



Universidad de los Andes
Departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales

“La Enseñanza del Arte como Herramienta para el Desarrollo de Empatía”

**Trabajo de Grado Presentado para Optar al Grado Académico
de Pregrado en Psicología**

Autoras: María Lucía Bernal Ochoa y Pamela Andrea Calero Gómez
Director: Enrique Chaux

BOGOTÁ, COLOMBIA

Diciembre de 2015

Tabla de Contenidos

Agradecimientos 2

Resumen 3

Introducción 4

1.1 justificación (relevancia y pertinencia) 4

1.2 objetivos 6

1.3 pregunta de investigación 6

1.4 conceptos clave 6

1.4.1 competencias ciudadanas 6

1.4.2. Empatía 7

1.4.3. Arte 8

Metodología 9

2.1 recolección y selección de información 9

Teorías sobre la empatía 11

3.1 historia de la definición de empatía 11

3.2 la empatía desde la psicología del desarrollo 13

3.3 la empatía desde las neurociencias 18

3.4 la empatía desde la psicología social 24

Importancia de la empatía 27

Obstáculos para el desarrollo y experimentación de empatía 29

Estrategias pedagógicas para el desarrollo de empatía 38

Estrategias de enseñanza artística para disminuir obstáculos en el desarrollo y experimentación de empatía 42

7.1 Herramientas de enseñanza artística para disminuir los obstáculos en el desarrollo y experimentación de empatía 43

7.1.1 Diferencias intergrupales y distancia 43

7.1.2 Competencia y schadenfreude 50

7.1.3 Desequilibrio de poder 54

Conclusiones 57

Referencias 60

Agradecimientos

Después de un arduo trabajo en la producción de este trabajo de grado, quisiéramos agradecer a nuestro director Enrique Chaux por todo el apoyo, sus aportes y la paciencia en este proceso. También agradecemos a todas las personas que nos ayudaron en el proceso como la Fundación ESAC, Corpovisionarios, Ana Maria Saldarriaga y a nuestros padres por su apoyo incondicional y comprensión a lo largo del proceso.

Resumen

La empatía, a pesar de ser una capacidad innata del ser humano suele ser experimentada y desarrollada de formas diferentes según factores contextuales y personales. Estos pueden favorecer o impedir que las personas se pongan cognitivamente y afectivamente en el lugar del otro y tomen acciones encaminadas al alivio emocional de aquel que lo necesita. Este es un documento monográfico que busca dar cuenta de los principales obstáculos de la empatía y dar una propuesta para mitigarlos o superarlos por medio de la enseñanza del arte. Para esto se hizo una revisión bibliográfica de fuentes por medio de palabras claves, revisión de referencias de distintos artículos y referencias sugeridas por otros autores. Con base en la revisión se crearon herramientas pedagógicas de artes plásticas. La revisión se inició con la exploración del constructo desde distintas perspectivas como: la neurociencia, la psicología del desarrollo y la psicología social.

Con base en estas teorías, esta investigación se centró en conocer los factores que pueden convertirse en obstáculos para la experiencia empática. En este ejercicio surgieron diversos factores como: los métodos de crianza de los padres; las relaciones de endo y exogrupos; el concepto de *Schadenfreude* y la competencia; las relaciones de poder; y el colapso de la compasión. Estos conceptos se relacionan con estrategias metodológicas que se han desarrollado para romper algunas de estas barreras y se han tomado como sustento para crear herramientas basadas en las artes plásticas. El objetivo principal de estas es superar o mitigar algunos de los obstáculos por medio de ejercicios que permiten tomar el lugar del otro, trabajar en equipo y acercarse a aquellas personas que se perciben lejanas o diferentes.

Introducción

La empatía es un constructo trabajado a lo largo de los años por diferentes autores y disciplinas del conocimiento, que permite ver la importancia de su desarrollo para una vida agradable y en sana convivencia al interior de una sociedad. La presente investigación monográfica permite explorar las diferentes teorías y aproximaciones desde las que ha sido abordada la empatía, la importancia de ésta, su desarrollo, los obstáculos presentes para su experimentación y las estrategias pedagógicas existentes para abordar estas dificultades. Esto con el fin de generar alternativas a través de la enseñanza del arte que permitan disminuir las dificultades en el desarrollo de empatía.

1.1 Justificación (relevancia, pertinencia y viabilidad)

En Colombia ha existido un contexto de violencia que ha marcado la historia del país. En la cotidianidad, es usual que se den distintas formas de violencia en las calles, las oficinas, los hogares, los colegios y/o en los medios de comunicación masiva como la televisión. Por esto, muchos niños, niñas y adolescentes están expuestos a distintos tipos de agresiones que predominan en su medio. Este entorno violento puede llevar a una desensibilización a la violencia y a una apropiación de esta como un medio válido para alcanzar objetivos deseados. Es importante resaltar que en este documento se entiende agresión como cualquier conducta dirigida hacia otro individuo, que es llevada a cabo con la intención inmediata de causar daño (Anderson & Bushman, 2001). Esta puede ser física, verbal, relacional o de otras formas y estas varían en función de sexo y/o género. En este sentido, la necesidad de estrategias para sensibilizar a los demás frente a las consecuencias de los actos violentos es cada vez más urgente.

Siguiendo esta línea, los distintos tipos de violencia se han trasladado a los contextos escolares en los que se ha evidenciado agresión física como patadas, puños, etc. hacia compañeros o sus pertenencias; agresión verbal como insultos o apodosos ofensivos por parte de estudiantes y profesores; agresión relacional que se refiere a aquellas acciones que buscan excluir o denigrar a alguien frente a un grupo de personas; homofobia o rechazo a las personas homosexuales; robo de pertenencias; e intimidación o Bullying (Chaux, 2003). Este último se refiere a la situación en la que una persona (o grupo) agrede de manera sistemática y repetida a otra persona que usualmente no logra defenderse por sí misma debido a un desbalance de poder (Olweus, 1993).

Chaux, Molano y Podlesky (2009) realizaron un estudio con las pruebas Saber del ICFES a una muestra de estudiantes que cursaban grados quinto y noveno de colegios

públicos y privados. Los resultados indicaron que el 28% de los estudiantes afirmó haber sido víctima de matoneo en los últimos dos meses; mientras que el 21% confesó haberlo ejercido, y el 51% haber sido testigo del mismo. De esto es posible inferir que la violencia escolar -en general- es un fenómeno al que es necesario prestarle atención con intervenciones para tratarlo o, preferiblemente, prevenirlo.

En materia de prevención, se ha hablado del desarrollo de competencias ciudadanas en los niños, niñas y jóvenes. Estas consisten en un grupo de habilidades y saberes cognitivos, emocionales y comunicativos que orientan moral y políticamente la acción ciudadana (Chaux & Ruiz, 2004). De estas, se hará especial énfasis en la empatía que consiste en la capacidad ponerse en el lugar del otro y sentir con él o ella en respuesta a una situación (Eisenberg & Strayer, 1992; Feshbach, 1978). Es decir, no sólo implica comprender lo que el otro está viviendo sino realmente ponerse en sus zapatos y experimentar las emociones que surgen de la situación. La razón, es que se ha demostrado que la empatía disminuye los niveles de agresión (Şahin, 2012; Mestre, Frías & Samper, 2007). Además, la conexión emocional con otros seres vivos y en particular con otros seres humanos es importante para la convivencia en un espacio que es compartido ya que se convierte en la base de las relaciones de cuidado que promueven la vida y el respeto. También porque puede desarrollarse a través de programas educativos enfocados en competencias ciudadanas.

Por otra parte el arte, en sus diversas formas, ha sido utilizado como medio para enseñar y desarrollar competencias ciudadanas en distintos contextos. Esto se debe a que la enseñanza del arte es una herramienta muy útil en el desarrollo de competencias ciudadanas porque brinda a los jóvenes nuevas perspectivas que tocan la imaginación, el deseo, la emoción y el sentido de posibilidad de quienes la estudian (Dewey, 1934 en Krensky, 2001). Así, se convierte en una herramienta que facilita la relación directa con el estudiante y lo lleva a aprender desde su propia vivencia la importancia de valores que lo convierten en un buen ciudadano. Así mismo, el arte “amplía la mente y el cuerpo a universos desconocidos e inexplorados: no trabaja sobre cosas ciertas sino sobre las posibilidades, todas las posibilidades de lo que podemos ser” (Lleras & Trujillo, 2004, p. 145). Esto último guía un proceso en el cual la persona aprende a aceptar las diferencias y valorarlas, lo que lo lleva a tener una visión mucho más tolerante e inclusiva del mundo y de las personas que lo rodean.

Por lo expuesto anteriormente, consideramos importante la realización de una investigación sobre la empatía desde diferentes teorías y enfoques psicológicos que permitan un análisis a profundidad de dicho constructo para la formulación de estrategias que permitan el desarrollo y la experimentación de empatía, pues es una forma de contribuir a la

disminución de diferentes formas de violencia que agobian la realidad de nuestro país y que pueden afectar de forma significativa la vida de las víctimas de este fenómeno.

1.2 Objetivos

Esta investigación pretende aportar al campo de análisis académico una mirada crítica y reflexiva acerca de la empatía y su desarrollo, obstáculos y la superación o disminución de estos a través de herramientas pedagógicas y artísticas que permitan fomentar la empatía, mejorar la convivencia y disminuir la presencia de violencia. Así, se plantea la enseñanza artística como un medio emergente para el desarrollo de la empatía y la mitigación de sus obstáculos.

1.3 Pregunta de investigación

- ¿Cuáles son los principales obstáculos en la experimentación y desarrollo de la empatía?
- ¿Cómo es posible minimizar los obstáculos frente a la empatía a través de la enseñanza del arte?

1.4 Conceptos clave

A continuación se describirán algunos conceptos relacionados con la temática en estudio:

1.4.1 Competencias Ciudadanas. Las personas al compartir el mundo con otros seres humanos y no humanos necesitan de una serie de habilidades para convivir en la diferencia. Estas habilidades son denominadas competencias ciudadanas por Chaux, Lleras y Velásquez (2004), y se refieren específicamente a aquellos conocimientos y habilidades cognitivas, emocionales, comunicativas y conductuales que hacen posible la construcción de una sociedad. Las competencias ciudadanas le permiten a la persona contar con respuestas creativas, inclusivas y autocontroladas frente a las posibles situaciones que se presentan en la cotidianidad. Por ejemplo, la agresión en niños y niñas se ha relacionado con dificultades para sentir empatía, manejar constructivamente la ira, generar opciones alternativas ante una situación conflictiva, entre otros (Chaux, 2008).

La formación ciudadana ha estado basada en el conocimiento y comprensión de ciertos significados, valores, derechos, deberes y sentimientos que puedan ser enseñados a través de canciones, fábulas, carteleros, entre otras herramientas. Sin embargo, de acuerdo

con Chaux (2008), es necesaria una formación en competencias ciudadanas, que se enfoca en lo que los estudiantes son capaces de hacer, es decir, en las intervenciones se busca plantear situaciones que sirvan de oportunidad para que los estudiantes desarrollen sus competencias ciudadanas.

Las competencias ciudadanas consideradas por Chaux (2008) son: manejo de la ira, empatía, cuestionamiento de creencias, escucha activa, generación de opciones, consideración de consecuencias, toma de perspectiva y asertividad. Ésta última se define como “la capacidad para expresar las necesidades, intereses, posiciones, derechos e ideas propias de maneras claras y enfáticas, pero evitando herir a los demás o hacer daño a las relaciones” (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004, p. 24). Por ende, una comunicación asertiva es aquella que muestra el apropiado uso de dicha competencia ciudadana.

1.4.2 Empatía. La empatía es una de las explicaciones motivacionales para interpretar por qué una persona lleva a cabo acciones para proteger o mejorar las condiciones de alguien diferente a sí mismo.

El término ha sufrido diferentes transformaciones a lo largo de la historia dependiendo del autor que se ha referido a dicho tema. Para algunos el término “empatía” se refiere a un proceso cognitivo; para algunos es un proceso afectivo; otros lo consideran un proceso que cumple una función específica a nivel terapéutico; y para otros puede considerarse algo complejo y multidimensional. De acuerdo a Eisenberg y Strayer (1992), la empatía puede ser definida como la capacidad de “aprender el mundo interior del otro y acompañar a otro en sus sentimientos” (p.118), es “una respuesta emocional que brota del estado emocional de otro y que es congruente con ese estado emocional del otro” (p. 15). Esta habilidad implica entender y compartir un sentir con el otro. Es decir, por un lado implica *ponerse en los zapatos del otro, sentir con el otro*, sea esto porque entendemos lo que sucede con la otra persona porque lo identificamos a través de expresiones verbales y físicas, o porque nos situamos en la circunstancia por la que está atravesando la otra persona. Por otro lado, implica por lo menos una diferenciación entre uno mismo y el otro (Feshbach, 1978).

Stotland (1969) considera que la empatía es la reacción emocional que tiene un sujeto observador ante la percepción de lo que otro sujeto está experimentando. Batson (1998), por otro lado, considera que es una respuesta emocional orientada hacia el otro sujeto, coherente con el bienestar que se puede percibir en el otro. Por ejemplo, si la otra persona está sufriendo por la pérdida de un familiar, la empatía generada en el observador implicaría sentimientos como compasión.

En contraposición a lo anterior, autores como Davis (1996) plantean el entendimiento de la empatía como un proceso multidimensional, en lugar de un concepto unidimensional. Por tanto, la empatía es considerada como el conjunto de constructos relacionados con las respuestas de un individuo ante las experiencias de otro individuo. En este mismo orden, Hoffman (2000) define empatía como una respuesta afectiva más apropiada a la situación del observado que al estado o situación inicial de quien observa.

En general los conceptos relacionados con empatía tienden a generar una diferenciación entre los factores cognitivos y los factores afectivos que la componen. Los primeros hacen referencia a la habilidad que tenemos, como sujetos para reconocer los estados internos de otra persona, sus pensamientos, sentimientos, percepciones e intenciones. Los segundos se refieren a la respuesta afectiva vicaria evocada por el otro (Hoffman, 2000). Cabe resaltar que Hoffman define este como “empatía afectiva”.

1.4.3 Arte. En términos generales, las artes son todas aquellas que permiten la expresión de emociones, sensaciones, ideas, etc. por diversos medios. De hecho, Carey (2006) define una obra de arte como cualquier cosa que se haga con la intención de que sea arte, sin importar si es una sola persona la que así lo cree. En términos más concretos, el arte es la pintura, la escultura, el cine, la música, la danza, el teatro y la literatura. Para esta investigación, es importante mencionar que se hará un énfasis en las artes plásticas; es decir, la expresión de ideas, emociones, pensamientos, etc, por medio de materiales artísticos como la pintura, la arcilla, los pasteles, los colores, los marcadores, entre otros. Esto debido a la relación tan cercana con la persona y la poca información que existe acerca de sus efectos en el desarrollo de las personas en general, y de la empatía en particular.

Asimismo, es importante tener en cuenta el planteamiento de Dewey que sostiene que “cuando los objetos artísticos son separados tanto de las condiciones de origen como de su operación en la experiencia, se levanta un muro alrededor de ellos que opaca su significación general” (1949, p. 5). En este sentido, se plantea el arte como un ejercicio que no se desliga del contexto, las circunstancias y la persona que lo lleva a cabo. Así, se entiende el arte no sólo como el objeto en sí, sino como un proceso de creación que trae consigo unos significados que se construyen tanto con el autor de la obra, como con el espectador. Así, la función de las producciones artísticas es alterar el modo en que concebimos la experiencia al activar emociones humanas y lograr modificar aquello que sentimos (Goodman, s.f).

Metodología

Para la presente investigación se llevó a cabo una revisión teórica acerca de lo que se conoce por empatía, cómo se desarrolla y cuáles son los obstáculos que existen para su desarrollo y experimentación. Adicionalmente, se hizo una revisión de las investigaciones que han utilizado el arte como una herramienta pedagógica para desarrollar la empatía.

2.1 Recolección y selección de información

Para comenzar, se seleccionó el tópico de empatía desde la psicología, por ende la revisión teórica se dividió en diferentes apartados que ayudan a responder a las preguntas de investigación desde tres diferentes perspectivas, tales como: psicología del desarrollo, neurociencias y psicología social. Para estos apartados se hizo uso de diferentes bases de datos multidisciplinarias a las que tiene acceso la Universidad de los Andes, tales como: Science Direct, Jstor y Ebscohost; bases de datos especializadas como: APA Psycnet y Psycodoc; y materiales bibliográficos en versión física que se encontraban en la biblioteca de la universidad.

Las búsquedas realizadas en las bases de datos se llevó a cabo mediante los siguientes enunciados: “empatía cerebro”, “empathy brain”, “empatía neurociencias”, “empathy neuroscience”, “empatía psicología social”, “empathy social psychology”, “empathy child development”, “empatía desarrollo”, “empatía niños”, entre otros. Del mismo modo, en el catálogo de la biblioteca de la Universidad de los Andes se buscaron todos los libros relacionados con empatía y de acuerdo al contenido se seleccionaron o no. Los criterios para realizar la selección de los artículos fueron los siguientes: 1) relación con la temática; 2) pertinencia dentro de los objetivos de la tesis; 3) validez de los estudios y claridad en la información presentada; y 4) idioma del documento (inglés o español).

Es importante mencionar que, a lo largo del proceso investigativo surgía nueva información que permitía indagar a profundidad algunos autores mencionados dentro de otros textos y artículos como: Feshbach, Eisenberg, Hoffman, Bateson, Moya-Albiol, entre otros, que se caracterizan por haber realizado varios trabajos relacionados con el tópico en cuestión. Del mismo modo, para responder a los apartados sobre beneficios de empatía, obstáculos relacionadas con ésta e intervenciones para el desarrollo y aumento de empatía se investigaron las mismas bases de datos anteriormente mencionadas sumado a: la información previamente analizada que tuviera relevancia y la bibliografía recomendada por uno de los autores y director de la presente tesis, Enrique Chaux; tal y como se sugiere en un documento

de Urrútia y Bonfill (2011), donde se plantea la opción de recurrir a uno de los autores para solicitar mayor información acerca de otros autores y artículos relacionados con el tópico a tratar para mejorar la calidad de la revisión sistemática.

Finalmente, para la elaboración de las estrategias de enseñanza de arte que tienen como objetivo mitigar o acabar con los obstáculos de la empatía se tuvo en cuenta toda la bibliografía anteriormente consultada y las intervenciones previamente realizadas para el desarrollo de empatía. Adicionalmente, se seleccionó el concepto de empatía de uno de los autores, se seleccionaron los aspectos más importantes de los obstáculos y se dividió el planteamiento de actividades en dos tipos: creación artística e interpretación artística. Cada una de las estrategias planteadas buscaban desarrollar por lo menos dos de los componentes planteados en el concepto de empatía seleccionado. Como medio para este fin, se hizo uso de la enseñanza de las artes plásticas desde un enfoque equitativo en el que todos son legítimos y de todos se puede aprender algo. Del mismo modo, las estrategias se diseñaron pensando en disminuir los factores que permiten que los obstáculos se mantengan. Es decir, los pensamientos, circunstancias o acciones que llevan a que se presente el obstáculo. Así mismo, se agruparon los obstáculos de acuerdo a la similitud que tienen en términos de los factores base que los mantienen. Por ejemplo, el obstáculo relacionado con identidad y relación endo-exogrupal comparte las mismas bases con la diferencia y la distancia, que es la percepción de que el otro no hace parte de su grupo de identidad ni es cercano o similar. En este caso, eso puede llevar a que presente poca empatía hacia el otro. Por tanto, las actividades planteadas desde la enseñanza del arte apuntan a disminuir la percepción de diferencia y distanciamiento del otro, existente gracias a las diferencias identitarias por grupos.

Teorías Sobre La Empatía

3.1 Historia de la definición de empatía

La empatía ha sido un tema de interés para profesionales de diferentes campos, tales como: psicólogos, sociólogos, antropólogos, filósofos y economistas. Las investigaciones en estas áreas han estado orientadas especialmente a la relación que la empatía guarda con tópicos como el desarrollo moral, el desarrollo emocional, la simpatía y el desarrollo social. “Pero, debido en parte a su extensa aplicación, la empatía es y siempre ha sido, un concepto algo escurridizo que ha provocado mucho interés pero también enorme confusión”. (Eisenberg & Strayer, 1992, p. 13).

