



**Universidad
Andrés Bello®**

UNIVERSIDAD ANDRÉS BELLO

Facultad de Humanidades y Educación

Carrera de Educación Parvularia

Estudio comparativo de niveles de empatía entre
niños/as de segundo ciclo, pre-kínder y kínder, según
clima social familiar

**Seminario para optar al Título de Educadora de Párvulos y al Grado Académico de
Licenciado en Educación.**

Autores:

Nelly Arriagada Cortés

Daniela Contuliano Villarroel

Paulina Díaz Rojas

Profesor Guía:

Manuel Lobos González

Santiago – Chile

Diciembre 2014

RESUMEN

El presente estudio tuvo por objetivo el indagar el grado de influencia del Clima Social Familiar en niños/as de segundo ciclo, pre-kínder y kínder, en su nivel de respuesta empática. La muestra fue de 72 participantes, compuestos por 36 niños y niñas de segundo ciclo, pre-kínder y kínder, y sus 36 padres o apoderados de un colegio particular subvencionado de la comuna de Pudahuel.

Se utilizaron dos instrumentos de recolección de datos, en primer lugar el Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA), aplicado a los alumnos de segundo ciclo, y en segundo lugar el Test Family Environment Scale (FES), aplicado a los padres o apoderados. Los resultados obtenidos muestran que no existen diferencias significativas en los niveles de respuesta empática de los/as niños/as según el Clima Social Familiar que pertenecen.

ÍNDICE

RESUMEN.....	2
INTRODUCCIÓN.....	5
CAPITULO I. IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA, OBJETIVOS DEL ESTUDIO E HIPÓTESIS.....	7
1.1. Justificación del problema.....	8
1.2. Importancia del problema.....	10
1.3. Formulación del problema.....	13
1.4. Objetivos Generales y Específicos.....	14
1.5. Hipótesis.....	14
1.6. Variables.....	15
CAPITULO II. MARCO TEÓRICO.....	16
2.1. Psicología Sistémica Estructural.....	17
2.2. Clima Social Familiar.....	20
2.3. La Familia según las Bases Curriculares de la Educación Parvularia y los Mapas de Progreso.....	25
2.4. Empatía.....	27
2.5. Origen y Desarrollo de la Empatía.....	31
2.6. Empatía según las Bases Curriculares de la Educación Parvularia y los Mapas de Progreso.....	33
2.5. Caracterización del grupo de niños/as.....	35
CAPITULO III. METODOLOGÍA.....	38
3.1. Antecedentes Metodológicos Generales.....	39
3.2. Tipo de Investigación.....	39
3.3. Población y selección de la Muestra del Estudio.....	40
3.4. Tipo de Diseño.....	41
3.5. Instrumentos de recolección de Datos.....	42
CAPITULO IV. ANÁLISIS DE DATOS.....	46

CAPITULO V. CONCLUSIONES.....	53
BIBLIOGRAFÍA.....	57
ANEXOS.....	61



INTRODUCCIÓN

Desde los años 1900, se comenzó a utilizar el concepto de empatía gracias a los aportes entregados por el psicólogo E. Titchener. Esto ayudó a generar nuevas e importantes investigaciones sobre su origen, desarrollo y beneficios, siendo Davis en el año 1980, quien la definió desde una perspectiva multidimensional, es decir, con características tanto cognitivas como afectivas.

Por otra parte, en cuanto a la familia, la definición de Guerra (1993) y Kemper (2000) sobre el Clima Social Familiar y la creación de un test por Moos y Moos (1981) para poder determinarla, formaron una nueva manera de ver y analizar tanto a la familia como su composición.

Así mismo, en el campo de la Educación Parvularia, los niños y niñas de 4 a 6 años específicamente, se encuentran en una etapa en donde comienzan a ampliar sus relaciones interpersonales, van dejando su egocentrismo al ampliar su visión del mundo y toman conciencia de las necesidades e inquietudes de su entorno.

