo cual refleja que no se implican de manera excesiva en las emociones positivas de los demás, sin embargo, el 12% sí lo hacen.

Los resultados anteriores confirman, en general, que la mayoría de los educadores cuentan con el perfil de empatía docente óptimo requerido para un ejercicio apropiado de la profesión, lo cual coincide con los hallazgos de otras investigaciones previas (HERRERA; BUITRAGO; AVILA, 2016; PALOMERO, 2009). El acercamiento, la sintonización y la consideración del otro, a partir de una actitud empática, constituyen pues un aspecto clave en la relación educativa. De modo que, la empatía es de vital importancia en la construcción de significados compartidos, así como en el encuentro, la comprensión y el desarrollo personal.

Por otra parte, en lo que refiere a la empatía de los educadores por grupo laboral de pertenencia, destaca el grupo de San Martín con altos niveles en la dimensión de Adopción de Perspectivas (AP). Ello indica que los educadores de este grupo presentan características de empatía cognitiva, como la comprensión de los estados de ánimo del otro y la flexibilidad cognitiva, por encima de los otros cuatro grupos. Por su parte, los grupos Cholula matutino, Cholula vespertino y Puebla presentan altos niveles en la dimensión de Comprensión Empática (CE), que implica la facilidad para la lectura emocional del otro como principal característica. En cuanto a las dimensiones Estrés empático (EE) y Alegría Empática (AE), los valores medios obtenidos indican que los educadores de los cinco grupos mantienen una distancia emocional apropiada en sus relaciones interpersonales.

Conclusiones

A partir de nuestros hallazgos, podemos concluir que los educadores presentan niveles altos en Adopción de Perspectivas (AP) y Comprensión Empática (CE), que de manera conjunta representan la respuesta empática cognitiva óptima que se requiere para ejercer la docencia. Se trata de una respuesta empática basada en la comprensión del otro y en el auténtico entendimiento de su estado emocional.

Asimismo, destacan los bajos niveles en las escalas Estrés Empático (EE) y Alegría Empática (AE), que también reflejan óptimos niveles de empatía requeridos para la enseñanza, recordando que obtener puntuaciones bajas en EE y AE, contribuye a mantener una objetividad profesional al no sintonizar con las emociones de los otros hasta el punto de considerarlas como más importantes que las propias, es decir, que se conserva una adecuada distancia emocional.

Los resultados planteados con anterioridad son alentadores en cuanto a los porcentajes de los educadores, quienes en su mayoría alcanzan niveles óptimos de empatía docente, tanto en empatía global como en sus dimensiones. Sin embargo, a pesar de estos buenos resultados, existe un porcentaje (7%) de educadores que obtuvieron niveles extremadamente bajos de empatía y otros docentes (entre el 13% y el 20%) con niveles bajos, lo cual nos lleva a plantear la necesidad de proporcionar recursos a los educadores que se encuentran en estos rangos para que optimicen sus niveles de empatía, a partir de una preparación profesional (HERRERA; BUITRAGO; AVILA, 2016), a un tiempo técnica y humanística. Previsiblemente, se beneficiará con ello su capacidad de relación interpersonal y el aprendizaje del alumnado.

Asimismo, es necesario señalar la importancia de implementar programas para el desarrollo de las competencias emocionales en los que la empatía ocupa un lugar central, particularmente dirigidos al profesorado que no alcanza los niveles óptimos de empatía (SEGARRA; MUÑOZ; SEGARRA, 2016). A este respecto, citamos por ejemplo el programa emocional de Bisquerra (2005) y el de desarrollo de la inteligencia afectiva (MARTÍNEZ-OTERO, 2007), y expresamos la necesidad de contar con nuevos programas contextualizados, que respondan a las necesidades de los docentes y a la realidad a la que se enfrentan en los distintos entornos y niveles de formación.

Existen múltiples beneficios de contar con docentes con niveles óptimos de empatía; en general suelen realizar prácticas incluyentes en el aula, al tiempo que contribuyen al óptimo desarrollo de la personalidad de los educandos. La inclusión implica que todos los alumnos tienen suficiente sentido de pertenencia, de tal forma que se sientan valorados, seguros y acogidos.

Consideramos, además, que fomentar la empatía en los docentes de infantil puede prevenir problemas futuros de convivencia en los centros escolares. La educación infantil es una etapa privilegiada para el desarrollo de la empatía (RODRÍGUES; MIGUEL, 2012), la cual tiene un rasgo estable ya en esta edad (CHACÓN; ROMERO, 2014). El que los niños estén expuestos a actos empáticos del profesorado puede ayudar a que ellos desplieguen comportamientos similares, favoreciendo la adaptación escolar y social del alumnado.

Todo educador ha de valorar los sentimientos de los alumnos y respetar el sistema familiar, con el cual tiene que potenciar la comunicación, manifestando la aceptación de los niños, cualesquiera que sean sus características. Todo ello requiere un desarrollo de habilidades emocionales como la aquí estudiada que permita abrir las puertas al diálogo, a la participación y a la cordialidad, ya que como advierten Pavarini y Souza (2010) la empatía es fundamental para el mantenimiento de las comunidades humanas. Obviamente, en los educadores participantes se advierte diferente manejo empático y la constatación, en algunos casos, de ciertas carencias nos anima a demandar una formación docente que contemple el desarrollo de competencias empáticas necesarias en entornos heterogéneos y en situaciones complejas como las que se viven en el contexto escolar.