El origen del término empatía proviene del vocablo alemán “Einfühlung”, utilizado por primera vez por Robert Vischer en su tratado de psicología de la estética y de la percepción formal refiriéndose a la proyección del sí mismo en el objeto artístico. Este concepto fue acuñado por otros personajes como Karl Gross quien utilizó la idea de “la imitación interior” en sus trabajos conductistas sobre el juego. En inglés fue descrito por primera vez por Violet Paget quién lo tradujo como simpatía, explicando la que palabra *sympathy* sugiere la vivificación que es producida únicamente por nuestros sentimientos que penetran y se absorben por la forma en la que percibimos (Eisenberg & Strayer, 1992).

De acuerdo con Eisenberg y Strayer (1992), se le atribuye la organización y desarrollo del concepto de empatía para el campo de la psicología a Theodor Lipps. Este escribió acerca de “Einfühlung” refiriéndose a este como un proceso en el que existe afinidad entre el objeto y el sujeto, donde éste último se reconoce a sí mismo y se solidariza con el objeto, acto que le permite encontrar un conocimiento de sí mismo que previamente era ignorado. Para Allport el conocimiento sobre otros no se reduce a mera empatía o mímica motora sino que presupone que debe haber una percepción de la conciencia del otro. Adicionalmente, Prandtl consideraba que lo único que puede un sujeto conocer realmente acerca de su propia vida es su imaginar o pensar. Esto puede producirse de dos formas: por “empatía empírica” (asociación) o por empatía a través del sentimiento. Cabe resaltar que Prandtl consideraba que los sentimientos de la otra persona no se perciben sino que se infieren.

Titchener recogió la definición de “Einfühlung” hecha por Lipps pero puso especial énfasis en el contenido y no tanto en los actos internos. Este autor también es conocido por traducir “Einfühlung” a “empathy” a través del griego “empathia” que significa “en”(en) “sentimiento o pasión” (pathos). Titchener consideraba que una persona no podía conocer la conciencia de otra pasando desde los propios procesos mentales a los del otro mediante un

razonamiento analógico. Esto solo se puede llevar a cabo a través de la imitación interior. El concepto planteado por Titchener tuvo modificaciones a lo largo del tiempo, en un comienzo la empatía representaba una amalgama de imaginación visual y kinestésica que hacía posible otros tipos de experiencias y más tarde se convirtió en una proyección de uno mismo en un objeto cuyas implicaciones eran sociales (Eisenberg & Strayer, 1992). Es importante mencionar que para esta época los autores usaban la empatía para explicar ilusiones ópticas, emociones y sentimientos morales.

Al surgir la psicología de la personalidad se reavivó el término empatía. Freud consideraba que la empatía nos capacitaba para adoptar cualquier actitud frente a la vida mental de otro. Downey consideraba que la empatía se había convertido en el término que no sólo se refería a las reacciones miméticas sino también al problema de las proyecciones del yo en el objeto. Por otro lado, Allport definió la empatía como la transposición imaginativa de una persona al sentir, pensar y actuar de otro. Del mismo modo, Murphy consideraba que la empatía se refería a la capacidad de situarse en el lugar de un objeto vivo o no vivo, asumiendo su posición espacial y pertenencias. Posteriormente, Dollard y Miller ofrecieron una definición estándar de empatía como copia de los sentimientos de otra persona y/o respuesta con signos de emoción adecuados para el contexto (Eisenberg & Strayer, 1992).

La empatía ha tenido gran impacto en la terapia sobre todo gracias a Carl Rogers quien ofreció dos definiciones de empatía: 1) es percibir el marco de referencia interior de otra persona con precisión y con los componentes personales que le pertenecen como si el observador fuera el sujeto observado (debe mantenerse la diferencia) y 2) es un proceso que implica penetrar en el mundo perceptual privado de otra persona y familiarizarse completamente con él, siendo sensible y sin enjuiciar. Por otra parte, desde la terapia psicoanalítica se produjo una aproximación diferente del concepto de empatía elaborado por Kohut, desde el cual se considera la empatía como un proceso en el que el sujeto se piensa a sí mismo en el lugar de otra persona. A través de la asunción de la experiencia del otro se reviven experiencias interiores que permiten llegar a una percepción del significado de lo que está viviendo el otro sujeto. La empatía es innata y proporciona la capacidad de conocer los estados psicológicos de otros seres humanos. Cabe resaltar que, el autor considera que la empatía no es simpatía, ni compasión ni intuición. Por tanto, se debe diferenciar entre la empatía y el resultado al cual conduce la acción empática (Eisenberg & Strayer, 1992).

De acuerdo con Eisenberg y Strayer (1992) la empatía llegó tarde al ámbito de la psicología social experimental. En la década de los 60s en este campo de la psicología se produjo un aumento en las investigaciones sobre formas positivas de conducta social y los

psicólogos generalmente para explicar las variables dependientes se emplearon constructos motivacionales como: estados de ánimo, dependencia, altruismo y empatía. A partir de esto la empatía se ha usado para explicar conductas altruistas. Finalmente, la psicología evolutiva se ha enfocado en investigar diferencias de sexo y edad en relación con la capacidad empática.

3.2 La empatía desde la psicología del desarrollo

En términos generales, existen dos perspectivas acerca de la empatía: la primera se refiere a la empatía como la conciencia del estado interno de otra persona (sus pensamientos, sentimientos, percepciones e intenciones) por medio de procesos cognitivos; la segunda la define como una respuesta afectiva vicaria a la situación de otra persona (Hoffman, 2000). Sin embargo, para los propósitos de esta investigación, se entenderá la empatía como “una respuesta emocional compartida que es contingente a factores cognitivos” (Eisenberg & Strayer, 1992, p. 16). Esta última es la definición de Norma Feshbach, quien considera que este concepto tiene un alto componente cognitivo. Sin embargo, su perspectiva acerca de la empatía y su desarrollo coincide con algunas otras perspectivas como la de Hoffman y Eisenberg.

En primer lugar, el modelo de Feshbach relaciona la empatía y el afecto a partir de tres factores. Uno es la habilidad cognitiva para discernir claves afectivas en otros, el segundo son las capacidades cognitivas más maduras contenidas en la adopción de perspectiva del rol de otra persona, el tercero es la sensibilidad emocional. Adicionalmente, se encuentra implícita la necesidad de distinguir entre el self y el objeto (Feshbach, 1978). Siguiendo esta línea, la identificación de los sentimientos y las reacciones de la otra persona no es suficiente para determinar el inicio del proceso empático. Para Feshbach (1978), lo que es particularmente importante es el proceso cognitivo detrás de la identificación. Así, para que se logre un proceso verdaderamente empático, la persona debe tener la habilidad de tomar el rol del otro y realmente ponerse en su lugar cognitivamente para comprenderlo. Es decir, ser consciente de que lo que siente es debido a otra persona. Teniendo esto en cuenta, se puede inferir que, para Feshbach no existe la empatía antes de que el niño haya desarrollado dicha habilidad cognitiva. De acuerdo con esto, Feshbach incluso propone que el niño no puede ser considerado como un ser empático hasta alrededor de los 6 años cuando empieza a ser capaz de ponerse en el lugar del otro (Feshbach 1978).

Adicionalmente, como el modelo de Feshbach está tan centrado en los procesos cognitivos, para ella es de suma importancia el desarrollo del lenguaje y de otros procesos que le permitan al niño discernir de manera clara las emociones y reacciones del otro y

además entender las implicaciones para la persona. Asimismo, las experiencias previas de la persona son claves para el proceso empático ya que sin experiencias la persona no tiene recursos para entender al otro (Feshbach, 1978). Es decir, para que una persona pueda comprender verdaderamente al otro, debe haber experimentado lo que la otra vive y las implicaciones de la situación en la vida de esa persona. Esto último es importante debido a que es de esa forma como se pasa de pensar de una manera egocéntrica a una centrada en el entorno. La experiencia también se vuelve importante debido a que las respuestas afectivas a las experiencias del otro no son instintivas y dependen además de las habilidades de socialización del niño relacionadas con la experiencia la expresión y la regulación emocional de este (Feshbach, 1978).

Por otro lado, la teoría de Hoffman sobre la empatía se encuentra en sintonía con la segunda definición de empatía planteada anteriormente; esta es, la idea que la empatía es una respuesta afectiva a la situación del otro. En este orden de ideas, la clave para considerar empática una respuesta afectiva es que los sentimientos sean más acordes con la situación que vive el otro que con la propia (Hoffman, 2000). Adicionalmente, cabe resaltar que su teoría hace énfasis en la angustia o aflicción empática. Es decir, la empatía que se desarrolla a partir de ver a alguien en peligro o en una situación angustiosa.

En términos generales, a pesar de que Hoffman habla en términos afectivos, propone cinco modos de activación empática que son los que regulan la respuesta empática de las personas. Dentro de estos hay tres (mimetismo, condicionamiento clásico y asociación directa) que son automáticos y otros dos (asociación mediada y el juego de roles) que implican cognición.

En cuanto a los primeros, el mimetismo se compone de dos procesos: la imitación y el feedback. Hoffman explica que el proceso que se lleva a cabo en este tipo de activación es que inicialmente la persona imita las expresiones faciales que ve en la persona que se encuentra en una situación angustiosa y posteriormente ocurre un feedback facial que lleva a la persona a sentir lo que la otra está sintiendo. Por otra parte, el condicionamiento clásico influye en el sentido que se hacen asociaciones entre los estímulos que da la otra persona y las sensaciones que se presentan al observar. Este modo de activación inicia desde la infancia y permite que los niños comiencen a asociar ciertas situaciones con reacciones emocionales específicas. Asimismo, la asociación directa consiste en la asociación de experiencias propias con las claves que envía el sujeto que se encuentra en la situación angustiosa. Es decir, en este caso las personas son activadas de manera empática por la asociación de la situación que observan con alguna experiencia pasada que se asemeje, en términos de emociones y

sensaciones, a la de la otra persona. A modo general, estos tres tipos son más automáticos y son, por tanto, los modos que se utilizan más durante la infancia. Esto debido a que permiten que el niño pueda ser activado empáticamente incluso desde antes que pueda hablar.

Finalmente, la asociación mediada y el juego de roles son modos de activación que implican un mayor involucramiento cognitivo (Hoffman, 2000). En el caso de la asociación mediada, se refiere principalmente a una mediación por medio del lenguaje. Lo que diferencia a este modo de la asociación directa es que en este caso la persona no ve directamente la situación angustiosa sino que se la cuentan, la lee o la escucha por medio del lenguaje. Por otra parte, el juego de roles implica ponerse en la posición del otro y comprender desde allí lo que está sucediendo. Esto último puede hacerse desde tres posiciones diferentes. La primera consiste en ponerse en la situación del otro e imaginar lo que esa persona debe estar viviendo. Es decir, pensar la situación desde la perspectiva del otro. La segunda implica ponerse en la situación del otro pero desde la perspectiva propia. O sea, imaginar qué haría el observador en esa situación y cómo afectaría ese evento su propia vida. Con esta opción existe la posibilidad que la persona se adentre demasiado dentro de su perspectiva y la víctima pase a un segundo plano. Sin embargo, está comprobado que cuando el juego de roles se hace desde esta perspectiva, la experimentación de las sensaciones es mucho más intensa que en el otro caso (Bateson, Early & Salvarani, 1997).

Estos últimos son importantes debido a que se asocian con el desarrollo completo de la respuesta empática de la persona. En este sentido, se conecta con la teoría de Feshbach al darle nombre a aquellos procesos cognitivos que pueden ser utilizados para alcanzar los tres factores que inciden en el desarrollo de la empatía.

Finalmente, para Hoffman (2007), el desarrollo inicial de la empatía está determinado por el desarrollo cognitivo del reconocimiento del otro. Es por esto que se puede hablar de un precursor de empatía en niños más pequeños. En este sentido, el niño sólo logrará ser verdídicamente empático una vez reconozca que existe una diferencia física e ideológica entre él y los demás. Sin embargo, esto no implica que el niño no tenga respuestas afectivas frente a los demás, sino que estas respuestas se explican por medio de modos de activación más involuntarios e instintivos; es decir, mimetismo condicionamiento clásico y asociación directa. Adicional a esto, Hoffman propone cuatro etapas del desarrollo de la empatía en el niño para luego desarrollarse con mayor profundidad a medida que este va creciendo.

La primera etapa es la de angustia empática global (Hoffman, 2007). Esta etapa hace referencia a los bebés recién nacidos. En este caso, los niños no son aún conscientes de la diferenciación entre su cuerpo y el de otro entonces conciben el mundo en términos de un

self global. Esto implica que el bebé es capaz de sentir la aflicción de su madre, por ejemplo, pero lo concibe como una parte extendida de sí mismo y por tanto lo siente como propio. Así mismo, reaccionan al llanto de otro bebé por medio del mimetismo. En este caso también se puede explicar por medio del condicionamiento clásico o la asociación directa ya que el bebé puede asociar el llanto que escucha con su propia incomodidad o con experiencias pasadas.

La segunda etapa se denomina angustia empática egocéntrica (Hoffman, 2007). En esta etapa, alrededor del año, el niño comienza a hacer conciencia de su corporalidad pero aún no tiene una noción autorreferencial de sí mismo. Además, no es aún capaz de discernir entre lo que le pasa al otro y lo que le pasa a él. Así, se ven los primeros intentos por disminuir el estrés empático que les genera ver al otro en una situación angustiosa pero las acciones que toman giran en torno a disminuir la angustia propia. Por ejemplo, una niña ve a otro caerse y llorar, esto le produce angustia y comienza a llorar también. En ese momento, la niña se mete el dedo a la boca y busca a su madre para que la consuele. Es así como disminuye ella su propia angustia.

La tercera etapa es el estrés empático quasi-egocéntrico. Esta etapa puede iniciar alrededor del año y medio. En esta, el niño comienza a hacer las primeras aproximaciones para ayudar al otro. Estas consisten en un abrazo, un beso, buscar a alguien para que ayude, entre otras. A pesar de que aún no se ha desarrollado una imagen propia, el niño ya está más anclado a nivel cognitivo a la realidad externa y es capaz de comprender que el otro está en problemas (Hoffman, 2007). En esta etapa aún no se puede hablar de empatía verídica porque el niño no comprende que el otro tiene necesidades diferentes a las propias y por tanto buscan ayudar proporcionando las soluciones que son reconfortantes para ellos. Sin embargo, es importante resaltar la capacidad del niño de diferenciar lo que le sucede al otro de lo que le sucede a él.

Por último está la etapa de empatía verídica por la angustia del otro. En esta etapa, entre los 2 y 3 años de edad, comienzan a haber cambios en términos del reconocimiento propio del cuerpo, el reconocimiento de un estado interno del otro y la diferencia entre ese estado interno y el propio. En este sentido, el niño es ahora capaz de comprender lo que le sucede al otro y reaccionar para proveer de lo que este necesita para disminuir su angustia. En esta etapa, no solo puede el niño empatizar de manera adecuada con el otro, sino que también puede asumir la perspectiva del otro, comprender las necesidades particulares del otro en una situación específica y guiar sus acciones de ayuda de manera más efectiva (Hoffman, 2007). En términos generales, a partir de esta etapa la capacidad para empatizar va incrementando y profundizando con el tiempo y se desarrolla hasta la adolescencia en la que

ya se tiene claro que el otro tiene un “yo” interno y que lo que la persona refleja a nivel de expresión emocional no necesariamente es lo que está sintiendo internamente (Hoffman, 2007).

Es importante resaltar un proceso que acompaña el desarrollo de la empatía desde el cambio de la etapa egocéntrica a la quasi-egocéntrica. Este proceso es la transformación de estrés empático a estrés simpático. Lo que Hoffman argumenta, es que en el momento en que el niño pasa de centrarse en disminuir su propio estrés a buscar disminuir el del otro, hay una transformación de la empatía a la simpatía que implica no sólo un reconocimiento de que el otro se encuentra en una situación estresante sino que se comparte un sentimiento de angustia y se convierte en una preocupación genuina por el otro. Esto último ha sido estudiado por grupos de investigadores (Bischoff-Kohler, 1991; Johnson, 1992) y se ha llegado a la conclusión que el reconocimiento propio en el espejo es el precursor para la inclusión del componente simpático dentro del estrés empático.

En tercer lugar, Nancy Eisenberg define la empatía como “una respuesta emocional que brota del estado emocional de otro y que es congruente con ese estado emocional del otro” (Eisenberg & Strayer, 1992, p. 15). Esta reacción es neutral y no se inclina ni hacia el otro ni hacia uno mismo. Para llegar a esto, Eisenberg plantea que la empatía está dada por distintos procesos cognitivos que se van complejizando en función de la edad, características personales y factores situacionales.

El proceso más básico y clave para Eisenberg y Strayer (1992) es la diferenciación cognitiva entre el sí mismo y el otro y entre las reacciones emocionales propias y las del otro (ver también Feshbach, 1978). Adicionalmente, considera que la asociación directa, la asociación simbólica y la habilidad de asumir roles también son precursores de la empatía. Considera que los últimos dos implican también un nivel cognitivo avanzado lo que hace que sean procesos que se van desarrollando con la edad. Adicionalmente, menciona que la habilidad de asumir roles, a pesar de ser efectiva en algunos momentos, no siempre es necesaria para llevar un proceso empático debido a que “la conciencia de la necesidad se alcanza a través de la información situacional almacenada en la memoria que provee un contexto interpretativo para la secuencia de acciones y metas en la situación” (Karniol, 1982 en Eisenberg & Strayer, 1992, p. 19). Así, la apropiación del rol no necesariamente es la herramienta más efectiva ni la más necesaria, según Eisenberg para llegar a la emoción empática. En consecuencia, Eisenberg le da un peso mayor a los procesos cognitivos y afectivos propios que a la apropiación de la perspectiva del otro.

3.3 La empatía desde las neurociencias

El desarrollo de técnicas de neuroimagen ha hecho posible desarrollar avances en el conocimiento sobre las diferentes estructuras neuronales implicadas en diversos procesos psicológicos complejos como la empatía. Del mismo modo, se han llevado a cabo investigaciones experimentales en las que se trata de reproducir en el laboratorio, situaciones que podrían producir empatía en la cotidianidad. Estos generalmente, se centran en estímulos como imágenes, situaciones o vídeos de contenido emocional, estímulos dolorosos y/o estímulos somatosensoriales.

El concepto de empatía desde las neurociencias se reconoce como un mecanismo para tomar la perspectiva del otro, comprender nuestro entorno social en un momento predeterminado y predecir las acciones futuras de otros (Brüne, Gonzalez-Liencre & Shamay-Tsoory, 2013). Adicionalmente, varios autores dividen la empatía en sus componentes cognitivo y emocional y la define como la habilidad de compartir los sentimientos de otro y comprender los pensamientos, intenciones, deseos, etc, del otro basados en sus representaciones propias del “self” y las relaciones de causa y efecto. (Brüne, Gonzalez-Liencre & Shamay-Tsoory, 2013; Moya-Albiol, Herrero & Bernal, 2010). Adicionalmente, los sentimientos o sensaciones empáticas están asociados con distintas partes del cerebro y están relacionados con algunos neuropéptidos como la oxitocina y la arginina vasopresina que modulan el comportamiento empático.

En primer lugar, la división entre empatía emocional y cognitiva es importante por cuestiones evolutivas y porque se ha demostrado que existen algunas diferencias entre las estructuras cerebrales asociadas a cada una. Siguiendo esta línea, es necesario definir cada una de ellas.

Por un lado, la empatía emocional hace referencia a las emociones vicarias compartidas con el otro. Así, se relaciona con aquellas características que tenemos los seres humanos incluso desde el nacimiento como la capacidad de imitar o de sentir emociones iguales a las que tiene el otro sin necesidad de entender el contexto o las razones que las llevaron a ese estado. En este sentido, la información que alimenta este componente se considera de procesamiento hacia arriba ya que el cerebro actúa como receptor de las claves afectivas compartidas (Decety & Michalska, 2013) .