Es en este momento, como se conoce lo está ocurriendo a nivel cognitivo y social en los niños y las niñas y sumado a la importancia de la familia en su desarrollo, es que nace la inquietud de indagar la influencia que podría ejercer el Clima Social Familiar, presente en cada una de las realidades de los/as niños/as, en el desarrollo y estimulación de su empatía.

Por lo tanto, con el fin de situar el grado de influencia del Clima Social Familiar en las respuestas empáticas de niños/as de 4 a 6 años, la presente investigación se plantea por objetivo indagar el nivel en que la variable Clima Social Familiar influye en la variable empatía, en niños y niñas de segundo ciclo, pre-kínder y kínder, de un colegio particular subvencionado de la comuna de Pudahuel.

**CAPITULO I. IDENTIFICACIÓN DEL
PROBLEMA, OBJETIVOS DEL
ESTUDIO E HIPÓTESIS.**

I.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

1.1. Justificación del problema

El período preescolar es el tiempo fundamental y perceptivo en donde se desarrollan habilidades, actitudes y personalidades de los seres humanos que durarán para toda la vida. Dicho de otra manera, el/la niño/a va adquiriendo experiencias donde es desarrollado y potenciado para un beneficio íntegro y duradero. Los ámbitos relacionados para que sus habilidades comunicativas, expresivas y sociales crezcan son el de autonomía, identidad y la convivencia consigo mismo y otros.

"La formación personal y social de todo ser humano se construye sobre la seguridad y confianza básicas que comienzan a consolidarse desde el nacimiento, y que dependen en gran medida del tipo de calidad de los vínculos afectivos que se establecen con los padres, la familia y otros adultos que son significativos. Las personas crecen y se desarrollan junto a otras personas" (Bases Curriculares de la Educación Parvularia, 2005).

Una de las principales fuentes en donde los niños y niñas son potenciados con habilidades sociales y comunicacionales, valores y normas de convivencia en todos sus sentidos es dentro de su núcleo familiar.

El concepto de familia según la visión de la educación cívica de Chile propuesta por el Congreso Nacional, hace mención a un grupo de personas unidas por vínculos de parentesco, ya sea consanguíneo, por matrimonio o adopción, que viven juntos por un período indefinido de tiempo. Constituye la unidad básica de la sociedad. La unión familiar asegura a sus integrantes estabilidad emocional, social y económica. Es allí donde se aprende tempranamente a dialogar, a escuchar, a conocer y desarrollar sus derechos y deberes como persona.

El clima familiar estimula en los niños y niñas varias capacidades de comunicación, una de ellas es la empatía, la cual es descrita por Garaigordobil y García de Galdeano (2006) como una "capacidad en la cual una persona puede dar respuestas al otro teniendo en cuenta tanto los aspectos cognitivos como afectivos de la persona".

A través de la familia, el niño y la niña, va descubriendo habilidades comunicacionales para desarrollarlas, al igual que la empatía, es un proceso continuo de interacción, imitación y observación de los otros. En otras palabras, ser empático significa ponerse en el lugar del otro, dejando a un lado los propios sentimientos y emociones para comprender y entender lo que al otro le está ocurriendo, sentir compasión por él e incluso llegar a ayudarlo.

Los seres humanos primeramente aprendemos a comunicarnos, socializando unos con otros, ya que cada individuo necesita de los demás para sobrevivir, relacionarse y desarrollarse. El ser humano no es un individuo apartado de la sociedad, sino más bien se comunica y relaciona con sus áreas sociales, afectivas y cognitivas, creciendo y perfeccionándose. Cada sujeto en la sociedad va conociendo y reconociendo actitudes en el otro, como por ejemplo sus gestos, miradas, expresiones corporales y faciales, lo que sin duda hace referencia al concepto de empatía, que se está liberando y potenciando en la persona por medio de su primer vínculo afectivo que se centra principal y mayoritariamente en la familia.

Cabe destacar entonces que la empatía es la capacidad fundamental para relacionarnos con los demás y para el desarrollo de la persona. Ayuda al ser humano a comprenderse mejor a sí mismo y a comprender a los demás para un buen y sano convivir.