En síntesis, creemos necesario incluir en los planes de formación docente materias relacionadas con el desarrollo de la inteligencia afectiva, que mejoren las habilidades socioemocionales, específicamente la empatía docente, ya que se requiere un nivel óptimo de capacidad empática para ejercer eficazmente la labor educativa. Empatía en la que se mantenga un equilibrio entre la vertiente cognitiva y la afectiva, y que contribuya a mantener en situaciones educativas la distancia interpersonal óptima.

Asimismo, en futuras investigaciones consideramos pertinente la aplicación del test TECA en grupos de docentes más numerosos y de otros niveles educativos, que permitirían la generalización de los resultados. También podrían incluirse otras variables socio-culturales que permitiesen afinar en el análisis de ciertos condicionantes de los procesos educativos.

Referencias

- BISQUERRA, Rafael. La educación emocional en la formación del profesorado. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Barcelona, v. 19, n. 3, p. 93-112, 2005.
- CALVO, Ana José; GONZÁLEZ, Remedios; MARTORELL, María del Carmen. Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y adolescencia: personalidad, autoconcepto y género. **Infancia y Aprendizaje**, Barcelona, v. 24, n. 1, p. 95-111, 2001.
- CHACÓN, Liliana; ROMERO, Juliana. **Aprendizaje de las conductas empáticas en un grupo de preescolares**. 2014. 42 p. Tesis (Grado en Psicología) – Facultad de Psicología, Universidad de la Sabana, Chía, 2014.
- COHEN, Douglas; STAYER, Janet. Empathy in conduct-disordered and non-offending adolescent males. **Developmental Psychology**, Washington, DC, v. 32, n. 6, p. 988-998, 1996.
- COOK, Thomas; REICHARDT, Charles. **Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa**. Madrid: Morata, 1986.
- COSTA, Fabricio; ACEVEDO, Renata. Empatia, Relação médico-paciente e formação em medicina: um olhar qualitativo. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, DF, v. 34, n. 2, p. 261-269, 2010.
- DAVIS, Mark. Measuring individual differences in empathy: evidence for a multidimensional approach. **Journal of Personality and Social Psychology**, Washington, DC, v. 44, n. 1, p. 113-126, 1983.
- EISENBERG, Nancy. Emotion, regulation, and moral development. **Annual Review of Psychology**, California, n. 51, p. 665-697, 2000.
- ENSANUT. **Encuesta Nacional de Salud y Nutrición**. Aspectos metodológicos. México, DF: INSP, 2012. Disponible en: <https://ensanut.insp.mx/doctos/ENSANUT2012_AspectosMetodologicos_08Nov2012.pdf>. Acceso en: 25 nov. 2017.
- FLORES, Liz. Propiedades psicométricas del test de empatía cognitiva y afectiva en estudiantes de institutos y universidades de Huamachuco. **Revista de Investigación de Estudiantes de Psicología "JANG"**, Lima, v. 6, n. 1, p. 17-28, 2017.
- GIORDANI, Bruno. **La relación de ayuda**: de Rogers a Carkhuff. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1997.
- GOLEMAN, Daniel. **La práctica de la inteligencia emocional**. Barcelona: Kairós, 1998.
- HERNANDEZ, Roberto; FERNANDEZ, Carlos; BAPTISTA, Maria. **Metodología de la investigación**. México, DF: McGraw-Hill, 2006.
- HERRERA; Lucía; BUITRAGO, Rafael; AVILA, Aida. Empatía en futuros docentes de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. **New Approaches in Educational Research**, Alicante, v. 5, n. 1, p. 31-38, 2016.

HOFFMAN, Martin. **Empathy and moral development:** implications for caring and justice. New York: Cambridge University Press, 2000.

INEE. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. **La educación obligatoria en México:** informe México, DF: INEE, 2018. Disponible en: <https://www.inee.edu.mx/portalweb/informe2018/04_informe/index.html>. Acceso en: 25 nov. 2017.

LOPEZ-PEREZ, Belén; FERNANDEZ-PINTO, Irene; ABAD, Francisco José. **Test de Empatía Cognitiva TECA.** Madrid: TEA, 2008.

MARTÍNEZ-OTERO, Valentín. La empatía en la educación: una muestra de alumnos universitarios. **Revista Electrónica de Psicología Iztacala**, Ciudad de México, v. 14, n. 4, p. 174-190, 2011.

MARTÍNEZ-OTERO, Valentín. **La inteligencia afectiva:** teoría, práctica y programa. Madrid: CSS, 2007.

MESTRE, Vicenta; SAMPER, Paula; FRIAS, Dolores. **Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva:** la empatía como factor modulador. **Psicothema**, Oviedo, v. 14, n. 2, p. 227-232, 2002.