Por otro lado, la empatía cognitiva se refiere a la toma de perspectiva psicológica. Es decir, al componente encargado de entender cognitivamente la posición del otro (Smith, 2006). Así, la empatía cognitiva está relacionada con la teoría de la mente, comprender los estados mentales del otro y sus motivaciones. Este procesamiento es hacia abajo debido a que

proviene de la percepción del observador y se convierte en un factor que influye la experiencia empática (Decety & Michalska, 2013).

Adicionalmente, se ha definido que los componentes principales de la experiencia empática son: 1) *affective sharing*, que se produce con la activación emocional del observador; 2) la comprensión emocional que depende en gran medida de la propiocepción y el sentido de agencia que involucran la parte medial y ventromedial de la corteza prefrontal y la unión temporoparietal; y 3) las funciones ejecutivas reguladas por la corteza prefrontal que aportan en la regulación emocional, la comprensión del contexto y la flexibilidad mental. (Decety, 2011; Decety & Jackson, 2004; Decety & Meyer, 2008 en Decety & Michalska, 2013).

Cabe resaltar que la experiencia empática depende adicionalmente del contexto en que se encuentra el observador y características personales como el estado de ánimo, su proximidad con la persona, entre otras.

Teniendo en cuenta lo anterior, se han identificado algunas estructuras cerebrales e incluso algunas rutas neurológicas que se asocian con la experiencia empática. Es importante resaltar que se ha encontrado que, aunque comparten algunas áreas, los circuitos neuronales son parcialmente diferentes para la empatía afectiva, la cognitiva y la regulación emocional (Decety & Michalska, 2013; Fan, Duncan, de Greck & Northoff, 2011; Shamay-Tsoory et al., 2009b en Brüne, Gonzalez-Liencre & Shamay-Tsoory, 2013).

En primer lugar, la empatía afectiva se ha asociado con la parte anterior de la ínsula derecha y se extiende hasta la parte inferior del giro frontal derecho (áreas 13 y 47 de Brodmann). Esta asociación sugiere que existe una relación importante de la empatía con los estímulos del proceso de intero y exterocepción (Fan, Duncan, de Greck & Northoff, 2011). Siguiendo esta línea, Preston y de Waal (2002) sugieren que para que una persona se pueda identificar con otro individuo, la primera debe representar en su cerebro las redes neuronales similares a las del objeto de observación, este proceso lo denominan modelo de percepción-acción (PAM por sus siglas en inglés).

En segundo lugar, la empatía cognitiva ha sido asociada con el área 32 de Brodmann ubicada en la parte anterior del cíngulo dorsomedial izquierdo. Esta área se relaciona con funciones cognitivas de toma de decisiones, anticipación de premio, y de empatía. (Decety & Jackson, 2004).

Sin embargo, las investigaciones sobre el tema también han encontrado que existen algunas áreas principales que se activan de manera general en los estudios sobre empatía. las cuatro áreas que se han relacionado con los procesos empáticos son la corteza anteromedial

del cíngulo (aMCC), la corteza anterior de la ínsula (AI), la corteza dorsal anterior del cíngulo (dACC) y el área motora suplementaria (SMA) (Brüne, Gonzalez-Lienres & Shamay-Tsoory, 2013; Fan, Duncan, de Greck & Northoff, 2011; Decety & Michalska, 2013; Engen & Singer, 2012). Más específicamente, se considera que las áreas AI y aMCC, junto con los núcleos parafascicular y medio dorsal del tálamo son las responsables de procesar principalmente los atributos afectivos (Brüne, Gonzalez-Lienres & Shamay-Tsoory, 2013). El procesamiento de esta información emula el sistema de neuronas espejo en el sentido que la emoción que es percibida queda mapeada en el cerebro y se activa de acuerdo al sistema que equipara la acción a la observación (Brüne, Gonzalez-Lienres & Shamay-Tsoory, 2013). A este respecto, Perry et al. (2011) demostró que la activación en el hipocampo varía de acuerdo a la similitud entre las experiencias observadas y las vividas. Así, es posible asociar la fuerza de las reacciones empáticas con el nivel de conocimiento que tiene una persona sobre una situación específica.

Con respecto a lo anterior, las investigaciones demuestran que existe un sistema de neuronas denominado neuronas espejo que juega un papel fundamental en las reacciones comportamentales y emocionales que tienen las personas al observar a otro. Así, “las neuronas espejo son un tipo particular de neuronas que se activan cuando un individuo realiza una acción, pero también cuando él observa una acción similar realizada por otro individuo” (García, González & Maestú, 2011, p. 267). Esto sucede debido a que, tanto el actor como el observador comparten sistemas de activación neuronal y por esto el observador es capaz de comprender las intenciones y objetivos de las acciones del otro. Esto último no sucede por un proceso cognitivo sino más por la activación de sensaciones que se asocia con motivaciones e intenciones propias que están relacionadas con las sensaciones y con experiencias previas. De esta forma, “la intención-emoción queda asociada a acciones específicas que le dan expresión y cada acción evoca las intenciones-emociones asociadas” (García, González & Maestú, 2011, p. 267). Por esto, las neuronas espejo son importantes en la comprensión de la empatía ya que explican parte de las razones por las que un observador logra conectarse y comprender la situación del otro así no la esté experimentando directamente. Cabe resaltar que, de acuerdo con la investigación de Pfeifer, Iacoboni, Mazziotta y Dapretto, existe una correlación entre la actividad de las neuronas espejo de los niños y su capacidad para tener empatía con otras personas, es decir que a mayor empatía, mayor activación en estas zonas (García, González & Maestú, 2011).

Asimismo, se ha encontrado que algunos neuropéptidos como la oxitocina (OT) y la arginina vasopresina (AVP) están relacionados también con la regulación de la empatía. Por

un lado, la OT se ha visto relacionada con la empatía emocional. En varios experimentos se ha comprobado que los niveles de oxitocina aumentan cuando las personas ven una imagen con alto contenido emocional vs. una imagen con bajo contenido emocional y adicionalmente se ven motivados a hacer generosas donaciones en juegos económicos (Brüne, Gonzalez-Liencre & Shamay-Tsoory, 2013). La OT se ha visto asociada con la inferencia de estados emocionales (Domes et al., 2007) y la confianza en otros (Baumgartner et al., 2008). Lo último sugiere que puede convertirse en un factor influyente en la intención de confiar y de acercarse más al otro. Adicionalmente, Hurlemann et al. (2010) han demostrado que la oxitocina facilita el aprendizaje cuando se está experimentando una situación prosocial positiva. Así mismo aporta en el bloqueo de memorias en situaciones que han sido estresantes o angustiantes.

Por otra parte, la arginina vasopresina (AVP) parece tener un aporte en varias conductas sociales como lo son el sesgo hostil, la agresión reactiva, la ansiedad, la creación de vínculos entre hombres, entre otras (Brüne, Gonzalez-Liencre & Shamay-Tsoory, 2013). Siguiendo esta línea, Thompson et al. (2004) llevaron a cabo un experimento en el que se muestra que situaciones o expresiones neutras son interpretadas como amenazantes por hombres después de que se les ha suministrado AVP. En este sentido, la AVP está relacionada de manera negativa con la empatía. Es decir, un bajo nivel de empatía puede asociarse con altos niveles de AVP.

Presentación de estímulos. En diversos estudios llevados a cabo para analizar reacciones empáticas inducidas por la presentación de fotografías de imágenes emocionalmente, neutras, positivas o negativas tanto de alta expresión como de baja expresión. Ante esto, los sujetos presentaron un incremento significativo del flujo sanguíneo cerebral regional en el giro fusiforme posterior derecho durante la presentación de las fotografías emotivas (Moya-Albiol, Herrero & Bernal, 2010).

Por otro lado, según la teoría motora, los individuos reconocen las emociones de otros expresadas por gestos corporales o faciales mediante la representación interna de dichas emociones. Por ejemplo, la imitación y observación de expresiones faciales de tristeza, alegría, ira, sorpresa, disgusto y miedo activan una red de áreas cerebrales similares. Sin embargo, se cuenta con mayor activación de las áreas premotoras como la corteza frontal inferior, corteza temporal superior, la ínsula y la amígdala durante la imitación (Moya-Albiol, Herrero & Bernal, 2010).

De acuerdo con Moya-Albiol, Herrero & Bernal (2010), cuando se le solicita a los sujetos de investigación adoptar la perspectiva propia o de otro en situaciones cotidianas neutras (empatía cognitiva) o socialmente emotivas (empatía emocional). El efecto más claro de ponerse en lugar del otro fue un incremento de la activación en las áreas límbicas implicadas en el procesamiento emocional como el tálamo; las áreas corticales implicadas en la percepción corporal y de los rostros, como el giro fusiforme; redes neuronales asociadas con la representación o identificación de las acciones de los otros, como el lóbulo parietal inferior. Finalmente, la amígdala se activa únicamente cuando los sujetos procesan emociones relacionadas con las interacciones sociales.

Expresión de asco. El estudio del asco es una de las metodologías más empleadas para estudiar la presentación de estímulos, puesto que es una emoción básica negativa esencial para el comportamiento humano. La estructura relacionada principalmente con la observación de expresiones faciales de asco como la experiencia de asco en sí misma, es la IFO compuesta por: la ínsula anterior y el opérculo frontal adyacente. Las lesiones en esta estructura se encuentran relacionadas con la alteración de la experiencia e interpretación de dicha emoción en otras personas, por lo cual se podría atribuir un papel fundamental en la red de áreas cerebrales implicadas en la simulación de los estados observados en otros. Por ende, el IFO se encarga de la activación de estados simulados y el sentir los propios estados, sean imitados o experimentados (Keysers, Gazzola & Towards, 2006).

Estudios sobre dolor. La corteza cingulada anterior (CCA) y la ínsula están relacionadas con el componente afectivo-motivacional del dolor. No obstante dada su alta relación es muy difícil diferenciarlos por lo que a la red de circuitos relacionados con este propósito se les denomina “matriz del dolor”. A partir de esto, Jackson, Meltzoff & Decety (2005), observaron que los individuos al ver a otros en situaciones que provocaban dolor se activaba una parte específica de la red neuronal implicada en el procesamiento del dolor mismo. Sin embargo, al igual que en otros estudios no se produjeron cambios en la activación de las cortezas somatosensoriales.

Por otro lado, la empatía produce una activación en las redes neuronales del dolor que hace que incrementen su percepción, esto se estudió a través de la exposición de estímulos calientes de diversa intensidad en personas que observaban a un actor que supuestamente se exponía a estos estímulos. En resultado, el grupo de sujetos categorizado

como altamente empáticos considero los estímulos dolorosos como más intensos y desagradables que el grupo de baja empatía (Loggia, Mogil & Bushnell, 2008).

Diferencias de género. Al hacer una comparación entre géneros las mujeres han mostrado una mayor supresión del ritmo mu, el cual es un indicador válido de la actividad del sistema de neuronas espejo en humanos. Todo esto mientras observaban acciones manuales llevadas a cabo por otros a través de videoclips, esta supresión se encuentra correlacionada positivamente con la dimensión de malestar personal (Moya-Albiol, Herrero & Bernal, 2010).

Del mismo modo, durante el procesamiento de las emociones propias, las mujeres mostraron mayor activación en la corteza frontal inferior derecha y en el surco temporal superior, mientras que los hombres presentaron mayor activación en la encrucijada temporo parietal izquierda, es decir que cuando se evalúan estados emocionales de otras personas las mujeres cuentan con una activación incrementada en la corteza frontal derecha mientras que en los hombres no hay mayor activación en ninguna estructura cerebral. Esto se puede interpretar en el sentido en el que las mujeres emplean en mayor medida áreas cerebrales que contienen neuronas espejo en las interacciones cara a cara, lo que podría explicar los mecanismos neurobiológicos que facilitan el contagio emocional (Moya-Albiol, Herrero & Bernal, 2010).

Por otro lado, se ha observado una activación del hemisferio derecho en ambos géneros al llevar a cabo una tarea de reconocimiento de rostros, pero existe una correlación positiva entre esta activación y puntuaciones en un cuestionario de empatía, solamente para el caso de las mujeres. Por ende, se podría especular acerca de una diferencia de sustratos neuronales que regulan la empatía, específicamente en el hemisferio derecho que varía en función del género (Moya-Albiol, Herrero & Bernal, 2010).

De acuerdo con Moya-Albiol, Herrero & Bernal (2010), se llevó a cabo un estudio en el que se analizó la actividad cerebral en mujeres mientras se aplicaba una estimulación dolorosa en su mano derecha o en la de su compañero sentimental. Los resultados mostraron que la ínsula anterior bilateral, la corteza del cíngulo anterior (CCA) rostral, el troncoencéfalo y el cerebelo se activan cuando experimentaban dolor propio y cuando su pareja experimentaba dolor. Sin embargo, la activación de la ínsula posterior, la corteza somatosensorial secundaria, la corteza sensoriomotora y la CCA caudal fue específica para el dolor propio. Adicionalmente, a mayor puntuación en preocupación empática había mayor activación en la ínsula anterior y en la CCA rostral, áreas que suelen activarse significativamente cuando veían sufrir a su compañero sentimental. Por tanto, el sustrato

neuronal para la experiencia empática no implica la “matriz del dolor” completa, sino sólo aquellas relacionadas con cualidades afectivas y no con cualidades sensitivas.

En este mismo sentido, recientemente se ha mostrado que las mujeres suelen ser más reactivas que los hombres a la observación de estímulos dolorosos, lo cual refleja la respuesta vicaría del dolor y por tanto son más empáticas (Moya-Albiol, Herrero & Bernal, 2010).

3.4 La empatía desde la psicología social

Desde la psicología social las aproximaciones a la empatía están principalmente relacionadas con investigaciones que buscan explicar diferencias de género, conductas prosociales, altruismo y desarrollo moral.

Autores como Eisenberg (1997) y Hoffman (2000) afirman que la empatía juega un papel indispensable para el desarrollo moral de las personas, debido a que es una respuesta emocional que proviene de la comprensión del estado o situación de los otros y que es “similar” o acorde con lo que la otra persona está sintiendo. Por lo tanto, la empatía desempeña un papel central en la disposición prosocial de las personas y su supervivencia, ya que es una forma de cognición social. Es decir, que surge a partir de las relaciones e interacciones con otros.

La cognición social hace referencia al conjunto de operaciones mentales que subyacen las interacciones sociales en las que se percibe, interpreta y genera información ante las intenciones, disposiciones y conductas de otros (Kunda, 1999 en Moya-Albiol, Herrero & Bernal, 2010). De acuerdo con este modelo, es necesario partir de cuatro componentes de procesamiento emocional, tales como: identificación, facilitación, entendimiento y manejo de emociones. Puesto que, se requiere que los individuos utilicen señales sociales para inferir los acontecimientos situacionales que han dado lugar a dichas señales, es decir deben realizarse desde el conocimiento social. Este hace referencia a la conciencia de los roles, reglas y metas que caracterizan las situaciones sociales y guían las interacciones sociales. Gracias a este conocimiento social la percepción de las emociones del otro y la situación que las causa, se genera una respuesta empática coherente con las necesidades y deseos del otro.

Por otro lado, de acuerdo con el enfoque multidimensional Davis (1983) los factores que intervienen en este constructo son: la toma de perspectiva, que hace referencia a la adopción espontánea del punto de vista psicológico del otro; la fantasía, que hace referencia a la tendencia del sujeto a introducirse imaginativamente en los sentimientos y acciones de personajes ficticios (del cine, la literatura y/o juegos); la preocupación empática, es decir, los sentimientos de distrés orientado a otros que se encuentra en una situación negativa; y el

malestar personal que hace referencia a la ansiedad y demás emociones negativas orientadas al yo.

Frente a esto, las teorías anteriormente explicadas sobre el carácter hedonista de las primeras etapas de la empatía son congruentes con lo encontrado en diferentes investigaciones en las que se establece una relación directamente proporcional entre edad y empatía. Es decir, la empatía verídica se desarrolla con la edad (Retuerto, 2004; Garaigordobil & García de Galdeano; y Feshbach, 1978). La edad de los sujetos tienen impacto específicamente sobre componentes como: la toma de perspectiva, la fantasía y la preocupación empática. Es decir, que a medida de que incrementa la edad aumentan las puntuaciones en dichas dimensiones de la empatía, mientras que la edad no tiene ningún efecto significativo sobre el malestar personal (Garaigordobil et al, 2006). Con el paso de los años los adolescentes y jóvenes conceden una mayor importancia a los intentos espontáneos por adoptar la posición del otro ante situaciones cotidianas y experimentar una respuesta afectiva a esta, del mismo modo tienen una tendencia mayor a identificarse con personajes de ficción y aumentan progresivamente sus sentimientos de compasión y cariño por los otros.

Por otro lado, se han encontrado diferencias significativas de acuerdo a sexo-género de las personas y su capacidad empática. Las mujeres frecuentemente muestran mayores puntuaciones en los cuestionarios de empatía, sensibilidad social y reconocimiento de emociones a comparación de los hombres. A partir de esto se ha llegado a la conclusión de que la mujer cuenta con mayor empatía que el hombre (Retuerto, 2004; Garaigordobil & García de Galdeano; y Moya-Albiol, Herrero & Bernal, 2010). En el mismo sentido, algunos autores hacen la claridad acerca de que esta diferencia solamente se da a nivel afectivo y a que las mujeres poseen mayor grado de inteligencia no-verbal (Garaigordobil et al., 2006). Mientras que otros consideran que las diferencias por sexo-género están presentes en todas las dimensiones (Hoffman, 1977 ;y Retuerto, 2004).

Existen diferentes explicaciones sociales a esta diferencia entre géneros. Entre estas se encuentran las divergencias en las pautas de crianza de acuerdo al género, puesto que las mujeres han sido socializadas de un modo que favorece el desarrollo de las habilidades orientadas hacia las relaciones interpersonales en mayor medida que los hombres (Garaigordobil et al., 2006). Es decir que en las mujeres se fomenta en mayor medida el desarrollo de capacidades para comprender y compartir sentimientos y emociones. En este mismo sentido, Hoffman sugiere que las mujeres tienen una tendencia mayor a imaginarse en el lugar del otro, mientras que los hombres tienden a llevar a cabo acciones instrumentales. La empatía en mujeres según el autor, puede estar relacionada con una orientación afectiva

prosocial que incluye la tendencia a experimentar culpa por el daño de otros, en mayor medida (Retuerto, 2004).

A nivel general, las mujeres expresan más empatía en sus respuestas vicarias. Así mismo, con la edad las mujeres van incrementando significativamente la respuesta empática hacia personas de su mismo sexo, mientras que en los hombres con la edad disminuye la respuesta empática hacia otros varones hasta entrada la adolescencia (Retuerto, 2004). Las mujeres en general responden de manera más empática en procedimientos de autoinforme, situaciones de simulación e interpretación de historias (Eisenberg et al., 1991). Del mismo modo, las mujeres puntúan más alto en la escala de fantasía, es decir tienen mayor tendencia a introducirse imaginativamente en los sentimientos y acciones de personajes de ficción (Retuerto, 2004).

Finalmente, la psicología social ha manifestado que la imitación y la mímica facilitan la empatía y la conducta prosocial (Moya-Albiol, Herrero & Bernal, 2010) entre estas, la ayuda altruista, es decir aquella en la que el sujeto está “motivado por el deseo de mejorar el bienestar de otra persona” (Bateson, 2002 en Kassin, Fein & Markus, 2010, p.353), es decir no hay una recompensa externa clara. De acuerdo con el modelo de Bateson (2002) el altruismo es una consecuencia de la empatía. En un estudio sobre desarrollo de empatía se logró reconocer que los niños y los chimpancés jóvenes cuentan con un grado rudimentario de toma de perspectiva y una consecuente conducta altruista. Warneken y Tomasello pusieron a niños de 18 meses de edad con un investigador adulto, en diversos momentos en los que el investigador parecía tener problemas, 22 de los 24 niños ayudaron al adulto en al menos una de las tareas y muchos niños ayudaron en varias tareas. Al hacerlo aparentemente, los menores comprendían que el investigador necesitaba ayuda, es decir que tenía problemas para llevar a cabo la actividad por sí mismo. Este mismo diseño se repitió con tres chimpancés jóvenes (entre tres y cinco años de edad) y estos primates no humanos también ayudaron al investigador pero con menor frecuencia en comparación con los niños. Es importante mencionar que, el investigador nunca pidió ayuda a los niños ni les dio una recompensa a cambio de su colaboración (Kassin, Fein & Markus, 2010).