Como individuos y seres sociales somos capaces de percibir los sentimientos de los otros, extender nuestra sensibilidad con los demás y comunicarnos a partir de nuestra inteligencia emocional, pero es importante ir desarrollándola de la manera más correcta posible para que cada individuo, niño y niña, crezca seguro y fortalecido en su identidad personal y social.

Por último, esta justificación hace mención a que la "familia posibilita el proceso de desarrollo de las habilidades sociales, como la empatía, en los niños y niñas mediante diversos mecanismos y estrategias, donde juega un papel esencial el ambiente presente en el núcleo familiar" (Isaza Valencia, L. y Henao López G., 2011).

1.2. Importancia del problema.

Estudiar el desarrollo infantil conlleva tener en cuenta la influencia de diversos factores, no sólo genético-hereditarios, sino también elementos socio-culturales, en donde la forma que tienen los padres de vincularse con sus hijos/as asume un papel trascendental. En este sentido, tanto las acciones cotidianas como las acciones específicas se transforman en prácticas de enseñanza-aprendizaje, lo que provocará en los niños y las niñas un desarrollo óptimo de sus conductas sociales o un desarrollo de conductas disruptivas. Por lo que la familia y los adultos que rodean al niño y la niña tienen una influencia importante sobre los procesos de aprendizaje en la niñez, ya que como agentes socializadores estimulan, a través de sus acciones y verbalizaciones cotidianas, el aprendizaje de hábitos y conductas que les permitirán a los niños y las niñas desenvolverse e interactuar con los diversos agentes presentes en los contextos sociales y escolares en los que estén inmersos. (Stoolmiller, 2001, Eisenberg, Losoya, Fabes, Guthrie, Reiser, Murphy, Shepard, Poulin y Padgett, 2001, Chang y Dodge, 2003).

Es importante destacar que en primera instancia es en el entorno familiar donde se construyen prácticas educativas que son referenciales para los niños y las niñas, permitiendo así el alcance de estilos de socialización, el desarrollo de competencias emocionales, las formas de enfrentar distintas situaciones, adquirir diversas conductas, entre otros.

Existen variados estudios sobre la socialización en la niñez, dentro de los cuales podemos encontrar los realizados por Rothbaum y Weisz (1994), que dan hincapié a la fuerte asociación entre el tipo de relaciones padres-hijos/as presentes en su familia y el desarrollo que tienen los hijos e hijas. Así como también señalan los estudios de Dumas y La-Freniere (1993), los factores contextuales que se dan en la familia, estimulan la adaptación y ajuste del niño y la niña al medio y el desarrollo de habilidades sociales, o de manera inversa, los factores adversos crean la posibilidad de que se desarrollen disfunciones conductuales. (Isaza y Henao, 2011). Por último, tal como lo expresaron Darling & Steinberg (1993), las prácticas educativas que tienen los padres y madres dentro de sus familias, poseen un impacto en el desarrollo de sus hijos e hijas independientemente de las características psicológicas que tengan los menores.

Clima social familiar

La familia actúa como un facilitador del proceso de desarrollo de las habilidades sociales de sus hijos/as mediante diversos mecanismos y estrategias, donde el ambiente posee un papel fundamental en el núcleo familiar. El ambiente ejerce como un estructurador del comportamiento y se encuentra inserto en una combinación de variables organizacionales, sociales y físicas (Isaza y Henao, 2011). Este ha sido estudiado como clima social familiar, comprendiendo las características psicosociales e institucionales del grupo familiar y retomando todo aquello que se suscita en la dinámica familiar, desde su estructura, constitución y funcionalidad (Moos y Trickett 1974, Guerra, 1993, Cortés y Cantón, 2000, y Kemper, 2000).