MÉXICO. Secretaría de Educación Pública (SEP). **Principales cifras del sistema educativo nacional 2015-2016 - México.** México, DF: SEP, 2016. Disponible en: <http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2015_2016_bolsillo_preliminar.pàginas_11-17>. Acceso en: 26 nov. 2017.

MOYA-ABIOL, Luis; HERRERO, Neus; BERNAL, María Consuelo. Bases neuronales de la empatía. **Revista de Neurología**, Barcelona, v. 50, n. 2, p. 89-100, 2010.

MUÑOZ, Gustavo. Violencia escolar en México y en otros países: comparaciones a partir de los resultados del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, Ciudad de México, v. 13, n. 39, p. 1195-1228, 2008.

MUÑOZ-ZAPATA, Adriana; CHAVES, Liliana. La empatía: ¿un concepto unívoco? **Katharsis**, Envigado, n. 16, p. 123-143, 2013.

MURPHY, Helena; TUBRITT, John; NORMAN, James O'Higgins. The role of empathy in preparing teachers to tackle bullying. **Journal of New Approaches in Educational Research**, Alicante, v. 7, n. 1, p. 17-23, 2018.

OCDE. Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico. **Informe de la Organización y Cooperación del Desarrollo Económico.** [S. l.]: OCDE, 2015. Disponible en: <<http://www.oecd.org/education>>. Acceso en: 26 nov. 2017.

PALOMERO, Pablo. Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Zaragoza, v. 12, n. 2, p. 145-153, 2009.

PAVARINI, Gabriela; SOUZA, Débora de Hollanda. Teoria da mente, empatia e motivação pró-social em crianças pré-escolares. **Psicología em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 3, p. 613-622, 2010.

PLATSIDOU, María; AGALIOTIS, Ioannis. Does empathy predict instructional assignment-related stress? A study in special and general education teachers. **International Journal of Disability, Development and Education**, Queensland, v. 64, n. 1, p. 57-75, 2017.

QUINLAN, Kathleen. Developing student character through disciplinary curricula: an analysis of UK QAA subject benchmark statements. **Studies in Higher Education**, Melbourne, v. 41, n. 6, p. 1041-1054, 2016.

REPPETO, Elvira. **Fundamentos de orientación**: la empatía en el proceso orientador. Madrid: Morata, 1992.

RICHAUD, María. Algunos aportes sobre la importancia de la empatía y la prosocialidad en el desarrollo humano. **Revista Mexicana de Investigación en Psicología**, Ciudad de México, v. 6, n. 2, p. 171-176, 2014.

RODRIGUES, Marisa Cosenza; MIGUEL DA SILVA, Renata de Lourdes. Avaliação de um programa de promoção da empatia implementado na educação infantil. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 59-75, 2012.

RODRÍGUEZ-GARCÍA, Gustavo Adolfo et al. Impact of the Intensive Program of Emotional Intelligence (IPEI) on work supervisors. **Psicothema**, Oviedo, v. 29, n. 4, 508-513, 2017.

ROGERS, Carl Ransom. **El proceso de convertirse en persona**. Barcelona: Paidós, 1972.

RUIZ, Paola. Propiedades psicométricas del test de empatía cognitiva y afectiva en estudiantes no universitarios. **Cátedra Villarreal Psicología**, Lima, v. 1, n. 1, p. 99-116, 2016.

SANCHEZ, Virginia; ORTEGA, Rosario; MENESINI, Ersilia. La competencia emocional de agresores y víctimas de bullying. **Anales de Psicología**, Murcia, v. 28, n. 1, p. 71-82, 2012.

SEGARRA-MUÑOZ, Lola; MUÑOZ-VALLEJO, María Dolores; SEGARRA-MUÑOZ, Juana. Empatía y educación: implicaciones del rendimiento en empatía de profesores en formación. Análisis comparativo Universidad de Castilla la Mancha y Universidad Autónoma de Chile. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Zaragoza, v. 19, n. 3, p. 173-183, 2016.

VAN NOORDEN, Tirza et al. Bullying involvement and empathy: child and target characteristics. **Social Development**, Kentucky, v. 26, n. 2, p. 248-262, 2017.

Recibido en: 31.01.2019

Revisado en: 25.06.2019

Aprobado en: 14.08.2019

Laura Margarita Vital Vaquier es doctora en Pedagogía por la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP). Directora del Centro Psicopedagógico de Educación Preescolar (CAPEP) en Cholula, Puebla. Docente de las maestrías en Pedagogía y Orientación Familiar de la UPAEP.

Laura Margarita Vital Vaquier; Valentín Martínez-Otero Pérez; Martha Leticia Gaeta González

Valentín Martínez-Otero Pérez es doctor en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid (UCM) y doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), con premio extraordinario. Profesor investigador en la Facultad de Educación de la UCM. Director del Grupo Complutense de Investigación Psicosociobiología de la Violencia: educación y prevención.

Martha Leticia Gaeta González es doctora en Psicología y Aprendizaje por la Universidad de Zaragoza. Profesora investigadora en la Facultad de Educación de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP). Coordinadora de la Red Interuniversitaria de Investigación Educativa, Puebla (REDIIEP).