Aunque los niños y los chimpancés parecían tomar la perspectiva lo suficiente para notar las dificultades que padecía el adulto, no es claro si en realidad estaban *sintiendo* interés empático por el investigador (Kassin, Fein & Markus, 2010). Sin embargo, de acuerdo con Bateson (2002), la toma de perspectiva es solamente el primer paso hacia el altruismo, dado que es necesaria la experimentación de sentimientos de interés empático que produzcan un motivo altruista para reducir el distrés del otro. No obstante, hay casos en los que alguien

necesita ayuda y se enfoca en sus propios sentimientos sobre esa persona, en lugar de ponerse emocionalmente en sus zapatos, esto no podría denominarse empatía de acuerdo al modelo de Bateson, puesto que solo cuando el enfoque se da en la otra persona es posible un verdadero altruismo (Kassin, Fein & Markus, 2010).

Importancia De La Empatía

De acuerdo con Hoffman (2000), la aflicción empática es una motivación prosocial para actuar. Esto se fundamenta en el hecho que la empatía se relaciona positivamente con el acto de ayudar, ya que es la motivación para llevarlo a la acción y este acto permite que disminuyan los niveles de activación de la persona (Hoffman, 2000). Esta idea complementa el modelo del observador que consiste en explicar el proceso empático desde la perspectiva del externo que observa. Este modelo se complejiza en la medida que se toma en cuenta la lucha entre motivaciones de la persona para actuar o no. Una vez que la persona comprende los resultados gratificantes de ayudar al otro, empieza a comparar los beneficios y los sacrificios que acarrea llevar a cabo la acción. Hoffman tiene una visión de la empatía desde el punto de vista de la ayuda y considera que la empatía es una respuesta afectiva ante una situación angustiosa que vive otra persona. Esta respuesta está además asociada al acto de ayudar que depende de la evaluación que haga la persona sobre la situación. Además, ha definido cinco modos de activación empática que explican el inicio del proceso de la angustia empática. Consecuentemente, la empatía cuenta con un papel importante al ser motivadora de la conducta prosocial o inhibidora de conductas agresivas o antisociales (Bateson & Coke, 1981; Bandura, 1987; Hoffman, 1987; Eisenberg, Shell, Pasternack, Lennon, Beller & Mathy, 1987; Eisenberg & Fabes, 1991; Eisenberg, Guthrie, Murphy, Shepard, Cumberland & Carlo, 1999; Eisenberg, Guthrie, Cumberland, Murphy, Shepard, Zhou & Carlo, 2002; Caprara, Pastorelli & Bandura, 1995; Carlo, Raffaelli, Laible & Meyer, 1999; Garaigordobil, Álvarez & Carralero, 2004; Sobral, Romero, Luengo & Marzoa, 2000). Ya sean estas de carácter físico o verbal (Mestre, Frías & Samper, 2004 en Garaigordobil & Garcia de Galdeano, 2006).

Del mismo modo, se encontró una relación entre agresión y empatía. Según Mestre et al. (2002), existen relaciones negativas entre empatía y agresión física y verbal en adolescentes. En su experimento encontró que las conductas prosociales son un factor protector de la agresión. Ligado a esto, demostró que el autocontrol está relacionado negativamente con la agresión. En este sentido, las personas son más propensas a llevar a cabo acciones prosociales cuando manejan sus emociones y saben controlarse frente a

situaciones estresantes. Por último, sus resultados aprobaron la hipótesis de que existen diferencias significativas en los niveles de empatía entre hombres y mujeres que determinan que estas últimas tienden a ser más empáticas que los hombres.

En este mismo sentido en investigaciones llevadas a cabo por Dosh (1998) se observó que la empatía funciona como un factor protector de la violencia, al igual que la inteligencia y la confianza, siempre y cuando los sujetos no hubieran sufrido historias de maltrato durante los primeros años de vida (Garaigordobil et al., 2006). Además las personas empáticas cuentan con un buen autoconcepto (Czerniawska, 2002; Garaigordobil, Cruz & Pérez, 2003; Kukiya, 2002 en Garaigordobil & García de Galdeano, 2006).

Otras variables predictoras de empatía de acuerdo a los estudios realizados por Garaigordobil et al. (2006) son las conductas asertivas con iguales, la conducta prosocial, el autoconcepto positivo, la conducta y rasgos de una personalidad creadora y contar con apropiadas estrategias cognitivas de interacción social asertiva. Mientras que variables como ansiedad y conductas agresivas con iguales tienen una asociación negativa sobre la empatía.

Por otro lado, de acuerdo con diferentes estudios se ha encontrado una relación negativa (o en su defecto ninguna relación) entre malestar personal y conducta prosocial que está directamente relacionada con empatía (Davis, 1983; Carlo, Raffaelli, Laible y Meyer, 1999; Desmond, 2002). Cabe resaltar que, entre los motivos afectivos en la consistencia entre la cognición moral y la acción moral se encuentra la influencia de la empatía, puesto que de acuerdo con Hoffman (1987) y Eisenberg & Strayer (1992) este constructo está ligado a principios morales como la benevolencia y la justicia y aparece en el origen de emociones morales como la compasión, indignación y culpa. En este sentido, la empatía cumple con un papel importante para el desarrollo moral, dado que las relaciones se pueden equilibrar con la ayuda del afecto y la empatía. Cuanto más relación activa existe, más sensibles son los seres humanos respecto a la situación de los demás (Retuerto, 2004).

De acuerdo con Bateson, la diferencia entre géneros guarda relación con los estereotipos sociales que atribuyen a la mujer una mayor sensibilidad emocional, una mayor tendencia al cuidado y apoyo de los débiles, mayor capacidad para detectar señales y sentimientos no verbales y una mayor preocupación por los aspectos sociales de la interacción y los sentimientos de otros (Retuerto, 2004). Adicionalmente, varias investigaciones han demostrado que las mujeres puntúan más alto en niveles elevados de madurez de razonamiento moral prosocial (Eisenberg y cols., 1991; Mestre y cols., 2002; Retuerto, 2004).

Obstáculos Para El Desarrollo Y Experimentación De Empatía

En oposición a Hoffman, Eisenberg considera que existe una relación importante entre empatía, simpatía y malestar personal que lleva a pensar que la empatía no siempre lleva a la acción y tampoco a una acción prosocial necesariamente (Eisenberg & Strayer, 1992). Esto se ve evidenciado en el hecho que el proceso empático es considerado neutral y por tanto puede llevar tanto a la simpatía como al malestar personal. Además, las personas empatizan con afectos diversos y esto implica que no necesariamente sean estos negativos. En el caso que la persona empatice con la alegría del otro, no es necesario que este tome alguna acción para el otro. En otro ejemplo, si la persona termina sintiendo malestar personal, entonces la persona puede actuar pero en beneficio propio y de manera egoísta. De esta forma, las motivaciones altruistas no siempre están presentes en el actuar del observador. Hay situaciones en las que el malestar emocional puede generar simpatía y por tanto inclinarse hacia una acción prosocial. Consecuentemente, no se puede hablar de una relación esencial entre la empatía y la conducta prosocial debido a que una situación puede elicitar malestar personal, simpatía o un afecto positivo que no necesariamente lleve a una acción.

De acuerdo con Eisenberg & Strayer (1992), se han hecho diversos estudios de los cuales ha llegado a la conclusión que el contexto en el que se presenta la situación desencadenadora de la empatía define en gran medida el proceso que se lleve. Así, algunos de los jóvenes que participaron en las investigaciones puntuaron más alto en sus niveles de empatía de lo que dirían los demás sobre ellos. También se debe tener en cuenta que las acciones que se llevan a cabo en situaciones en las que no hay un adulto presente o dónde el otro se encuentra en verdadero peligro llevan a actuar de manera más altruista a un niño o adolescente (Eisenberg & Stayer, 1992). En este sentido, las acciones prosociales dependen en gran medida del contexto y de las intenciones y motivaciones de la persona, además de tener en cuenta el nivel cognitivo, y por tanto la capacidad empática de cada individuo.

Por otro lado, en las investigaciones que se han realizado, se ha encontrado que la timidez se relaciona de manera negativa con la empatía. Es decir, a mayor timidez, menor es la empatía que puede sentir una persona. Este tipo de asociaciones están relacionadas más con las niñas que con los niños (Eisenberg, Fabes, Karbon, et al., 1996). Asimismo, se ha encontrado una relación negativa entre la agresión y la empatía. En este orden de ideas, hay algunas características personales que llevan a que las respuestas empáticas sean más o menos intensas para cada persona.

Adicionalmente, se ha demostrado que los métodos de crianza también influyen en las respuestas empáticas del niño. Es decir, el proceso pasa de ser individual a depender de

factores que la persona no controla pero que la pueden llevar a desarrollar más o menos la empatía. Así, se plantea que se han encontrado relaciones positivas entre la simpatía de la madre y la de la hija que se encuentra en los primeros años de primaria (Eisenberg et al., 1992; Eisenberg & McNally, 1993; Fabes, Eisenberg & Miller, 1990). Del mismo modo, se ha encontrado que la calidad de la relación entre padres e hijos también influye en las respuestas empáticas del niño. En especial, los resultados han apuntado de manera consistente con la teoría del apego que aquellos niños que tienen apego seguro tienen una tendencia a responder de manera empática más adelante en su vida (Konchanska, Forman & Coy, 1999). Estos hechos sugieren que los padres y su manera de responder ante el niño tienen una gran influencia en el desarrollo posterior de la empatía del niño.

Por otra parte, los estudios han demostrado que, a pesar que los niños tengan una comprensión social cognitivamente idéntica, hay factores que influyen en que el niño sea más o menos empático (Feshbach, 1978). Dentro de estos factores se incluyen la similitud.

En primer lugar, se encontró que cuando la persona que se observa tiene características similares al observador, el sexo por ejemplo, hay una tendencia a responder de manera más empática (Feshbach, 1978). Este tipo de resultados demuestran que hay factores personales que influyen en el desarrollo de la empatía y en su respuesta a lo largo de la vida.

Cómo se dijo anteriormente, se ha comprobado en diversos estudios que las personas tienden a empatizar más fácilmente con las personas de sus endogrupos que con aquellos que hacen parte del exogrupo. Es decir, para los humanos es más difícil comprender o imaginar cómo puede estar sintiendo el otro cuando es distante por razones sociales, culturales e incluso raciales o étnicas (Cikara, Bruneau & Saxe, 2011; Perry et al., 2011). Este fenómeno se evidencia incluso en niños. Ellos tienden a compartir más fácilmente y a cooperar con personas familiares para ellos e incluso tienen preferencia por sus hermanos y cuidadores directos sobre amigos y otras personas que no sean cuidadores (Olson and Spelke, 2008). Asimismo, estudios con personas blancas y negras muestran que cada uno responde emocionalmente a una imagen de una mano recibiendo un pinchazo cuando es de su endogrupo; sin embargo, esta respuesta está casi ausente cuando la mano es del exogrupo (Avenanti, Sirigu, & Aglioti, 2010).

En esta misma línea, se han realizado resonancias magnéticas que evidencian que las personas sienten más empatía (en el caso del dolor) por personas que son de su misma raza. Esto se evidenció por una disminución significativa de la actividad en la ACC y la corteza inferior frontal de la ínsula cuando se mostraban imágenes de personas de otra raza (Xu et al.,

2009), o incluso ausencia total de empatía sensoriomotora cuando se trataba de un exogrupo (Avenanti et al., 2010).

Teniendo esto en cuenta, es importante examinar las razones detrás de estas diferencias e intentar buscar soluciones puesto que se ha comprobado que social y culturalmente se aceptan y justifican las agresiones en nombre del endogrupo, lo cual puede contribuir a que estos conflictos sean más violentos (Cohen, Montoya & Insko, 2006). Además, contribuye la idea que las personas son más violentas en grupo debido a que esto les otorga anonimato y llegan a hacer cosas que no harían si estuvieran actuando de manera individual (Kassin, Fein & Markus, 2010). Frente a esto se han generado diferentes iniciativas para romper la brecha por identidades intergrupales.

De esta forma, se cree que fortalecer la empatía entre grupos puede ser beneficioso ya que se ha probado que podría influir en un sentido de injusticia y defensa del otro, y actitudes positivas frente al exogrupo en general. Sin embargo, Sasaki & Vorauer (2009) establecen que puede ser más perjudicial que beneficioso debido a que cuando a una persona se le pide que tome la perspectiva de un integrante del exogrupo, se activan reacciones de defensa personal que llevan a que los intentos por empatizar sean truncados.

Lo anterior se debe a que se ha demostrado que cuando las personas se ponen en los zapatos del exogrupo, se activa un concepto denominado meta-estereotipos. Este consiste en que al tomar la perspectiva del exogrupo, las personas tienden a imaginarse lo que ese grupo piensa de ellas y por lo general no son cosas positivas. Así, lo que inicia como un intento por empatizar con un individuo de un exogrupo, termina activando mecanismos de defensa que no permiten que las personas confíen en el otro sino que se sientan juzgadas. De esta manera, es más fácil para una persona empatizar con la idea del exogrupo que con un individuo de manera personal (Sasaki & Vorauer, 2009). A este respecto, Vorauer et al. (2000) afirma que, aunque no hay diferencias en términos de la activación de meta estereotipos entre las personas prejuiciosas y las que no son prejuiciosas, sí cambia la actitud frente a la situación. Mientras los prejuiciosos se atribuyen los meta-estereotipos, los menos prejuiciosos buscan contrastar su idea con la realidad.

Con lo anterior, se puede evidenciar que existe una barrera significativa para la empatía intergrupal. Esta, si bien es importante romperla y trae beneficios como aumento en la identificación del self en el otro, también puede ser peligrosa puesto que puede incrementar las brechas y llevar a las personas a tener prejuicios más extremos cuando se intenta empatizar con un exogrupo.

Así mismo, aunque más que un obstáculo es casi un opuesto, existe el concepto de *Schadenfreude* que se refiere al sentimiento de alegría o disfrute causado por el sufrimiento del otro. Este concepto ha sido estudiado por algunas personas pero quien inició los estudios fue Norman Feather (Smith, Powell, Combs & Schurtz, 2009). Los estudios que se han hecho al respecto han propuesto tres factores principales que inducen a las personas a sentir *Schadenfreude*.

En primer lugar, se considera que cuando el sufrimiento del otro trae consigo alguna ganancia para el observador, la satisfacción por obtener dicha ganancia prima sobre los sentimientos o emociones que pueda elicitar la situación (Smith, Powell, Combs & Schurtz, 2009). En este caso, la ganancia no necesariamente viene del sufrimiento del otro estrictamente, pero su situación puede llevar a que a la final, el observador sea quien reciba una ganancia. Este tipo de situaciones se encuentran principalmente en las situaciones de competencia, y el sufrimiento no necesariamente es extremo y doloroso. Por ejemplo, el hecho de que un hincha de fútbol celebre cuando su equipo le gana a otro es producto del *Schadenfreude* que le genera ver a su rival perder. Este ejemplo se relaciona mucho con las afiliaciones y categorizaciones de endo y exogrupos. De hecho, según Mackie, Silver & Smith (2004) cuando una persona se afilia de manera muy fuerte a un grupo, su tendencia es a interpretar los eventos en términos grupales y no como individuos separados.

En segundo lugar, la percepción o convicción de que la persona merece lo que le está sucediendo es el segundo factor que lleva a las personas a sentir *Schadenfreude*. En este caso, la idea de justicia y equilibrio que tiene el observador es lo que oprime cualquier otra emoción que pueda elicitar la situación. Por ejemplo, si un niño “bully, después de haber molestado a varios niños de su clase, finalmente recibe un castigo y se lo llevan a la oficina del director, eso generará que los niños del salón se alegren porque se *merecía* el castigo, así esto sea una mala experiencia para el niño “bully”. Este es el factor que mejor se explica ante las sociedades debido a que tiene una explicación razonable frente al sentimiento (van Dijk, Ouwerkerk, Goslinga, & Nieweg, 2005; Powell & Smith, 2009). Así, el *Schadenfreude* se convierte en un principio emocional de igualdad y genera aceptación dentro del endogrupo en el que se encuentra (Smith, Powell, Combs & Schurtz, 2009).

En tercer lugar, la envidia es la que direcciona este factor para sentir *Schadenfreude*. En este caso, cuando la persona que está sufriendo es envidiada por el observador, este recibirá una combinación de los dos factores anteriores ya que, no solo considerará que es justo lo que le está sucediendo sino que le da al observador una sensación de ganancia que le permite alegrarse por la situación del otro (Smith, Powell, Combs & Schurtz, 2009). En este

sentido, este factor se explica socialmente por el hecho de que permite que la persona se sienta superior a la otra y tenga una mejor evaluación de sí misma. Esto, además se convierte en una manera de liberarse de la carga emocional que trae la envidia en el sentido que permite a la persona sentirse mejor consigo misma y en comparación con la otra (van Dijk et al., 2005; van Dijk et al., 2006). Asimismo, una segunda justificación clara de que la envidia es un catalizador del *Schadenfreude* es el componente de percepción de justicia que tiene la persona envidiosa al ver que la otra persona sufre. De esta forma, el grado de satisfacción no solo se relaciona con la sensación de superioridad y la liberación de la carga del sentimiento de envidia sino que genera una sensación de justicia en la persona que trae consigo una satisfacción adicional.

En resumen, el *Schadenfreude* es una emoción que casi podría considerarse opuesta a la empatía y por esto se considera como un obstáculo para ser empático. Los estudios apuntan a que existen 3 factores relacionados con este sentimiento que son: la sensación de ganancia por el sufrimiento del otro, la percepción de justicia y de que la persona merece el sufrimiento y por último la envidia. Estos tres factores se encuentran relacionados con la sensación de pertenencia a un grupo y la sensación de superioridad que genera la emoción en quien la experimenta.

Otro fenómeno que podría considerarse como un obstáculo para la empatía es la posición de poder frente a otros. Se ha encontrado que las relaciones de poder generan dependencias asimétricas debido a que las personas con menos poder dependen de los recursos de quien tiene más poder (Russell & Fiske, 2010 en Hogeveen, Inzlicht & Obhi, 2014). Esta asimetría lleva a que haya diferencias en la forma en que las personas perciben a otros (Hogeveen, Inzlicht & Obhi, 2014). Varios estudios han encontrado que las personas que tienen más poder tienden a reconocer menos al otro, y por tanto es más difícil para ellos reconocer las emociones en el otro.

Hay un consenso en algunas de las características que pueden contribuir a que las personas con más poder sean menos propensos a responder de manera empática frente a una situación. En términos generales, hay tres factores que influyen: 1) tendencia a poner menos atención a las personas que tienen menos poder; 2) tendencia a expresar con mayor facilidad emociones positivas que negativas; y 3) la falta de dependencia de otros puede llevar a que haya una menor motivación para atender al otro.

En primer lugar, una tendencia de las personas con más poder es poner menos atención a las personas que tienen menos poder. Según Hogeveen, Inzlicht & Obhi (2014), las personas con más poder tienen un sistema de procesamiento que les permite ignorar

información periférica y concentrarse en aquella información que les sirve para llegar a su meta. En términos sociales sucede algo parecido y esto lleva a que las personas con más poder ignoren la información “periférica” y en este sentido dejan de lado las personas que, desde su perspectiva, no son importantes o necesarias (Hogeveen, Inzlicht & Obhi, 2014). En este sentido, debido a la falta de atención e interés por algunas personas lleva a que las personas con más poder tengan mayor dificultad reconociendo y diferenciando las emociones en otros (Galinsky, Magee, Inesi, & Gruenfeld, 2006; Kraus, Côté, & Keltner, 2010).