En el concepto de clima social familiar se despliegan tres dimensiones: la primera es la dimensión de desarrollo, que se refiere a los procesos de progreso personal dados dentro de la familia. Aquí se pueden observar la autonomía, la cual requiere un grado de seguridad de los miembros que conforman la familia; la actuación, referente al grado en que las actividades están basadas en una estructura orientada a la acción competitiva; intelectual-cultural, definida como el grado de interés por las actividades intelectuales y culturales; social-recreativa, el cual mide el grado de participación en actividades lúdicas y deportivas; y moralidad-religiosidad, determinado por la importancia dada a las prácticas y valores de tipo ético y religioso. La segunda es la dimensión de estabilidad, la cual alude a la estructura y formación de la familia y la manera en que se ejerce el control entre sus miembros. Está conformada por la organización y el control, las cuales supervisan la planificación y responsabilidades dentro la familia y la dirección de reglas y rutinas, respectivamente. Por último, la tercera es la dimensión de relaciones, constituida por “el grado de comunicación y libre expresión dentro de la familia y el grado de interacción conflictiva que la caracteriza” (Moos y Moos, 1981). Está constituida por la cohesión, referido al grado de apoyo y ayuda entre los miembros de la familia; la expresividad, alusivo al grado en que se consiente a los miembros familiares expresar sus sentimientos de manera libre; y el conflicto, expresado por el grado en que se expresan abiertamente la cólera, agresividad y conflicto entre los miembros de la familia (Moos y Trickett, 1974).

La organización e interacción de estas dimensiones, caracterizan estructuras familiares cohesivas y disciplinadas. Como lo mencionan Vera, Morales y Vera (2005) las familias

que poseen una estructura cohesionada, con un control normativo constante y claro, y manifiestan su afecto y comprensión hacia sus hijos/as, obtienen un desempeño social estable y consistente por parte de esos niños y niñas.

Empatía

En la actualidad, se define la empatía desde distintas dimensiones, siempre enfatizando en que consiste en la capacidad de una persona para responder a los demás considerando los aspectos cognitivos y afectivos, lo que supone no sólo sentimientos sino también la comprensión del otro. Por lo que la empatía comprende respuestas emocionales, la capacidad de diferenciar los estados del otro y la habilidad de mirar cognitiva como afectivamente a los demás.

En el texto de Decety y Jackson (2004), "The Functional Architecture of human empathy", se mencionan tres componentes que interactúan dinámicamente, produciendo así la empatía en las personas. Estos componentes son: primero, compartir un afecto o sentimiento entre el yo y el otro; segundo, conciencia del yo y del otro, refiriéndose que aun cuando pueda existir identificación se debe tener claro que el sentimiento y/o pensamiento es del otro; tercero, flexibilidad mental para adquirir una visión subjetiva del otro y así poseer un sistema auto-regulatorio. Es necesario mencionar que estos autores resaltan que se deben dar los tres componentes para que exista una empatía real en la persona.

Es importante conocer la definición de empatía, ya que existen diversos campos de conocimientos como la psicología, la educación y la biología, que hablan de ella. En este sentido, es relevante saber también si es que los seres humanos poseen la capacidad de empatizar como una condición natural, si es que se adquiere de manera de aprendizaje o si es que es una capacidad que se debe mejorar mediante técnicas como lo exponen Feshbach (2007) y Bolognini (2004).

Dentro de las investigaciones acerca de la empatía y sus correlaciones con diversas áreas de la vida de las personas, se encuentra una línea investigativa que comprueba que los niños y adolescentes empáticos tienen mayor estabilidad emocional. Alguno de estos estudios apuntan a que la estabilidad emocional establece un factor fundamental para establecer relaciones de empatía (Tur, Mestre y Del Barrio, 2004). También existen estudios que

manifiestan que las personas empáticas poseen un buen autoconcepto-autoestima (Czerniawska, 2002; Garaigordobil, Cruz y Pérez, 2003; Kukiya, 2002).

Comúnmente, los estudios predictivos sugieren que la empatía es un precursor de la conducta social positiva en niños de distintas edades (Litvack et al, 1997; López, Apodaca, Etxeberria, Fuentes y Ortiz, 1998; Ortiz, Apodaca, Etxeberria, Eceiza, Fuentes y López, 1993; Sezov, 2002). Asimismo, se ha confirmado que la expresividad emocional es un fuerte estimulador de empatía (Roberts y Strayer, 1996).