En segundo lugar, las personas con más poder tienden a expresar con mayor facilidad las emociones positivas mientras que a las personas con menos poder se les facilita más expresar emociones negativas (Anderson & Berdahl, 2002; Langner & Keltner, 2008; Berdahl & Martorana, 2006). Teniendo esto en cuenta, podría asumirse que las personas con más poder son menos proclives a expresar emociones como compasión o angustia frente al sufrimiento de otro. Esto podría sustentarse en los resultados del estudio de Kleef, Oveis, van der Löwe, LuoKogan, Goetz & Keltner (2008) quienes probaron que los participantes que tenían más poder experimentaron menos angustia y compasión en respuesta a un individuo en una situación angustiante y además mostraron más autonomía en su regulación emocional.

En tercer lugar, las personas con más poder dependen en menor medida de otras personas y por tanto, su motivación para actuar en pro de otro es muy baja. Esto además se conecta con la tendencia a ignorar a aquellas personas que tienen menos poder. Asimismo, concuerda con lo que establecen Keltner, Van Kleef, Chen, & Kraus (2008) en su modelo de poder social que establece que las personas con más poder tienden a priorizar sus pensamientos, deseos y emociones por encima de los demás en una interacción social. También Hogeveen, Inzlicht & Obhi (2014) demostraron que las personas con más poder tienen una respuesta de resonancia motora (sincronización de la activación neuronal del observador y el actor en una situación específica) menor a la de personas que tienen menos poder.

En consecuencia, es posible establecer una tendencia en que las personas cuando tienen más poder que otras son menos propensos a apoyar a otro que se encuentre en una situación de estrés y además son menos empáticos con otras personas. Sin embargo, es importante recordar que existen factores personales y contextuales que también entran a influir en las respuestas empáticas de las personas.

Por otro lado, se ha encontrado que el desentendimiento moral puede convertirse en un obstáculo para la respuesta empática de las personas. Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli (1996), consideran que las personas con frecuencia recurren a mecanismos

cognitivos que les permite desentenderse moralmente de sus restricciones internas y calmar emociones morales; por ejemplo, la culpa al llevar a cabo acciones que van en contra de sus principios morales. Estos mecanismos logran reestructurar las situaciones de tal forma que disminuya la valoración negativa moralmente. Los autores mencionan específicamente ocho mecanismos cognitivos de desentendimiento moral, los cuales son: 1) auto-justificación moral: en la cual las acciones que usualmente se considerarían moralmente cuestionables se justifican bajo un imperativo de superioridad moral; 2) catalogaciones eufemísticas: en la cual bajo el uso de lenguaje neutral para etiquetar conductas inapropiadas se busca maquillar el carácter nocivo de las acciones; 3) comparación ventajosa: en la cual se representa una conducta como benevolente o menos dañina en comparación con una conducta peor; 4) desplazamiento de responsabilidad: en la cual se percibe el acto que se cometió como producto del seguimiento de órdenes recibidas por parte de una autoridad legítima; 5) difusión de la responsabilidad: en la cual la responsabilidad individual y la culpa se atenúa gracias a que se llevan a cabo las acciones entre varios participantes o con una división de labores; 6) distorsión de consecuencias: en la cual se minimizan o desacreditan los efectos de una acción nociva; 7) deshumanización: en la que se considera a la víctima como un ser inferior, se le remueve su cualidad humana; y 8) atribución de culpa: se refiere a culpar a la víctima o a las circunstancias de lo sucedido.

En este sentido, los anteriores mecanismos permiten disminuir el sentimiento de culpa y llevan a los seres humanos a actuar de manera nociva para otras personas con mayor facilidad, aún entendiendo que su actuar es inadecuado. Por ejemplo, en un estudio realizado por Chaux, Jiménez, Contreras & Bolívar (2010) sobre mecanismos de desentendimiento moral en relación con el robo escolar, se encontró que en algunos casos los perpetradores del delito no sentían culpa por su forma de actuar y mostraron pocas señales de empatía, mientras que otros dijeron sentir lástima o pesar por las víctimas, sin embargo eso no les impidió cometer las acciones delictivas. Es decir, que los mecanismos de desentendimiento moral pueden estar relacionados con la falta de empatía hacia las víctimas de comportamientos nocivos y aunque exista no es motivo para retractarse o no llevar a cabo las acciones dañinas inclusive cuando se entiende que se está causando daño a otro.

Por último, se ha encontrado que las respuestas emocionales frente a desastres masivos son un obstáculo adicional para la experiencia empática. A pesar de que no hay un consenso en términos de los niveles de empatía que se evidencian al momento de observar un desastre de gran magnitud, los estudios que se han encontrado al respecto indican que las personas no experimentan un aumento significativo en la respuesta emocional frente al

número de personas que se reportan muertas. Es decir, se ha demostrado que al comparar cantidades grandes o pequeñas de personas afectadas la respuesta emocional es igual (Dunn & Ashton-James, 2008) o incluso menor (Cameron & Payne, 2011) cuando el número de personas afectadas es mayor.

A este respecto, Cameron y Payne (2011) proponen dos teorías que podrían explicar la disminución en la respuesta afectiva frente a numerosas muertes o heridos en una tragedia. Por un lado, exponen que esto se da debido a que emocionalmente es más fácil identificarse con un solo individuo que con un grupo. Es decir que nuestro sistema de respuesta afectiva es más efectivo cuando la relación es con un solo individuo. Con relación a esto, Hamilton & Sherman (1996 en Dunn & Ashton-James, 2008) explican que los individuos son percibidos más concretos, unitarios, coherentes y consistentes que los grupos. Por esto, los individuos adquieren más atención del observador y por tanto es más sencillo tomar su perspectiva y procesar la información más directamente.

Por otro lado, Cameron y Payne (2011) apoyan la idea de que es una cuestión de regulación emocional y motivación. Es decir, sugieren que la respuesta afectiva disminuye cuando se hace referencia a un grupo debido a que las personas calculan que su respuesta será muy costosa emocionalmente y prefieren evitarla. Esto último se ve sustentado con las investigaciones de Dunn y Ashton-James (2008) que demuestran que las personas predicen una respuesta emocional más grande si comparan a un individuo con un grupo de personas afectadas. De hecho, demostraron que existe una diferencia entre la respuesta que predicen las personas y la que experimentan al momento de obtener información acerca de una tragedia. Esto se reconoce como un “colapso de compasión” y se refiere al hecho que las personas no aumentan su respuesta emocional a medida que el número de víctimas aumenta sino que, cada persona que se adiciona tiene menor peso en la respuesta del observador (Dickert, Västfjäll, Kleber & Slovic, 2015).

Siguiendo esta línea, Cameron y Payne (2011) llevaron a cabo tres experimentos en los que querían entender la relación entre las motivaciones de regulación emocional y la respuesta afectiva frente a un desastre de gran magnitud. Lo que encontraron fue que las personas que tienen buena habilidad para regular sus emociones son más propensas a hacerlo cuando las personas afectadas son un grupo grande. En este sentido las personas prefieren regular sus emociones para no vincularse emocionalmente con la situación porque calculan que será demasiado costoso emocionalmente para ellos. Así mismo, encontraron que las personas muestran más compasión por las personas independientemente del número cuando no se les pide explícitamente que las ayuden (Cameron & Payne, 2011). Esto último sugiere

que un obstáculo importante para sentir compasión o responder afectivamente frente a una situación depende del costo que esto implique para el observador.

Así, es posible establecer que la respuesta emocional de las personas es la misma e incluso puede disminuir a medida que aumenta el número de víctimas o afectados en una tragedia masiva. Del mismo modo, existe una relación entre la motivación para ayudar y el costo económico o emocional que esto traiga para el observador.

En resumen, los niveles empáticos de las personas y su respuesta frente a una situación específica se ven influenciados por distintas características personales o de contexto que hemos denominado obstáculos de la empatía. De esta forma, hay factores como la crianza de los padres y madres con sus hijos o los niveles de agresividad de la persona que se han visto relacionados con los niveles de empatía que tiene una persona en general frente a las situaciones. Es decir, existe una correlación entre los altos niveles de empatía y los bajos niveles de agresividad.

Asimismo, existen factores situacionales que también pueden frenar el proceso empático frente a una situación. A este respecto, se encontró que hay situaciones que no necesariamente elicitán una respuesta empática o una acción prosocial debido a que las personas pueden centrarse en sus emociones y actuar de manera egoísta, o pueden ser situaciones que no requieren de una acción específica por parte del observador. En esta misma línea, el desentendimiento moral frente a las situaciones que se observan lleva también a que las personas decidan no actuar y buscar otras formas de aliviar su propio malestar en lugar de responder empáticamente frente al sufrimiento del otro.

De igual manera, las situaciones en las que el observador tiene más poder que el actor, el *Schadenfreude* y el colapso de la compasión son otros factores situacionales que pueden convertirse en obstáculos para la experiencia empática. En el caso de mayor poder, las personas asumen una posición de superioridad que no les permite observar al otro al mismo nivel y sentirse identificados con lo que el actor está experimentando. Por otro lado, el *Schadenfreude* lleva a que el observador se alegre frente al sufrimiento del otro; esto depende de las ganancias que puede obtener el observador de la situación, la percepción de que el actor se merece lo que le sucede o los sentimientos de envidia que el observador tenga frente al actor que sufre. Por otro lado, el colapso de la compasión lleva a que la respuesta empática disminuya cuando el observador se enfrenta a una situación en la que hay un número grande de víctimas. Lo último se da en respuesta a que la persona calcula que la situación será demasiado costosa emocional o económicamente para reaccionar o porque se encuentre saturada emocionalmente y por tanto experimente una especie de fatiga emocional.

Finalmente, la identidad al interior de un grupo específico, sea este por nacionalidad, género, raza, grupo político, ideológico, religioso o de cualquier otro tipo, genera la percepción de diferencias exo-endo grupo y distancia con relación al otro, lo cual dificulta experimentar empatía como se lograría con alguien del endogrupo.

Estrategias Pedagógicas Para El Desarrollo De Empatía

Algunos autores como Tanrıdağ dicen que la capacidad empática es innata y no puede enseñarse, sino que puede ser potenciada y desarrollada (Şahin, 2012). Las intervenciones para desarrollar empatía tienden a dividirse en cuatro tipos específicos, tales como: 1) didáctico, dirigidas a la enseñanza de la empatía; 2) experiencial, que hace referencia a la creación de espacios de aprendizaje en ambientes controlados de simulación a través de la auto-exploración y experimentación (Yturralde, 2014); 3) de juegos de roles, estos se caracterizan por la actuación de estudiantes frente a situaciones hipotéticas en las que se asume con un rol apropiado y 4) de modelamiento, por imitación o aprendizaje observacional de un o acción sujeto particular (Şahin, 2012). Cabe resaltar, que aunque son pocas las intervenciones para el desarrollo de empatía los resultados de estos son relevantes para el presente documento.

Şahin (2012) llevó a cabo un estudio de diseño experimental en una muestra de 1476 estudiantes de 6º grado en Turquía, de los cuales 82 estudiantes exhibían conductas de bullying. La muestra se dividió en grupo experimental y grupo control, sobre ambos fueron aplicadas herramientas de auto-reporte de bullying y victimización y el Índice de Empatía para Niños (The Empathy Index for Children), pre-post test y un seguimiento 60 días después de las últimas pruebas. La intervención constaba de once sesiones encaminadas al aprendizaje de tres factores principales: reconocimiento de emociones, diferentes perspectivas y comunicación empática a través de actividades experienciales, juegos de roles, presentaciones conceptuales, modelamiento y la implementación de tareas relacionadas con el tema. Los principales resultados obtenidos posterior a la implementación de la intervención son el aumento significativo en la empatía del grupo experimental (inclusive en los estudiantes con conductas de matoneo escolar) frente al grupo control y la disminución del bullying en el grupo al que se le aplicó el tratamiento. Cabe resaltar, que los efectos se mantuvieron en el tiempo, según se evidenció en el seguimiento realizado.

Por otro lado, Suditu, Stan, Safta, y Iurea (2001), realizaron un estudio con una muestra de 90 estudiantes de pedagogía en Rumania. Desde la premisa de que al mando de los mecanismos del arte y las propiedades del principio formativo a través de la actuación

empatía se pueden incrementar las posibilidades de dominio de sí mismo y producir cambios positivos en otros. El problema del desarrollo de empatía fue estudiado a través de la aplicación del Cuestionario de Empatía Emocional desarrollado por A Mehrabian en tres etapas de la investigación, las cuales fueron: 1) momento inicial, previo a la formación; 2) etapa en la que el proceso de aprendizaje teórico, científico y práctico está teniendo lugar; y 3) fase que representa haber pasado y finalizado las prácticas pedagógicas. Los resultados mostraron que a través de la formación y el ejercicio el factor de la empatía emocional puede ser mejorado. Cabe resaltar, que los resultados encontrados en diferentes espacios temporales muestran que el cambio fue moderado.

Adicionalmente, se ha encontrado que hay medios artísticos que contribuyen al incremento de los niveles de empatía de las personas. Por ejemplo, quienes leen e interactúan con literatura de ficción tienden a desarrollar niveles más altos de empatía (Djikic & Oatley, 2014). Algunos factores que contribuyen a esto son el hecho de que la literatura se convierta en una simulación de lo real, que algunas veces se vean cambios ideológicos en las personas debido a las sensaciones y emociones experimentadas durante la lectura, y que esto suceda por medio de una comunicación indirecta en la que la persona misma hace las interpretaciones de lo que lee (Djikic & Oatley, 2014). Así mismo, estudios en personas que han recibido clases de actuación muestran que sus niveles de empatía y teoría de la mente son más elevados (Goldstein & Winner, 2012). En el caso de la actuación se convierte en un ejercicio más literal ya que la persona se pone en los zapatos de los demás al interpretar cada personaje. De este modo, el arte lleva a la persona a involucrarse de manera más personal con lo que está viviendo y por tanto facilita el proceso de entendimiento y apropiación de las emociones y reacciones del otro ante distintas situaciones.

Respecto al desarrollo de competencias ciudadanas a través de intervenciones con medios artísticos, se encuentra el programa de Aulas en Paz implementado por Enrique Chauz y colegas en tres instituciones educativas urbanas de niveles socioeconómicos bajos. Dentro de las estrategias del programa se encuentran herramientas artísticas, como la literatura infantil para el desarrollo de competencias ciudadanas, entre estas el reconocimiento y posterior manejo de la ira a través de la lectura de cuentos en donde algún personaje experimenta ira y se hacen explícitos los signos corporales propios de esta emoción para que los niños y niñas comiencen a identificarlos (Chaux, 2008). En la misma línea, la literatura infantil ha sido utilizada en Aulas en Paz para el desarrollo de empatía a través del análisis de las emociones de los personajes y las emociones que a los niños/as les produce la historia leída. Consecuentemente, para ligar la experiencia emocional con acciones y con la

vida real se les pide a los menores que escriban una carta a uno de los personajes del cuento teniendo en cuenta sus emociones y donde le puedan contar que han pasado por situaciones similares. En otras ocasiones se les pide a los participantes que recuerden y cuenten una situación en la que les haya parecido algo similar al personaje de la historia (Chaux, 2008). Así mismo, a través del teatro a los niños se les plantean situaciones hipotéticas que generen ira a las que deben responder a través de juegos de roles sin libreto establecido.

Por último, hay algunas investigaciones que se aproximan al tema de las artes como herramientas para desarrollar y trabajar la empatía. Un ejemplo de esto es la tesis de Ana María Saldarriaga que busca encontrar una relación entre las artes plásticas, el reconocimiento de emociones y la empatía. En su estudio, Saldarriaga (2006) busca entender el reconocimiento de emociones y la empatía en niños de 10, 13 y 15 años a partir de la interpretación de 4 obras de arte. Para esto, llevó a cabo unas entrevistas semiestructuradas en las que mostraba las imágenes en un orden específico e indagaba acerca de las emociones que vieron en la imagen, las emociones que experimentaron al observarlas y las asociaciones que habían formado a partir de su observación. Dentro de los hallazgos de la investigación, Saldarriaga encontró que dependiendo de las edades, los niños son capaces de reconocer emociones de mayor o menor complejidad. Además, a partir de las preguntas logró evidenciar que en algunos casos, principalmente los jóvenes entre 13 y 15 años, las pinturas suscitaron emociones contradictorias y reacciones empáticas frente a la situación representada en la pintura. Según Saldarriaga (2006), las pinturas pueden ser pensadas como estímulos que muestran a los niños otras posibilidades. Les muestran situaciones nuevas que les generan reacciones emocionales, y establecen una relación bidireccional con los personajes y el autor de la obra que observan. Así, por medio de las obras los niños lograron establecer conexiones con los personajes y compartir experiencias asociadas con lo que estaban viendo. Esto, para Feshbach (1978) es uno de los factores que inciden en el desarrollo de la empatía ya que permite que el niño se sensibilice frente a una situación ajena y logre identificar las emociones que puede sentir el otro y lo que esto genera en las propias reacciones.

En términos generales, se puede evidenciar que, aunque las artes en general se han utilizado para hacer intervenciones relacionadas con la empatía, no hay muchos registros bibliográficos acerca de intervenciones llevadas a cabo con artes plásticas.

Finalmente, es importante mencionar que se han llevado a cabo a lo largo de los años varias iniciativas para disminuir la brecha entre grupos. Estas se han basado en la formulación de la teoría de contacto intergrupala propuesta en primera instancia por G. Allport

(1954), en la cual se postula que bajo ciertas condiciones la hostilidad entre grupos puede disminuir gracias al contacto entre estos (Smith, 2006). Para esto, de acuerdo con la teoría es indispensable proporcionar información que rompa los estereotipos sobre los miembros de los grupos en la medida en la que comparten el mismo estatus, generar situaciones de interdependencia positiva, en la que los participantes se necesitan mutuamente para alcanzar los objetivos. Así una situación intergrupar óptima facilita el desarrollo de relaciones íntimas que permiten el descubrimiento de similitudes, la atracción interpersonal y el afecto positivo mutuo (Cook, 1978; Gaertner, Dovidio & Bachman, 1996; Pettigrew, 1998; Sherif, 1979 en Smith, 2006).

Se han llevado a cabo una serie de estudios sobre la disminución de prejuicios, discriminación y por ende violencia entre grupos. Por ejemplo, Cikara, Bruneau & Saxe (2011) exponen algunas intervenciones que incluyen toma de perspectiva, juegos de roles, simulaciones y relaciones positivas intergrupales que buscan disminuir la brecha social que existe entre intergrupos y así aumentar su disposición para conocer y entender al otro.

Consecuentemente, en una recapitulación de diferentes investigaciones y metanálisis realizado por Pettigrew, Tropp, Wagner y Christ (2011), se precisó que existen opiniones encontradas de acuerdo con el diseño de investigación acerca de si el contacto intergrupar disminuye o no los prejuicios. Por un lado, autores como Cook; Harrington y Miller; Patchen; Jackson; y Pettigrew concuerdan en que generalmente el contacto intergrupar reduce los prejuicios entre grupos. Por otro lado, autores como Amir; Forbes; y Stephen llegan a conclusiones más mezcladas. Por ejemplo, este último llegó a la conclusión de que el contacto intergrupar tiene el potencial de tener buenos resultados respecto a la modificación de prejuicios, sin embargo esto depende de características contextuales, de los grupos estudiados y de los individuos que participen en este, ya que pueden mejorar o inhibir los efectos del contacto.

Del mismo modo, se encontró que las condiciones propuestas por Allport para el contacto intergrupar no son indispensables para que haya resultados positivos pero contribuyen a que estos se incrementen. Es decir, en las investigaciones las muestras que contaron con las condiciones óptimas planteadas por Allport sobre igualdad, objetivos comunes, colaboración y reglas tuvieron una reducción de prejuicios significativamente mayor a comparación de las muestras en las que no se contó con estas condiciones. Adicionalmente, se han encontrado resultados relacionados con disminución de ansiedad, disminución de sentimientos de amenaza individual y colectiva, aumento en la empatía, toma

de perspectiva, el perdón, confianza intergrupal y mejores conocimientos acerca del exogrupo (Pettigrew & Tropp, 2011, en Pettigrew, et. al, 2011).

Para finalizar, se ha encontrado que estos efectos son similares y por ende generalizables en diferentes lugares del mundo, entre muestras de niños, adolescentes y adultos, en diferentes tópicos. Algunos de estos son: homosexualidad, grupos raciales, enfermedades mentales, grupos políticos, grupos étnicos, entre otros (Pettigrew, et. al, 2011), por ejemplo, frente a este último en todas las edades estudiadas (desde niñez hasta adultez) se ha demostrado la efectividad de actividades de contacto grupales relacionadas con diferencias étnicas. De acuerdo con Smith, los jóvenes que reportan mayor contacto interétnico significativo presentan actitudes interétnicas significativamente más favorables que aquellos que tienen menos oportunidades de contacto óptimo (Smith, 2004 en Smith 2006).

Estrategias De Enseñanza Artística Para Disminuir Obstáculos En El Desarrollo Y Experimentación De Empatía

El presente apartado tiene como objetivo proponer herramientas que hacen uso de la enseñanza de artes plásticas para desarrollar empatía en niños, niñas y adolescentes y por ende disminuir los obstáculos anteriormente expuestos. Para este propósito se consideran necesarias varias condiciones.

En primer lugar, para que las actividades que se proponen a continuación sean aplicadas de la mejor forma posible, es necesario llevar a cabo una contextualización con los formadores en las que se les hable acerca de los conceptos bajo los cuales fueron concebidas las herramientas y aquellos que guardan relación con los propósitos de las herramientas, tales como: empatía de acuerdo con Feshbach, bullying y las competencias ciudadanas.

En segundo lugar, para la aplicación de las herramientas se considera necesario seguir el modelo de Şahin (2012) al solicitar que los estudiantes se sienten en forma de U durante la aplicación de todas las herramientas para que puedan verse unos a otros sin que se pierda el foco de atención en el facilitador de la clase. Así mismo, previamente los facilitadores deben ser capacitados en comunicación asertiva y en la ejecución de acciones que muestren empatía para con sus estudiantes, buscando así que se fomente un espacio de confianza y seguridad en el que la expresión emocional pueda tener lugar.

En tercer lugar, se recomienda que las herramientas para disminuir los obstáculos en el desarrollo y experimentación de empatía sean socializadas y posiblemente reformuladas con las personas que vayan a implementarlas (toda vez que no se pierda el propósito de estas)

para que puedan ser adaptadas a las necesidades y características del contexto y sea más fácil y cómoda su aplicación por parte de los facilitadores.

Finalmente, es importante que los facilitadores de las actividades conciban el contexto de la clase como un medio en el que todos pueden aprender mutuamente, entre los estudiantes no hay jerarquías, se fomente la importancia de que el espacio dedicado al aprendizaje artístico se basa en que las emociones, percepciones y sentimientos pueden ser expresados a través del arte y que los juicios estéticos son subjetivos. Por ende, no hay obras mejores o más legítimas que las demás.

7.1 Herramientas de enseñanza artística para disminuir los obstáculos en el desarrollo y experimentación de empatía

Las actividades presentadas a continuación tienen como objetivo disminuir algunos de los principales obstáculos asociados con la empatía. En estas herramientas se hace uso del arte por su capacidad de emplear lenguaje simbólico para reflejar la dimensión emocional humana (Musso, 2014, en Musso & Enz, 2015). Estas serán expuestas respondiendo a cinco de los obstáculos mencionados que son: las diferencias intergrupales, la distancia, el concepto de competencia y *Schadenfreude*, y las relaciones de poder. Se eligieron estos cinco obstáculos debido a que son modificables por el hecho de basarse en percepciones y actitudes. Es decir, se considera que pueden mitigarse con acciones que permitan modificar algunas percepciones y formación de actitudes. Además, se dividirán principalmente en dos secciones, una relacionada con la producción artística de los individuos y otra con su capacidad de interpretación de la obra. Cabe resaltar que las actividades no se limitan a un sólo obstáculo y una sólo puede tener como objetivo disminuir varias dificultades relacionadas con la experimentación de empatía a la vez.

Es importante mencionar que, las actividades aquí propuestas se sugiere que sean aplicadas de acuerdo con las necesidades específicas identificadas en la población con la que se trabajará. Del mismo modo, se resalta el hecho de que las actividades fueron diseñadas para niños y niñas de 8 a 13 años de edad.

7.1.1 Diferencias intergrupales y distancia. En primera instancia, teniendo en cuenta el obstáculo que hace referencia a las diferencias entre grupos por la identificación, creación de prejuicios y discriminación, se considera indispensable que las actividades cuenten con las cinco condiciones para un contacto intergrupar óptimo propuestas por Allport en 1954, las cuales son: 1) igualdad de estatus de los participantes en la interacción; 2)

consecución de objetivos comunes; 3) cooperación grupal y 4) regulaciones que faciliten el contacto (Smith, 2006). El quinto componente propuesto por Pettigrew, hace referencia al potencial de amistad, puesto que ésta extiende los resultados independientemente del contexto y el tiempo. Así mismo, facilita la auto-revelación que es un mediador importante para los efectos positivos del contacto intergrupal, dado que al haber intimidad se reducen los prejuicios y las actitudes positivas aumentan (Pettigrew, et. al, 2011).

De acuerdo con varios autores una situación intergrupal que cumpla con dichos principios proporciona información contra-estereotípica sobre los participantes que pertenezcan a grupos diferentes, en la medida en la que comparten el mismo estatus. Esto a su vez permite que las interacciones tengan un objetivo común, se descubran similitudes y se genere proximidad (Smith, 2006). Del mismo modo, las actividades para disminuir este obstáculo tienen como objetivo principal aumentar la capacidad de toma de perspectiva de los participantes.

Del mismo modo, es necesario resaltar que las actividades que se presentarán a continuación se pueden realizar en grupos de estudiantes, dado que al interior de los salones de clase se cuentan con posibles diferencias raciales, culturales, regionales, etc. Sin embargo, se recomienda llevar a cabo las actividades con grupos diferentes en los que haya un contacto con sujetos realmente distintos que no pertenezcan al contexto del salón de clase para que las actividades puedan ser aún más enriquecedoras. Del mismo modo, se pretende hacer una exploración de aquellos grupos que están distantes físicamente y por tanto no se puede interactuar con ellos de forma directa. Es decir, actividades que inviten a conocer otras culturas y ponerse en el lugar de personas a las que probablemente nunca conozcan.

Actividad 1: Galería de Emociones

Tipo: creación artística

1. El facilitador da una explicación acerca del arte prehistórico, las pinturas en las cuevas y las esculturas en barro haciendo uso de diferentes materiales didácticos e ilustrativos.
2. Se hablará con los estudiantes acerca de las emociones principales y sus expresiones faciales correspondientes, pidiéndoles a los participantes que hagan los gestos faciales de las emociones.
3. El facilitador divide a los niños, niñas y/o adolescentes en parejas asegurándose que sean de grupos identitarios diferentes y les pedirá que se imaginen a ellos mismos en la época prehistórica. Posteriormente reparte a los estudiantes arcilla.

4. Cada uno de los miembros del grupo debe pensar en una emoción y darle pistas a su pareja sobre la emoción que tiene en mente; el otro deberá representarla en una máscara que imite el arte prehistórico guiado por las pistas que su compañero le proporciona.
5. Finalmente, los individuos hacen la socialización con su pareja para ver si lograron adivinar la emoción en la que el otro estaba pensando y se deben contar entre ellos una vivencia relacionada con la emoción que cada uno tenía en mente.

En esta actividad, se evidencia la toma de perspectiva en el sentido en el que cada sujeto debe leer las claves emocionales que su compañero perteneciente a otro grupo (racial, étnico, de creencias, etc) le proporcione verbalmente y gestualmente sobre la emoción básica que tiene en mente. Del mismo modo, hay un reconocimiento y expresión de emociones por parte de los participantes dado que se debe visualizar la expresión facial correspondiente a cada emoción en particular, identificar la indicada y representarla en una escultura con arcilla. Adicionalmente, la parte final de socialización y narración de vivencias genera confianza y posiblemente identificación de similitudes y afecto positivo hacia el otro así pertenezca al exogrupo.

Actividad 2: Perspectivas de una Historia

Tipo: creación artística

1. En primer lugar, el facilitador otorga una breve explicación acerca de la realización de una historia en forma de cartilla plegable, reparte los materiales (cartón paja, cartulina, pinturas y colbón) a los participantes y les solicita que se organicen en grupos de dos personas.
2. A continuación, cada integrante de la pareja debe contarle a su pareja un recuerdo o historia que se relacione con emociones negativas (ambos integrantes hacen el papel de emisores y de receptores de la información).
3. Seguido de esto, cada estudiante debe representar con pinturas en diferentes recuadros de cartón paja las escenas que considere necesarias para ilustrar la historia narrada por su compañero.
4. Posteriormente, se le pide a cada pareja que le enseñe su historieta a dos parejas diferentes y se determina si coincide o no con la historia que el emisor trataba de comunicar. Una vez se hayan compartido las historias, se lleva a cabo una conversación colectiva en la que se responderán las siguientes preguntas: ¿Cómo se

sentía el protagonista de la historia? ¿Cómo te sentiste mientras te contaban la historia? ¿Qué podrías hacer para ayudarle en su situación? La idea es que los niños participen pensando en alguna de las historietas que vieron y no en su propia historieta.

5. Finalmente, se hace una retroalimentación acerca de la perspectiva del otro y de las capacidades de los seres humanos para formular alternativas que ayuden al otro.

En esta actividad se evidencian aspectos como la identificación de emociones de otros y propias, generación de alternativas frente a la situación del otro y toma de perspectiva. Puesto que, para que todos los aspectos anteriormente mencionados tengan lugar cada uno de los exponentes se halló en la necesidad de ponerse en el lugar del otro para ilustrar la historia de la mejor forma posible y responder a las preguntas.

Es importante mencionar que en estas actividades las parejas estarán conformadas por personas de diversos grupos. Por esto, será el profesor quien las agrupe según su criterio puesto que él o ella es quien conoce mejor a sus estudiantes. Al finalizar las actividades se realiza una socialización acerca de que todos independientemente de los grupos de identidad a los que pertenezcamos contamos con emociones y vivencias similares, y se conduce una reflexión acerca de cómo se sintieron, y cuáles fueron las partes más fáciles y difíciles de las actividades.

Actividad 3: Interpretando al artista

Tipo: interpretación de arte.

1. El facilitador escoge un artista reconocido que se caracterice por su clara expresión emocional en sus obras, como Frida Khalo, del expresionismo a Edvard Munch, del postimpresionismo Vincent Van Gogh y del impresionismo Claude Monet, Pierre-Auguste Renoir, entre otros. Se lleva a cabo una exploración del artista elegido en términos de su técnica, uso del color y se muestran imágenes de sus obras.
2. Se propicia una conversación en la que los niños y niñas imaginen que podría estar sintiendo esa/s persona/s al momento de pintar cada una de las obras de arte que está observando. Algunas preguntas guía son: ¿Cómo se siente el personaje de la pintura? (en los casos de pinturas con personajes), ¿Cómo se sentirá estar en el paisaje de la pintura? (en los casos de pinturas con paisajes), ¿Cómo creen que se sentía el artista al realizar la obra que están observando?, ¿Cómo se sentirían si fueran el personaje?.

3. El facilitador debe cerrar la actividad mencionando que por medio del arte es posible expresar de diferentes formas los pensamientos y sentimientos. Así mismo, es importante mencionar que aunque todos los espectadores observan la misma pintura, se interpreta y experimenta de forma diferente.

Actividad 4: Una muestra del otro

Tipo: Interpretación de arte

1. La institución educativa o el formador deben buscar una exposición de arte local realizada por un grupo de identidad distinto a la mayoría de los participantes que recoge obras de arte características de su cultura, etnia, raza, subcultura, condición o ideología. Si esto no es posible se sugiere buscar un grupo de identidad diferente a los de los niños, niñas y adolescentes que quiera a través del arte reflejar un poco de su identidad.
2. Los niños, niñas y/o adolescentes asisten a la exposición acompañados de su facilitador con el fin de que los estudiantes a través de la contemplación de las obras de los otros traten de entender su mundo.
3. Se le pedirá a los niños y niñas que hagan una obra de arte respondiendo a la pregunta ¿Qué me hizo sentir lo que observé?.
4. El formador finaliza la actividad haciendo una reflexión frente a los aprendizajes de la experiencia y las percepciones frente al grupo antes y después de la interacción.

Esta actividad busca ser algo similar a la experiencia que tienen los espectadores al ingresar al museo “Dialog im Dunkeln” ubicado en Hamburgo, Alemania, donde en completa oscuridad los usuarios ingresan a diferentes habitaciones guiados por personas invidentes. En cada habitación hay exposiciones diferentes que estimulan los sentidos del tacto, oído y olfato mientras que la visión no puede ser realmente utilizada para apreciar la colección del museo. En este museos los guías invidentes proveen seguridad y el sentido de orientación transmitiendo la experiencia de un mundo sin imágenes visuales (“Dialog im Dunkeln”, 2014)

Las actividades de interpretación de arte descritas anteriormente buscan que el espectador se ponga cognitivamente en el lugar del otro. Adicionalmente, en la primera se busca también desarrollar la identificación de las claves afectivas propias y del otro. En este sentido, es importante que en la realización de estas actividades se haga énfasis en el arte como un medio de expresión emocional que permite conectarse con los sentimientos y

percepciones de otra persona. Esto se ve relacionado y sustentado con la tesis de Ana Maria Saldarriaga en la que se trabajó con la relación entre observador y artista en términos de la comunicación a través de la conexión emocional (Saldarriaga, 2006). Así mismo, es fundamental que al momento de hablar acerca de las obras, la interpretación sea guiada para que el ejercicio se haga en torno a la pregunta ¿Qué me hace sentir? y no busque hacer análisis técnicos o estéticos. En esta misma línea Potash, Ho, Chick & Au Yeung (2013) hacen énfasis en la posibilidad de conectar al autor con el observador por medio de las conexión emocional A este respecto sugieren que la mejor forma de lograr que el observador se centre en esta conexión es por medio de guías (preguntas, cuestionarios, respuestas escritas o artísticas) que lo enfoquen en este tema.

Distancia. En la misma línea de la relación endo-exogrupal, la distancia física y emocional es un obstáculo más en la experiencia empática. Esto se asocia con la idea de identidad y de cómo esta guía lo que percibimos como lejano o diferente. Así, la identidad es considerada como un conjunto de características que diferencian a un sujeto del resto de personas, esta es de carácter circunstancial (Serje, Suaza, Pineda & El Instituto Colombiano de Antropología e Historia de Colombia, 2002), ya que dependiendo del contexto inmediato las personas se identifican a sí mismas por su nacionalidad, su género, su ideología, etc. Por ende, la persona se siente parte de un grupo específico de acuerdo con la situación y percibe al otro lejano tanto física como emocionalmente. Es importante mencionar que la distancia geográfica hace que la persona sienta aún más diferencias con respecto al otro. Por esto, se proponen las siguientes actividades en una apuesta por *acercar* a los estudiantes a grupos diferentes a ellos, con el fin de mitigar dicho obstáculo.

Actividad 5: Dando la vuelta al mundo

Tipo: interpretación de noticias y creación artística

1. El facilitador debe escoger tres noticias internacionales en las que haya narraciones de hechos que afecten negativamente a la población de otro país (preferiblemente alguno con grandes diferencias ideológicas, políticas, culturales y/o religiosas), todo esto teniendo en cuenta la edad de los estudiantes para la escogencia de los hechos, puesto que no se recomienda que sean de contenido violento o sexual explícito.
2. Se les solicita a los estudiantes que se reúnan en grupos de tres o cuatro personas. A cada grupo se le proporciona arcilla, pinturas, escarchas, plastilina, cartón paja y una noticia.

3. Los participantes deben leer la noticia, analizar la situación que está siendo narrada, identificar los padecimientos que sufren los protagonistas del artículo y pensar en qué forma pueden a través de un regalo artístico hacerlos sentir mejor. Consecuentemente, cada grupo tiene como objetivo crear un regalo artístico que simbólicamente ayudaría en una situación negativa a alguien que se encuentra lejos.
4. Finalmente, el facilitador socializa las noticias entregadas y le pide a los estudiantes que recorran el espacio observando los regalos artísticos creados por los diferentes grupos. Mientras guía la observación acompañada de una reflexión que lleve a los participantes a pensar que todos podemos pasar por situaciones difíciles que generan malestar emocional sin importar la distancia o las diferencias.

Actividad 6: El arte indígena

Tipo: interpretación artística

1. El facilitador le muestra a los participantes diferentes tejidos y expresiones artísticas de un grupo étnico indígena. Consecuentemente, se considera pertinente que el orientador hable brevemente acerca de la vida del grupo indígena y su organización social para que los estudiantes perciban las diferencias existentes entre ambas culturas. Se recomiendan los Kunas que habitan en Colombia y Panamá y son conocidos al interior del país por sus *molos*.
2. El facilitador escoge específicamente algunas obras artísticas de los indígenas y le pide a los participantes de la clase que observen cuidadosamente cada una de las imágenes mientras responden mentalmente a la siguiente pregunta: ¿Cómo se pueden estar sintiendo los integrantes del grupo étnico al realizar sus obras?. En este punto es importante tener en cuenta que es un grupo étnico que puede percibirse como lejano y diferente por la mayoría de los estudiantes.
3. Posteriormente, los participantes deben realizar una pintura que responda a la pregunta anteriormente planteada. Es decir, la creación artística debe expresar lo que los artistas indígenas podrían estar sintiendo al realizar sus obras.
4. Finalmente, los participantes deben pegar sus cuadros en algún lugar visible para que la totalidad de la clase vea las obras creadas.

Con relación a este último punto la institución educativa o los facilitadores previo a la realización de la actividad pueden conseguir un contacto con el grupo étnico que les permita intercambiar creaciones artísticas y experiencias. Es decir, usar las obras del grupo con el que

se creó el contacto para que posteriormente vía electrónica se comuniquen con los estudiantes y estos últimos muestren al grupo étnico sus creaciones en respuesta al arte indígena y consecuentemente puedan intercambiar experiencias acerca de la labor artística, sus técnicas, fines y formas aprendizaje.

Al igual que las anteriores, estas actividades buscan que el observador se ponga en los zapatos de otro e imagine lo que puede estar sintiendo o viviendo el actor. En este caso, las actividades están enfocadas a mitigar el obstáculo que genera la distancia y la diferencia en la experiencia empática. Teniendo esto en cuenta, estas actividades lo que plantean es un ejercicio en el que se busca acercar a esas personas lejanas de manera que se haga énfasis en las cosas que comparten el observador y el actor y por ende se pueda ser más empático con el otro. De esta forma, tanto el obstáculo de endo y exogrupo como el de diferencia y distancia comparten la solución de acercar al otro para comprender que no es tan diferente y que le pueden pasar cosas similares a las propias.

7.1.2 Competencia y Schadenfreude. En segundo lugar, en relación con los efectos de la competencia y el *Schadenfreude* es importante mencionar que para las autoras del presente documento estos obstáculos deben ser minimizados a través de herramientas que incluyan actividades experienciales. Es decir, en este caso el énfasis se hará en actividades de creación artística en lugar de aquellas relacionadas con interpretación de obras de arte de otros. Estos obstáculos se caracterizan por basarse en percepciones y actitudes hacia los demás que los guía a actuar y pensar de forma poco empática. De igual manera, pueden estar relacionadas con la pertenencia a un grupo particular, la prevalencia del beneficio propio o la percepción de que el otro merece lo que le sucede. Por lo descrito anteriormente, se considera que la forma de mitigar este objetivo es a través de actividades en la que el papel de los estudiantes sea activo. En este sentido, las actividades no solo deben ser experienciales sino que deben trabajarse de manera colectiva de tal forma que no den cabida a competencia entre grupos ni a búsqueda del beneficio propio.