Para finalizar, es importante rescatar que la empatía es una herramienta fundamental para la educación y fomento de conductas prosociales.

1.3 Formulación del Problema: ¿Existen diferencias en los niveles de respuesta empática en niños/as de segundo ciclo, pre-kínder y kínder, según su clima social familiar?

1.4. Objetivos Generales y Específicos

1.4.1 Objetivo general

-Indagar el grado de influencia del Clima Social Familiar en niños/as de segundo ciclo, pre-kínder y kínder, en su nivel de respuesta empática.

1.4.2 Objetivos específicos

-Establecer las bases teóricas que fundamentan los tipos de Clima Social Familiar.

-Determinar las bases teóricas que fundamentan el desarrollo cognitivo y emocional de los/as niños/as en segundo ciclo, pre-kínder y kínder.

-Especificar las bases teóricas que fundamentan la proveniencia (condición natural, adquirida o de entrenamiento) de la empatía.

-Identificar las diferencias existentes entre niños/as de distintos tipos de Clima Social Familiar y su nivel de respuesta empática.

-Comparar los diferentes niveles de respuesta empática, según su tipo de Clima Social Familiar.

1.5 Hipótesis

1.5.1 Hipótesis Principales

Hipótesis Principal

-Existen distintos niveles de respuestas empáticas según Clima Social Familiar.

Hipótesis Secundaria 1

-Existen distintos niveles de respuestas empáticas según la dimensión de relación del Clima Social Familiar.

Hipótesis Secundaria 2

-Existen distintos niveles de respuestas empáticas según la dimensión de desarrollo del Clima Social Familiar.

Hipótesis Secundaria 3

-Existen distintos niveles de respuestas empáticas según la dimensión de estabilidad del Clima Social Familiar.

1.6 Variables

-Empatía: Variable dependiente, nominal en su origen, tratada como cuantitativa intervalar.

-Clima Social Familiar: Variable independiente, cualitativa nominal en su origen.

-Relación, Desarrollo y Estabilidad: Variable independiente, cualitativa nominal en su origen.

CAPITULO II. MARCO TEÓRICO.

En esta investigación se plantean temáticas relacionadas con el área social y afectiva de niños y niñas entre 4 y 6 años. Por lo que a continuación, se detallan tres grandes aspectos. El primero de ellos, el Clima Social Familiar, en el cual se especifica la corriente sistémica estructural de la psicología como base teórica para reafirmar la tesis de que la familia sí tiene una influencia importante en el desarrollo de los/as niños/as, seguido de la identificación del concepto de Clima Social Familiar y sus tipos, para finalizar con lo propuesto por las Bases Curriculares de la Educación Parvularia y los Mapas de Progreso en cuanto a la importancia de la familia en el desarrollo de los/as niños/as. En segundo lugar, se abarca la temática de la empatía, definiendo el concepto, su origen y desarrollo, para también finalizar con lo propuesto por las Bases Curriculares de la Educación Parvularia y los Mapas de Progreso en cuanto a cómo desarrollarla basándose en los aprendizajes esperados que la abordan. Por último, se especifica la caracterización del grupo de niños/as (de 4 a 6 años, en pre-kínder y kínder) en las áreas cognitiva y socio-afectiva.

2.1 PSICOLOGÍA SISTÉMICA ESTRUCTURAL

La Psicología Sistémica se independiza de la corriente tradicional a fines de los años 1930, con sus propias bases teóricas, iniciándose en Alemania entre los años 1929 y 1932 con Hirschfeld, en Estados Unidos en el año 1930 con Popenoe, en Filadelfia con Emily Mudd y en Italia con Mara Selvini-Palazzoli, Boscolo, Cecchin y Prata.

Dentro de los precursores que influenciaron la creación de la corriente sistémica en la psicología, se pueden encontrar tres fuentes importantes:

- Teoría General de Sistemas de Ludwig Von Bertalanffy, propuesta entre los años 1950 y 1968.
- Teoría Cibernética de Norbert Wiener, creada en el año 1942.
- Teoría la comunicación de Watzlawick, Beavin, y Jackson, publicada en 1967.