Actividad 7: Esculpiendo en equipo

Tipo: creación artística

1. El facilitador da una breve explicación acerca de una técnica para realizar esculturas en la historia del arte y escoger una época particular para trabajar (puede ser el renacimiento en donde fue predominante la escultura).

2. Le solicita a los niños, niñas y adolescentes que se organicen en parejas o tríos. A cada grupo se le entregará la imagen de una escultura con figura antropomorfa que sea famosa como: la Venus de Willendorf, la Estatua de la Libertad, el David, la Venus de Milo, El Pensador, entre otros.
3. El facilitador procede a repartir a cada uno de los grupos plastilina de diferentes colores, es importante mencionar que a cada integrante del grupo le corresponden un grupo de colores diferente al de sus compañeros.
4. A continuación explicará que cada grupo de colores representa una parte del cuerpo. Se dividirá de la siguiente manera: cabeza (naranja, rojo o amarillo), torso (azul o púrpura), brazos y/o prendas de vestir (verde o turquesa) y extremidades inferiores (rosado, blanco o negro). Y se les indican a los participantes que las reglas de la actividad son las siguientes: 1) todas las comunicaciones durante la actividad deben ser a través de gestos, no podrán hablar; 2) los colores de plastilina específicos para cada integrante de los grupos son intransferibles y 3) todos deben colaborar en la formación de la escultura.
5. El facilitador debe indicar a los estudiantes que posterior a la formación de la escultura similar a la de la imagen, el grupo tiene que personalizarla con características propias de su cultura y gustos particulares.
6. Finalmente, cada grupo expone su obra ante el resto de estudiantes y comentan sus emociones, ventajas y retos al realizar este trabajo en grupo.

En esta actividad se busca llevar a cabo un trabajo de en la que todos los participantes se encuentran al mismo nivel, cuentan con un objetivo en común y se necesitan unos a otros para lograrlo, por lo cual no hay condiciones contextuales que legitimen la competencia o la comparación entre integrantes del grupo, ni se pueda individualizar la responsabilidad del resultado. Del mismo modo, se genera proximidad y afecto positivo al interactuar con los demás por lo cual se crea un ambiente propicio para contemplar al otro como cercano y es posible que haya una mejor empatía. Adicionalmente, durante la realización de la escultura al no poder hacer uso de la comunicación verbal los participantes deben identificar claves en el otro, entre estas las afectivas, y durante la socialización de la actividad cada uno debe reconocer sus propias emociones experimentadas durante la actividad. Finalmente, se desarrolla la toma de perspectiva porque a partir de la lectura de los gestos del otro se debe interpretar y actuar para finalizar la tarea.

Cabe resaltar que esta actividad es una adaptación de una actividad de Moya-Albiol (2011) en la que se analiza la relación entre empatía, trabajo colaborativo y producción de cortisol.

Actividad 8: El mural del cuidado

Tipo: creación artística

1. En primer lugar, el facilitador realiza una conversación con los niños en la que se discuta qué implica cuidar al otro. Esta conversación se puede guiar con las siguientes preguntas:
 - ¿Qué significa cuidar a otro?
 - ¿Cómo se cuida la gente?
 - ¿Cómo se cuidan ustedes y cómo cuidas a los demás?
 - ¿Cómo los cuidan a ustedes?
 - ¿Cómo podrías tú cuidar a tu mamá, papá, abuelos, hermanos?
2. En segundo lugar, se le pedirá a los estudiantes que piensen en formas de representar lo que se ha conversado por medio de imágenes. Esto con el fin de construir una composición pictórica que incluya las ideas de todos los niños y niñas.
3. Entre el orientador y los estudiante se cubre parte de la pared o el piso con papel kraft y entre todos los allí presentes llevan a cabo un mural en el que se vean reflejadas todas las ideas haciendo uso de diferentes materiales como pinturas, pasteles, crayolas y marcadores.
4. Al final de la sesión se generará una conversación acerca del trabajo durante la sesión. Esta se guiará con las siguientes preguntas: ¿Qué se siente tener un proyecto de este tipo en grupo? ¿Qué diferencia hay entre este trabajo que ha sido construido entre todos y los que han hecho individualmente? ¿Es más fácil o más difícil? ¿Qué ventajas tiene trabajar en grupo? ¿Por qué creen que es tan valioso que todos aporten en la creación del mural?

Al igual que la primera actividad, este tipo de actividades colaborativas permiten que el grupo se integre y tenga que trabajar en equipo para conseguir un objetivo. Al tener un objetivo en común, las personas empiezan a pensar como grupo y esto permite que queden a un lado el sentido de competitividad o las causas más frecuentes de *Schadenfreude* que son obtener un beneficio por el sufrimiento del otro, la percepción de justicia cuando alguien sufre “porque se lo merece” y la envidia. Es importante resaltar que, al trabajar en equipo es

más difícil que surjan este tipo de pensamientos porque se reparte la responsabilidad entre todos los integrantes y así se generan oportunidades de aprovechar las habilidades de cada persona para obtener el mejor resultado colectivo. Adicionalmente, la reflexión al final de la sesión enfoca los aprendizajes y los demarca con el fin de guiar la experiencia y las respuestas emocionales frente a la situación.

Actividad 9: Una historia conjunta

Tipo: producción e interpretación artística

1. El facilitador le da una explicación a los niños, niñas y/o adolescentes acerca de cómo realizar un cuento representado a través una historieta y se les brinda los materiales necesarios (cartulina, colores, crayolas, marcadores)
2. Posteriormente, el orientador organiza a los niños en parejas y se les pide que creen una historia imaginaria entre los dos en la que hayan diferentes emociones negativas.
3. Seguido de esto, se les pide a los niños y niñas que ilustren su historia creada en un formato de historieta en la que se cuente la historia únicamente con imágenes.
4. A continuación, el facilitador solicita que se intercambien las historias entre grupos diferentes. Se les pedirá que al observar la historieta piensen en lo que podrían hacer para aliviar o mejorar la situación del personaje que experimentaba emociones negativas en la historia que leyeron.
5. Finalmente, se lleva a cabo una reflexión con los participantes en la que respondan las siguientes preguntas: ¿cómo crees que se sintió el protagonista de la historia? Piensa una situación en la que te has sentido así, ¿Si pudieras ayudarle qué le dirías? ¿Te has sentido así tú también?

Finalmente, en esta actividad los participantes tienen la necesidad de trabajar en equipo para la creación del cuento y para responder a la historia del otro grupo en forma empática. Por lo cual, no se fomenta un contexto que dé lugar a la formación de actitudes de competencia y no se obtiene ganancia ni refuerzo con el malestar ajeno. Del mismo modo, se trabaja el reconocimiento de claves emocionales, la identificación de emociones propias y en otros y la toma de perspectiva, puesto que se necesita tener una claridad de las situaciones que evocan emociones específicas para la creación del cuento y la toma de perspectiva para reflexionar frente a la situación de malestar del personaje del cuento.

7.1.3 Desequilibrio de poder. Por último, el obstáculo que hace referencia al desequilibrio de poder explica que cuando una persona tiene más poder que otra, es más probable que sienta menos empatía por los demás. Teniendo esto en cuenta, las actividades que se realicen para mitigar este tipo de dificultades en la experiencia empática deben tener como principal objetivo mantener el equilibrio igualitario en el grupo con el que se esté trabajando. Así, el arte en sí mismo puede cumplir un papel muy importante a este respecto debido a que se ha considerado una herramienta que permite que todas las interpretaciones y puntos de vista tengan validez. Como lo expresan Lleras y Trujillo (2004), la educación artística permite que se desarrolle una perspectiva más amplia del mundo ya que no se trabaja sobre cosas fijas sino sobre la amplia gama de posibilidades que existen alrededor de un solo tema. En este sentido, generar un entorno de posibilidades permite que haya un mayor respeto por lo que cada integrante del grupo hace y por tanto, da menos posibilidades de que se puedan generar sentidos de superioridad frente a los demás.

Actividad 10: Figuras mitológicas

Tipo: creación artística

1. En primer lugar, el formador debe dar una introducción sobre las criaturas que hacen parte de la mitología clásica (griega o romana) en la que se hablara acerca de las diferentes características.
2. En segundo lugar, se le solicita a los estudiantes que basándose en esas características anteriormente mencionadas creen una criatura mitológica haciendo uso de su imaginación y le asignen una emoción, por ejemplo: el centauro temeroso. Lo cual debe estar expresado en la obra artística.
3. Cuando terminen deben intercambiar sus trabajos con un compañeros de la clase y tratar de explicar lo que el autor quiso expresar sin que éste lo mencione. Adicionalmente, deben responder en voz alta si estuvieran en el lugar de la criatura como se hubieran sentido, que hubieran pensado y que hubieran hecho.
4. Al final de la actividad se lleva a cabo una reflexión acerca de cómo, a pesar de que las indicaciones fueron las mismas para todos, cada quien hizo una creación completamente diferente.

Esta actividad comparte los componentes de sensibilidad emocional y la capacidad de ponerse cognitivamente en la posición del otro. Esto se logra por medio de la libertad que se le otorga a cada niño o niña de crear según sus preferencias. De esta manera, existe un

respeto mutuo por lo que realizó el otro y por lo que quiso expresar en su obra. De igual manera, al concentrarse en las reacciones emocionales que genera cada obra y no en la exactitud del dibujo, la atención gira en torno a las reflexiones y deja de un lado el juicio estético. Por último, el hecho de que se reconozca la diferencia y se valore de la misma forma el trabajo individual de cada uno lleva a que no haya cabida para tomar posiciones de poder frente al grupo.

Actividad 11: Un lugar feliz

Tipo: creación artística

1. El facilitador deberá conseguir colchonetas o tapetes para que los niños y las niñas se puedan acostar en el piso.
2. Posteriormente, le solicita a los niños y niñas que se acuesten y cierren los ojos. Se realiza un ejercicio de relajación en el que puedan estar concentrados un tiempo. (Se sugiere hacer referencia a la respiración primero y poco a poco redirigir el ejercicio para comenzar a imaginar un lugar que los haga sentir felices, ya sea este imaginario o real. Seguido de esto se les pide a los participantes que reconozcan el lugar, que piensen en los colores, los olores, y las texturas que hay allí) Este ejercicio debe durar alrededor de 15 minutos.
3. Una vez estén completamente despiertos nuevamente, se les indica a los estudiantes que tomen una hoja y los materiales que consideren necesarios (pinturas, colores, papeles de colores, lana, pegamento, crayolas, etc.) y plasmen en la hoja las sensaciones, los colores y las texturas de ese lugar que imaginaron.
4. Luego se les pide que se reúnan en tríos y formen una sola obra a partir de las representaciones que cada uno hizo sobre su lugar feliz.
5. Finalmente, se lleva a cabo una conversación alrededor de las producciones de cada grupo realizó en cuanto a las sensaciones o emociones que les genera ver las obras de sus compañeros y en cuanto al proceso de construir una obra juntos a partir de tres composiciones diferentes.

Esta actividad busca desarrollar sensibilidad emocional y la habilidad de ponerse en el lugar del otro. Esto debido a que los niños y niñas tendrán que abrir su mente para poder identificar tanto sus emociones y percepciones como las de sus compañeros. Adicionalmente, tendrán que escuchar atentamente la explicación de sus compañeros para poder ponerse en su posición e imaginarse cómo se sentirían ellos en un espacio similar. De igual manera, esta

actividad fomenta el trabajo en equipo y permite ampliar la mente de cada uno al tener la necesidad de reconocer el trabajo del otro y utilizarlo como parte de una obra más grande que sea comunal. Por tanto, no sólo se fomentan relaciones igualitarias y trabajo cooperativo sino que todos deben prestar atención al otro así en otras circunstancias lo puedan considerar información “periférica”. Siguiendo esta línea, Lleras y Trujillo (2004) argumentan que el trabajo en equipo permite mejorar las relaciones entre las personas y favorece el reconocimiento y la aceptación del otro como un integrante más del grupo; también facilita la solidaridad, la confianza y el apoyo por la necesidad de alcanzar metas juntos y de trabajar con las habilidades de cada uno para conseguirlas.

Actividad 12: El mandala de la unión

Tipo: creación e interpretación del arte

1. Para comenzar, el facilitador debe dar una breve explicación acerca del origen de los mandalas y el trabajo artístico que se ha llevado a cabo con ellos como por ejemplo el de Elspeth McLean, quien se reconoce por sus obras de arte coloridas y complejas hechas con pintura acrílica y pincel, especialmente usando piedras como lienzos. Para esta artista pintar puntos coloridos que forman mandalas es una experiencia meditativa a través de la cual conecta con su niño interior y trae vitalidad y alegría a su vida (McLean, 2013).
2. En segundo lugar, se presenta la obra del artista elegido y se le pide a los estudiantes que piensen en qué sentía esta persona al llevar a cabo sus obras, y que sienten ellos al observarlas.
3. En tercer lugar, el facilitador le pide a los estudiantes que se organicen en grupos de cuatro personas que y se les entrega un pliego de cartulina blanca y pinturas a cada grupo. Así mismo, les indica que deben realizar un mandala grupal que represente lo que sintieron frente a las obras del artista, en el que todos participaran. El proceso de producción se divide en dos sesiones de 20 minutos cada una. En cada sesión dos de los estudiantes deben estar completamente callados y comunicarse a través de expresiones gestuales con sus compañeros, es importante mencionar que tienen que ser participantes diferentes en las dos sesiones los que tienen que permanecer callados. Del mismo modo, para llevar a cabo la actividad deben contar con las opiniones de todos los participantes del grupo, no solo aquellos que pueden hablar, es decir que es el deber de los

estudiantes que pueden hablar, interpretar lo que sus compañeros desean comunicarles para incorporarlo en el diseño grupal del mandala.

4. Finalmente, el orientador hace una reflexión acerca de las dificultades de cada uno al no contar con una capacidad usualmente utilizada, por lo cual para terminar la tarea se necesitan ceder el poder y confiar en otros. Adicionalmente, puede orientar la retroalimentación de la actividad con preguntas como: ¿Cuáles fueron las mayores dificultades al no poder comunicarse verbalmente? ¿Cuáles fueron los principales beneficios de trabajar conjuntamente? ¿Qué querían expresar en su mandala? ¿Mientras observaban las obras del artista recordaron algo en particular? ¿Qué emociones experimentaron al ver las obras del artista? ¿Qué trata de comunicar el artista a través de sus obras?.

Esta actividad tiene como objetivo hacer que los participantes cedan el poder a sus compañeros y trabajen conjuntamente para interpretar de forma artística las obras de otro autor. Todo esto, teniendo como contexto obras de arte que expresan emociones positivas o se refieran en términos propositivos y reflexivos sobre la vida. Del mismo modo, se trabaja la identificación de las claves emocionales y gestuales puesto que los participantes deben tratar de entender qué dicen sus compañeros de forma no verbal. Por esto mismo, se ejecutan acciones relacionadas con la toma de perspectiva tanto de los compañeros de grupo como del autor de las obras de arte que se observan.

Conclusiones

La empatía, a pesar de ser una capacidad innata del ser humano suele ser experimentada y desarrollada de formas diferentes según factores contextuales y personales. Estos pueden favorecer o impedir que las personas se pongan cognitivamente en el lugar del otro y tomen acciones encaminadas al alivio emocional de aquel que lo necesita.

Teniendo esto en cuenta, este documento pretendía contestar dos preguntas enfocadas en el reconocimiento de aquellos factores que pueden obstaculizar la experiencia empática de las personas. Asimismo, se buscaba responder cuál es el rol o potencial de las artes plásticas como herramienta para mitigar los obstáculos que impiden el desarrollo o experiencia de empatía de las personas.

Primero, es importante resaltar que el desarrollo de la empatía inicia desde temprana edad y según Hoffman, el niño o niña sentirá empatía verídica desde los 4 o 5 años. Sin embargo, con el desarrollo cognitivo se va complejizando el proceso debido a que empiezan a

entrar otros factores a influir en la manera en que las personas se relacionan con otras como lo muestra la psicología social.

En este proceso entran a jugar factores como la crianza de los padres en los niveles de empatía de sus hijos y también la relación entre altos niveles de empatía y bajos niveles de agresividad de las personas. Siguiendo esta línea, las personas que viven en contextos violentos como Colombia en los que está muy normalizada la violencia es probable que el desarrollo de empatía permita disminuir los niveles de violencia y mejorar la convivencia entre las personas. Los factores aquí mencionados pueden categorizarse en factores personales, porque dependen de características y experiencias vitales de la persona.

Por otra parte, se encontraron otros factores que dificultan u obstaculizan la experiencia empática. Entre estos se encuentran la distancia que existe entre el observador y el actor, la diferencia o relación entre endo y exogrupos, el concepto de *Schadenfreude* y la competencia, las relaciones de poder y el colapso de la compasión. Todos estos factores son atribuibles a las situaciones ya que se basan en relaciones entre la persona y su entorno y no tanto en características individuales de la persona.

Así, podría concluirse que la empatía se ve obstaculizada por diversos factores que podrían categorizarse en personales o situacionales y que actúan de distintas maneras en el desarrollo y nivel de empatía de las personas.

Teniendo esto en cuenta, se ha llegado a la conclusión que el potencial del arte para mitigar los obstáculos anteriormente mencionados es alto debido a que esta herramienta tiene un carácter emocional que permite tratar temas de alta sensibilidad como lo es la comprensión del dolor de otro. Adicionalmente, el arte amplía la mente a otras posibilidades por el hecho de ser subjetivo y tener diversas formas de realizarse. Así mismo, es una herramienta que se expresa en un idioma diferente al lenguaje verbal y por tanto requiere de más atención y sensibilidad para comprenderse. Teniendo esto en cuenta, las actividades que se crearon para mitigar cada uno de los obstáculos se pensó en términos de permitir un acercamiento más emocional a las situaciones de otros, de usar un lenguaje común en el que todas las personas están al mismo nivel, y de acercar a aquellos que se perciben lejos como seres humanos que viven situaciones similares a las propias. De igual manera, por su carácter subjetivo, los ejercicios de interpretación y creación artística permiten evidenciar las diferencias como algo positivo ya que invita a conocer e indagar las intenciones y sensaciones del artista de la obra que se observa.

A manera de cierre, se ha hecho un primer acercamiento al desarrollo de empatía por medio de herramientas artística y así se generan nuevas posibilidades de ampliar el campo de

las herramientas y metodologías prácticas. No obstante, es necesario continuar explorando este campo debido a que son muy pocas las investigaciones al respecto. Por ejemplo sería pertinente explorar la relación entre violencia y empatía de forma más clara dado que comparten vías y estructuras cerebrales similares. Por otro lado, sería importante explorar cuáles son las estrategias más adecuadas para la mitigación de los obstáculos definidos en este documento. También podría ampliarse la exploración de herramientas pedagógicas con las que es más efectivo el desarrollo de empatía. Por último, las herramientas aquí formuladas tienen un diseño puramente teórico que debe contrastarse con la práctica para identificar su validez y consistencia como metodología para el desarrollo de empatía.

Referencias

- Anderson, C., & Berdahl, J. L. (2002). The experience of power: Examining the effects of power on approach and inhibition tendencies. *Journal of Personality and Social Psychology, 83*, 1362–1377.
- Anderson, C.A. & Bushman, B. J. (2001). Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behaviour: a meta-analytic review of the scientific literature. *Psychological Science, 12*, 353-359
- Anderson, C.A. & Dill, K.E. (2000). Video games and aggressive thoughts, feelings, and behavior in the laboratory and in life. *Journal of Personality and Social Psychology, 78*, 772-790.
- Avenanti, A., Sirigu, A. & Aglioti, S.M. (2010). Racial bias reduces empathic sensorimotor resonance with other-race pain. *Current Biology, 20* (11), 1018 - 1022.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción*. Barcelona: Martínez Roca
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. & Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. 364-374.
- Batson, C. D. (1998). Altruism and prosocial behavior. En D. T. Gilbert, S. T. Fiske y G. Lindzey (comp.). *The handbook of social psychology*, 4 ed. (pp. 282-316). Boston, MA: McGraw-Hill.
- Batson, C. D. Addressing the altruism question experimentally. En S. G. Post y L.G. Underwood (Eds.), *Altruism and altruistic love: Science, philosophy and religion in dialogue*, (pp.89-105). Londres: Oxford University Press.