Esta corriente sistémica de la psicología estudia los fenómenos de relación y comunicación en todo grupo que interaccione, entendido como un sistema. Esta rama de la psicología

comenzó a utilizarse en las familias de enfermos con psicopatologías graves, justificando que el sujeto que expresa esos síntomas es el que no tolera la situación y se resiste a formar parte de ese tipo de sistema con una relación patológica entre sus miembros, mientras que el resto del grupo trata de mantener el equilibrio para evitar la disgregación de su familia.

Con el transcurso de los años, comenzó a enfocarse en aquellas personas no necesariamente enfermas, sino que también con aquellas que poseían algún grado de perturbación psicológica, producidas por dinámicas familiares alteradas, como problemas en la comunicación y confusión de roles.

Esta rama de la psicología, tiene una concepción del hombre como un ser social producto de su ambiente, por lo que buscan el equilibrio del grupo familiar, entendiendo que el cambio de una de sus partes modifica al resto.

Al entender a todo grupo de personas que interactúa como un sistema, se está basando en conceptos básicos provenientes de la Teoría General de Sistemas cuyo autor es Bertalanffy entre los años 1950 y 1968, lo que conlleva comprender los siguientes aspectos:

-Un sistema: Es un conjunto de elementos en interacción dinámica, en el que todos se intervienen bilateralmente.

-Un sistema cerrado: Es aquel que no intercambia materia, energía y/o información con su entorno.

-Un sistema abierto: Es aquel que sí intercambia materia, energía y/o información con su entorno, siendo modificado por éste y modificándolo a su vez.

-Totalidad o no sumatividad: Hace referencia a que el cambio de uno de los miembros afecta al resto del sistema ya que todos interactúan de forma interrelacionada.

-Circularidad: Dado a su conexión recíproca entre los miembros del sistema y sus acciones, las causalidades son siempre circulares y no lineales.

-Equifinalidad: Un mismo efecto puede manifestarse ante distintas causas en un sistema abierto, puesto que los cambios están determinados por su proceso y no por las condiciones

iniciales de un sistema. No es así en el caso de un sistema cerrado, el cual sí está determinado por sus condiciones iniciales.

Dado lo anterior, la familia se puede concebir como un sistema abierto, con diversas formas de jerarquización internas, de relaciones de simetría y/o complementariedad. La cual posee patrones de circularidad, propiedades de totalidad o no sumatividad y el principio de equifinalidad. Por último, mantiene su organización mediante procesos homeostáticos.

Cabe mencionar que sus estudios se basan en el conocimiento de la familia, la cual posee una identidad grupal propia y un sin fin de relaciones, y no en los rasgos individuales de personalidad de cada miembro de ésta.

Para finalizar, esta corriente de la psicología varía también en su terapia, ya que su forma de realización, la duración y los roles del psicólogo como del paciente son vistos desde otro enfoque, siendo los dos activos y no pasivos. La presencia de todos los miembros del grupo familiar tampoco es necesaria, porque como fue mencionado anteriormente, en un sistema el cambio de una de sus partes modifica al resto. Así mismo, se centra principalmente en las posibilidades más que en las debilidades, enfatizando lo positivo sobre lo negativo y reforzando los cambios. Por último, es importante destacar que al paciente no se le ve como una persona enferma, sino como alguien con dificultades de adaptación, relación o comunicación, la cual necesita salir de su confusión para poder ver mejor su realidad y así aprender a vivir de la mejor manera con los problemas que enfrenta o enfrentará en su vida.

2.2 CLIMA SOCIAL FAMILIAR

-Área Social y Afectiva:

En los seres humanos, el desarrollo del área socio-afectiva es producto de la interacción y relación con los otros. Aún así, antes de nacer, el bebe en el vientre materno ya está recibiendo todo tipo de estímulos sociales, ya sea al escuchar, al sentir afectos de distintas personas y la entrega de amor tanto del padre como de la madre, lo van preparando para esa instancia de crecimiento social.

La manera en que el individuo se adapta a sus diferentes medios de vida, depende en parte de la educación familiar y de la naturaleza de las relaciones padres-hijos. Desde su lugar dentro de la familia, el hijo percibe las ideas, costumbres y mitos, adquiriendo los valores de sus padres. Por todo esto, la familia resulta ser la primera institución socializadora. A medida que padres y hermanos ayudan a cada individuo a desarrollar una identidad y a encontrar un lugar en el mundo, el/la niño/a va obteniendo diversas herramientas para su socialización con su entorno.

Esta área comprende dos partes: la social (que significa que una persona pertenece a una sociedad) y afectiva (la cual incluye las distintas emociones), según la definición de la real academia española. El área socio-afectiva también es denominada como “actitudinal”, ya que tiene relación con conductas referentes a valores, sentimientos, entre otras.

Es importante mencionar que el área socio-afectiva está relacionada con las otras áreas de desarrollo, ya que el ser humano es un ser integral, por lo tanto, el desarrollo que adquiere una persona en un área específica, de igual manera influirá las otras áreas. Por ejemplo, si un niño recibe apoyo en sus estudios y preocupación por parte de sus padres, éste niño estará desarrollando su área cognitiva, al adquirir nuevos conocimientos, y a su vez se estará fomentando el área socio-afectiva, en cuanto a su seguridad y confianza.

-Clima Social:

La socialización se produce gracias a la identificación que siente el niño y la niña por las personas significativas que se relacionan con ellos, comenzando a imitarlos y a obedecerlos. Además, por el valor de los vínculos afectivos que existen entre los/as niños/as y estas personas significativas, la identidad comienza a formarse por la manera en que ellos los ven y la relación entre ellos, en busca de la aceptación y aprobación que se adquieren al obedecer y al imitar.

Según Rudolf Moos (1974), “el ambiente es un determinante decisivo del bienestar del individuo; asume que el rol del ambiente es fundamental como formador del comportamiento humano ya que este contempla una compleja combinación de variables organizacionales y sociales, así como también físicas, las que influirán contundentemente sobre el desarrollo del individuo”. Pasado el tiempo también definen el Clima Social R. H Moos, B.S. Moos y E.J Trickett (1994 citado en Espina & Pumar, 1996) como “El clima social dentro del cual funciona un individuo debe tener un impacto importante en sus actitudes y sentimientos, su conducta, su salud y el bienestar general así como su desarrollo social, personal e intelectual”. (p.341).

En educación parvularia entendemos que el clima o el ambiente es el medio en el cual el niño y la niña se desenvuelven, ya sea en la casa, en sala cuna, jardín infantil o colegio. Cada uno de estos ambientes debe de estar preparado para que los niños y niñas sientan que es un lugar seguro, cómodo y que podrán desarrollar cada una de sus áreas de una manera natural y efectiva. Si el ambiente está limpio, climatizado, ordenado, es acogedor y organizado, entre otras cosas, los niños y niñas podrán sentirse con la confianza de poder socializar ya sea con otros niños o con los adultos a cargo. El área socializadora o afectiva de los niños y niñas se ve intensamente relacionado con el ambiente o el clima en el cual están participando diariamente.

-Clima Social Familiar:

Guerra (1993) y Kemper (2000) definen al clima social familiar por las relaciones interpersonales que se establecen entre los integrantes de la familia, lo que involucra aspectos de desarrollo, comunicación, interacción y crecimiento personal, lo cual puede ser fomentado por la vida en común. También consideran la estructura y organización de la familia, así como el grado de control que regularmente ejercen unos miembros sobre los otros.

Ya que el clima social, es un concepto, y cuya operación resulta difícil de universalizar, el cual pretende describir las características psicosociales e institucionales de un determinado grupo asentado sobre un ambiente, es importante tener en cuenta los estudios realizados por Moos, Moos y Trickett (1981 y 1987), quienes elaboraron diversas escalas de Clima Social aplicables a diferentes tipos de ambiente, llegando a desarrollar una escala del Clima Social Familiar (FES), la cual describe los tipos de clima social que se puede encontrar en cada familia.