- Batson, C. D. & Coke, J. S. (1981). *Empathy: a source of altruistic motivation for helping?*
New Jersey: L.E.A
- Batson, C. D., Early, S., & Salvarani, G. (1997). Perspective Taking: Imagining How Another Feels Versus Imaging How You Would Feel. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23 (7), 751-758.
- Baumgartner, T., Heinrichs, M., Vonlanthen, A., Fischbacher, U. & Fehr, E. (2008). Oxytocin shapes the neural circuitry of trust and trust adaptation in humans. *Neuron*, 58, 639–650.
- Berdahl, J.L. & Martorana, P. (2006). Effects of power on emotion and expression during a controversial group discussion. *European Journal of Social Psychology*, 36, 497–509.
- Bischof –Köhler, D. (1991). The development of empathy in infants. En M. E. Lamb, & H. Keller (Eds.), *Infant development: Perspectives from German-speaking countries* (245-274). Recuperado de: <http://epub.ub.uni-muenchen.de/2915/1/2915.pdf>
- Brüne, M., Gonzalez-Liencre, C. & Shamay-Tsoory, S. (2013). Towards a neuroscience of empathy: ontogeny, phylogeny, brain mechanisms, context and psychopathology. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*. 37, 1537 - 1548.
- Cameron, C. D. & Payne, B. K. (2011). Escaping Affect: How Motivated Emotion Regulation Creates Insensitivity to Mass Suffering. *Journal of Personality and Social Psychology*, 100 (1), 1-15.
- Caprara, G.V., Pastorelli, C. & Bandura, A. (1995). La misura del disimpegno morale in età evolutiva. *Età Evolutiva*, 51, 18-29.

- Carey, J. (2006). *What Good are the Arts*. New York: Oxford University Press Inc.
- Carlo, G., Raffaelli, M., Laible, D.J. & Meyer, K.A. (1999). Why are girls less physically aggressive than boys? personality and parenting mediators physical aggression. *Sex Roles, 40*, 711-729.
- Chaux, E. (2003). Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia. *Revista De Estudios Sociales (Bogotá), 15*, 47-58.
- Chaux, E. (2008). Aulas en Paz: 2. Estrategias pedagógicas. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia, 1* (2), 124-145.
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología, Centro de Estudios Socioculturales e Internacionales (CESO): Taurus.
- Chaux, E. (2013). Violencia escolar en Bogotá: Avances y retrocesos en 5 años. *Documento de Trabajo EGOB No 5*. Bogotá: Escuela de Gobierno Alberto Lleras Camargo. Universidad de los Andes.
- Chaux, E., Jiménez, M., Contreras, J., & Bolívar, C. (2010). Desentendimiento moral y dinámicas del robo escolar. *Criminalidad, 52* (1), 243-261.
- Chaux, E., Lleras, J., & Velásquez, A. M. (2004). *Competencias ciudadanas: De los estándares al aula, una propuesta de integración a las áreas académicas*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Chaux, E., Molano, A. & Podlesky, P. (2009). Socio-economic, socio-political and socio-emotional variables explaining school bullying: A country-wide multilevel analysis. *Aggressive Behavior, 35*, 520-529.

- Chaux, E., & Ruiz, A. (2004). *La formación de competencias ciudadanas*. Bogotá: ASCOFADE.
- Cikara, M., Bruneau, E. & Saxe, R. (2011). Us and Them: Intergroup Failures of Empathy. *Current Directions in Psychological Science*, 20 (3), 149 - 153.
- Cohen, T. Montoya, R. & Insko, C. (2006). Group morality and intergroup relations: crosscultural and experimental evidence. *Personality and social psychology bulletin*, 32, 11, 1559-1572.
- Czerniawska, M. (2002). The empathy and value system. *Przegląd Psychologiczny*, 45 (1), 7-18.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of personality and social psychology* 44, 113-126.
- Decety, J. & Jackson, P. (2004). The Functional Architecture of Human Empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 3 (2), 71-100.
- Decety, J. & Michalska, K. J. (2013). A Neuroscience Perspective on Empathy and Its Development. En J. Rubenstein & P. Rakic (Eds.). *Neural Circuit Development and Function in the Brain: Comprehensive Developmental Neuroscience*. (379 - 393). Recuperado de: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9780123972675000261>
- Desmond, F. F. (2002). Associations between human-animal relationship quality, dispositional empathy, and prosocial behavior. *Dissertation Abstracts International: Section B: The science and engineering*, 63, 510. US: Univ. Microfilms international.

- Dialog im Dunkeln. (2014). Dialog im Dunkeln: home. Recuperado el 24 de noviembre de 2015 de: <https://www.dialog-im-dunkeln.de/en>
- Dickert, S., Västfjäll, D., Kleber, J. & Slovic P. (2015). Scope insensitivity: The limits of intuitive valuation of human life in public policy. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 4 (3), 248-255.
- Djikic, M., & Oatley, K. (2014). The art in fiction: From indirect communication to changes of the self. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 8 (4), 498-505.
- Domes, G., Heinrichs, M., Michel, A., Berger, C., Herpertz, S.C. (2007) Oxytocin improves “mind-reading” in humans. *Biological Psychiatry*, 61, 731–733.
- Dosh, M. A. (1998). Ghosts from the nursery: tracing the roots of violence. *Journal of prenatal and perinatal psychology and health*, 12, (3-4), 235-237.
- Dunn, E. W. & Ashton-James, C. (2008). On emotional innumeracy: Predicted and actual affective responses to grand-scale tragedies. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44, 692-698.
- Educando. (2006). *Evaluación Formativa*. recuperado el 14 de mayo de 2015 de: <http://www.educando.edu.do/articulos/docente/evaluacin-formativa/>
- Eisenberg, N. (1986). *Altruistic emotion, cognition and behavior*. Hillsdale: Erlbaum.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion. regulation and moral development. *Annu rev psychol*, 51. 665-697.
- Eisenberg, N. & Fabes, R.A. (1991). Prosocial behavior and empathy: a multimethod, developmental perspective. En P. Clark (Ed.). *Review of personality and social psychology*, 12, 34-61.

- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Carlo, G., Troyer, D., Speer, A. L., Karbon, M., & Switzer, G. (1992). The Relations of Maternal Practices and Characteristics to Children's Vicarious Emotional Responsiveness. *Child Development, 63*, 3.
- Eisenberg, N., Guthrie, I.K., Murphy, B.C., Shepard, S.A., Cumberland, A & Carlo, G. (1999). Consistency and development of prosocial dispositions: A longitudinal Study. *Child Development, 70*. 1360-1372.
- Eisenberg, N., Guthrie, I.K., Cumberland, A., Murphy, B., Shepard, S., Zhou, Q. & Carlo, G. (2002). Prosocial development in early adulthood: A Longitudinal Study. *Journal of personality and social psychology, 82*, 993-1006.
- Eisenberg, N., & McNally, S. (1993). Socialization and Mothers' and Adolescents' Empathy-Related Characteristics. *Journal of Research on Adolescence, 3* (2), 171-191.
- Eisenberg, N., Shell, R., Pasternack, J., Lennon, R. Beller, R. & Mathy, R. M. (1987). Prosocial development in middle childhood: A Longitudinal Study. *Developmental Psychology, 23*, 712-718
- Eisenberg, N. & Strayer, J. (1992). La Empatía y su desarrollo. Bilbao. Eds. Desclée de Brouwer S.A.
- Engen, H.G. & Singer, T. (2012). Empathy circuits. *Current Opinion in Neurobiology, 23*, 275–282.
- Fabes, R. A., Eisenberg, N., & Miller, P. A. (1990). Maternal correlates of children's vicarious emotional responsiveness. *Developmental Psychology, 26* (4), 639-648.

- Fan, Y., Duncan, N.W., de Greck, M. & Northoff, G. (2011). Is there a core neural network in empathy? An fMRI based quantitative meta-analysis. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 35, 903 - 911.
- Feshbach, N. D. (1978). Studies of empathic behavior in children. In B. A. Maher (Ed.). *Progress in experimental personality research* (V.8, pp.1-47). New York: Academic Press. Recuperado de:

<http://www.nips.ac.jp/fmritms/conference/references/Mano/Feshbach1978.pdf>
- Feshbach, N. D. & Feshbach, S. (1969). The relationship between empathy and aggression in two age groups. *Developmental Psychology*, 1 (2), 102-107.
- Galinsky, A.D., Magee, J.C., Inesi, M.E., & Gruenfeld, D.H. (2006). Power and perspectives not taken. *Psychological Science*, 17, 1068–1074.
- Garaigordobil, M., Álvarez, Z. & Carralero, V. (2004). Conducta antisocial en niños de 10 a 12 años: factores de personalidad asociados y variables predictoras. *Análisis y modificación de conducta*, 30 (130), 241-271.
- Garaigordobil, M., Cruz, S. & Pérez, J. I. (2003). Análisis correlacional y predictivo del autoconcepto con otros factores conductuales, cognitivos y emocionales de la personalidad durante la adolescencia. *Estudios de Psicología*, 24 (1), 113-134.
- Garaigordobil, M. & Garcia de Galdeano, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema* 18 (2), 180-186.
- García, E., González, J. & Maestú, F. (2011) Neuronas espejo y teoría de la mente en la explicación de la empatía. *Ansiedad y Estrés*, 17 (2-3), 265-279.

- Goodman, N. (s.f) Los símbolos de arte. En H. Gardner. *Arte, mente y cerebro* (pp. 76 - 84).
Barcelona: Paidós, 1997.
- Goldstein, T. R., & Winner, E. (2012). Enhancing Empathy and Theory of Mind. *Journal of Cognition and Development, 13* (1), 19-37.
- Hoffman, M. L. (1977). Sex differences in empathy and related behaviors. *Psychological Bulletin, 84*, 712-722.
- Hoffman, M. L. (1987). La aportación de la empatía a la justicia y al juicio moral. En N. Eisenberg y J. Strayer (Eds.). *La empatía y su desarrollo* (pp. 59-93). Bilbao: Declée de Brower, 1992.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Hoffman, M. L. (2007). The Origins of Empathic Morality in Toddlerhood. En C. A. Brownell & C. B. Kopp (Eds.), *Socioemotional development in the toddler years: Transitions and transformations* (132-145). New York: Guilford Press.
- Hogeveen, J., Inzlicht, M. & Obhi, S. (2014). Power Changes How the Brain Responds to Others. *Journal of Experimental Psychology: General, 143* (2), 755-762.
- Hurlemann, R., Patin, A., Onur, O. A., Cohen, M. X., Baumgartner, T., Metzler, S., Dziobek, I., Gallinat, J., Wagner, M., Maier, W. & Kendrick, K. M. (2010). Oxytocin enhances amygdala-dependent, socially reinforced learning and emotional empathy in humans. *The Journal of Neuroscience, 30*, 4999 - 5007.

- Jackson, P. L., Meltzoff, A. N. & Decety, J. (2005). How do we perceive the pain of others? A window into the neural processes involved in empathy. *Neuroimage*, 24, 771-779.
- Johnson, D. B. (1992). Altruistic behavior and the development of the self in infants. *Merrill-Palmer Quarterly*, 28, 379-388.
- Kassin, S., Fein, S. & Markus, H. R. (2010). Capítulo 8: procesos grupales. En S. Kassin, S. Fein & H.R. Markus (eds.) *Psicología Social* (7a ed.). México, D.F.: Wadsworth Cengage Learning.
- Kassin, S., Fein, S. & Markus, H. R. (2010). Capítulo 10: Por qué ayudamos a los demás. En S. Kassin, S. Fein & H. R. Markus (eds.) *Psicología Social* (7a ed.). México, D.F.: Wadsworth Cengage Learning.
- Keltner, D., Van Kleef, G.A., Chen, S., & Kraus, M. (2008). A reciprocal influence model of social power: Emerging principles and lines of inquiry. *Advances in Experimental Social Psychology*, 40, 151–192.
- Keysers, C. & Gazzola, V. (2006). Towards a unifying neural theory of social cognition. *Program Brain Res*, 156, 379-401.
- Kleef, G., Oveis, C., van der Löwe, I., LuoKogan, A., Goetz, J. & Keltner, D. (2008). Power, Distress, and Compassion: Turning a Blind Eye to the Suffering of Others. *Psychological Science*, 19 (12), 1315 - 1322.
- Kochanska, G., Forman, D. R., & Coy, K. C. (1999). Implications of the mother-child relationship in infancy for socialization in the second year of life. *Infant Behavior and Development*, 22 (2), 249-265.

- Kraus, M. W., Côté, S., & Keltner, D. (2010). Social class, contextualism, and empathic accuracy. *Psychological Science, 21*, 1716–1723.
- Krensky, B. (2001). Going on Beyond the Zebra: A Middle School and Community-Based Arts Organization Collaborate for Change. *Education and Urban Society, 3* (4), 427-444.
- Kukiyama, K. (2002). Relationship between emotional competence and social information processing: an application to assertion behavior. *Japanese Journal of Counseling Science, 35* (1), 66-75.
- Kunda, Z (1999). Social cognition: making sense of people. Cambridge, MA: MIT press.
- Lleras, J., & Trujillo, D. (2004). Competencias Ciudadanas en Educación Artística y Musical. En E. Chaux, J.Lleras & A. M. Velásquez (Eds.), *Competencias Ciudadanas: De los Estándares al Aula, una propuesta de integración a las áreas académicas* (143-156). Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Langner, C.A., & Keltner, D. (2008). Social power and emotional experience. *Journal of Experimental Social Psychology, 44*, 848–856.
- Loggia, M.L., Mogil, J.S. & Bushnell, M.C. (2008). Empathy hurts: compassion for another increase both sensory and affective components of pain perception. *Pain, 136*, 168-176.
- Mackie, D.M., Silver, L.A. & Smith, E.R. (2004). Intergroup emotions: Emotion as an intergroup phenomenon. In C.W. Leach & L.Z. Tiedens (Eds.), *The Social Life of Emotions: Studies in Emotion and Social Interaction*. New York: Cambridge University Press.
- McLean, E. (2013). Welcome kindred friends to the colourful world of Elspeth McLean. Recuperado el 26 de noviembre de 2015 de: <http://www.elspethmclean.com/#!/bio/ce04>

- Mestre, M.V., Frías, M, D., & Samper, P. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: La empatía como factor modulador. *Psicothema*, 14 (2), 227-232.
- Mestre, M.V., Frías, M, D. & Samper, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16 (2),255-260
- Montenegro, A., Posada, C.E. (1994). Criminalidad en Colombia. *Borradores de Economía*. Recuperado de: <http://www.banrep.gov.co/sites/default/files/publicaciones/pdfs/borra004.pdf>
- Moya- Albiol, L. (2011). La violencia: la otra cara de la empatía. *Mente y Cerebro*, 47, 14-21.
- Moya-Albiol, L., Herrero, N. & Bernal, M. C. (2010). Bases Neuronales de la empatía. *Rev Neurol*, 50 (2), 89-100.
- Musso, C. G., Enz, P.A. (2015). El arte como instrumento para el desarrollo de empatía. *Arch Argent Pediatr, Comentarios*, 113 (2), 101-102.
- Olson, K. R., Spelke, E.S. (2008). Foundations of cooperation in young children. *Cognition*, 108, 222 - 231.
- Olweus, D. (1993) Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Barcelona: Morata
- Olweus, D. (1995) Bullying or peer abuse at school: Facts and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 4(6), 196-200.
- Orjuela, S, F.M., Rozo, V, F.M., Valencia, B, M. V. (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*

(Tesis de Maestría). Recuperada de
<http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/educacion/tesis66.pdf>

- Perry, D., Hendler, T., Shamay-Tsoory, S.G. (2011). Projecting memories: the role of the hippocampus in emotional mentalizing. *Neuroimage* 54, 1669–1676.
- Pettigrew, T. F., Tropp, R. L., Wagner, U. & Christ, O. (2011). Recent advances in intergroup contact theory. *International Journal of Intercultural Relations*, 35, 271-280.
- Potash, J. S., Ho, R. T. H., Chick, J. K. Y. & Au Yeung, F. S. W. (2013). Viewing and engaging in an art therapy exhibit by people living with mental illness: implications for empathy and social change. *Public Health*, 127, 735-744.
- Powell, C. A. J. & Smith, R. H. (2009). The Inherent joy in Seeing Hypocrites Hoisted with Their Own Petards. Manuscript submitted for publication.
- Preston, S.D., De Waal, F.B.M., 2002. Empathy: Its ultimate and proximate bases. *Behavioral and Brain Sciences*, 25, 1–20.
- Retuerto, P.A. (2004). Diferencias en empatía en función de las variables género y edad. *Apuntes de psicología Colegio oficial de psicología de Andalucía Occidental y Universidad de Sevilla*, 22 (3), 323-339.
- Şahin, M. (2012). An investigation into the efficiency of empathy training program on preventing bullying in primary schools. *Children and Youth Services Review*, 34, 1325–1330.
- Saldarriaga, A. M. (2006) RECONOCIMIENTO DE EMOCIONES Y EMPATÍA EN NIÑOS Y JÓVENES ANTE CUATRO PINTURAS (Tesis no publicada). Pontificia Universidad Javeriana de Cali. Santiago de Cali.

- Sasaki, S. & Vorauer, J. (2009). Helpful Only in the Abstract?: Ironic Effects of Empathy in Intergroup Interaction. *Psychological Science*, 20 (2), 191-197.
- Seje, O. M., Suaza, V. M. C., Pineda, C. R & El Instituto Colombiano de Antropología e Historia. (2002). Palabras para desarmar: Una mirada crítica al vocabulario del reconocimiento cultural. Bogotá: Ministerio de Cultura.
- Smith, A. (2006). Cognitive empathy and emotional empathy in human behavior and evolution. *The Psychological Record*. 56, 3–21.
- Smith, C. V. (2006). La psicología social de las relaciones intergrupales: modelos e hipótesis. *Actualidades en Psicología*, 20, 45-71.
- Smith, R., Powell, C., Combs, D. & Schurtz, D. (2009). Exploring the When and Why of Schadenfreude. *Social and Personality Psychology Compass*, 3 (4), 530–546.
- Sobral, J., Romero, E., Luengo, A. & Marzoa, J. (2000). Personalidad y conducta antisocial: amplificadores individuales de los efectos contextuales. *Psicothema*, 12, 661-670.
- Stotland, E. (1969). Exploratory Investigation of Empathy. En L. Berkowitz (comp.). *Advances in experimental social psychology* (pp. 271-314). Nueva York: Acic Press.
- Suditu, M., Stan, E., Safta, C. G., & Iurea, C. (January 01, 2011). Improvement of the emotional empathy coefficient through a training program during the initial formation of the students, future teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 1168-1172.
- Thompson, R., Gupta, S., Miller, K., Mills, S., Orr, S. (2004). The effects of vasopressin on human facial responses related to social communication. *Psychoneuroendocrinology*, 29, 35 - 48

- van Dijk, W.W., Owerkerk, J.W., Goslinga, S. & Nieweg, M. (2005). Deservingness and Schadenfreude. *Cognition and Emotion*, 19, 933-939.
- van Dijk, W. W., Ouwerkerk, J. W., Goslinga, S., Nieweg, M. & Gallucci, M. (2006). When people fall from grace: Reconsidering the role of envy in schadenfreude. *Emotion*, 6, 156–160.
- Vorauer, J.D., Hunter, A.J., Main, K. J. & Roy, S. A. (2000). Metastereotype activation: Evidence from indirect measures for specific evaluative concerns experienced by members of dominant groups in intergroup interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 690 - 707.
- Xu, X., Zuo, X., Wang, X. & Han, S. (2009). Do you feel my pain? Racial group membership modulates empathic neural responses. *The journal of Neuroscience*, 29, 8525 - 8529.
- Yturralde, E. (2014). Aprendizaje Experiencial. Recuperado el 9 de abril de 2015 de <http://www.aprendizajeexperiencial.com/>