Esta escala ha sido usada por diversos investigadores con la finalidad de conocer en qué medida las características de la dinámica familiar inciden en múltiples variables del desarrollo de un sujeto y en su formación de estrategias adaptativas.

A continuación se presenta un cuadro de la descripción de los Climas Sociales Familiares, presentes en el contenido del test FES de Moos y Moos (1981):

Dimensiones	Escalas	Descripción del contenido
Relaciones	Cohesión	Grado de compenetración, ayuda y apoyo que los miembros de la familia se dispensan entre sí.
	Expresividad	Medida en que cada uno de los miembros de la familia es animado a actuar abiertamente y a expresar sus sentimientos directamente.
	Conflicto	Cantidad de angustia, agresión y conflicto que es expresada, libremente, entre los miembros de la familia.
Desarrollo	Autonomía/Independencia	Grado en que cada miembro de la familia se siente seguro, es asertivo y toma sus propias decisiones.
	Actuación/Actuación hacia la competencia	Grado en que las actividades realizadas se enmarcan en una estructura orientada a la competencia.
	Orientación hacia lo intelectual/Cultural	Interés en actividades intelectuales, culturales, políticas o sociales.
	Orientación social/recreativa	Grado en que se participa en actividades de tipo social y recreativo.
	Énfasis en lo moral/religioso	Importancia concedida a temas éticos o religiosos.
Estabilidad	Organización	Importancia dada a la organización y estructuración de las actividades de la familia.
	Control	Grado en que se aceptan un conjunto de reglas y de normas para mantener la vida familiar.

Como es conocido, la familia es el lugar en donde los niños y niñas se ven más influenciados para desarrollar su personalidad, es decir que la familia es un lugar de aprendizaje, de amor, de seguridad y es el lugar indicado para desarrollar sus capacidades personales. Por lo tanto el Clima Social Familiar que se establezca en cada familia y los tipos de vivencia que experimente cada niño/a, afectará su socialización. Cuando un niño o niña vive situaciones familiares de rabia, dolor, tristeza, soledad, entre otras, su personalidad y actitudes se verán influenciadas a este tipo de situaciones y podrían repetirlas a donde quieran que se encuentre, ya sea con sus amigos y con otros adultos. Así mismo, si el niño o la niña experimenta situaciones familiares de amor, respeto, seguridad y contención, su personalidad y actitudes serán estimuladas con estas situaciones, reproduciéndolas en su cotidianidad.

2.3 LA FAMILIA SEGÚN LAS BASES CURRICULARES DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA Y LOS MAPAS DE PROGRESO

En el área de la educación parvularia, existen documentos dictados por el ministerio de Educación de Chile para que por medio de las educadoras y asistentes en párvulo, se desarrollen distintas habilidades cognitivas, afectivas, motrices como también las necesidades básicas de los niños y las niñas.

Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, fueron creadas en el año 2000, por solicitud del gobierno de Chile y el ministerio de educación, el cual los publicó al año siguiente. Con el fin de mejorar la educación primaria en Chile y otorgar las mejores herramientas en el desarrollo de los niños y niñas, con la creación de este nuevo documento se podría identificar los puntos más importantes que los/as niños/as necesitan desarrollar en los primeros años de vida, por lo que entrega características de los párvulos según la edad y el ciclo en que se encuentran para trabajar y potenciar al infante.

La misma clasificación se reproduce en los Mapas de Progreso de la Educación Parvularia, el cual muestra características de cada edad de los niños y las niñas, sus gustos, lo que hace, lo que siente, entre otras menciones y sus aprendizajes esperados; pero, a diferencia de las Bases Curriculares, esta selección muestra aprendizajes y ejemplos específicos para cada edad y el proceso de desarrollo de los/as niños/as, los cuales son esenciales para lograr mejores habilidades que le ayudarán a establecer aprendizajes adecuados para su etapa.

Según las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, la familia es el núcleo central básico para el niño y la niña, siendo fundamental la constitución de ésta, debido a que es la responsable de incorporarle valores afectivos y así adquirir diversas herramientas para integrarse a la sociedad en que están insertos. Es por esto que la familia es el pilar principal y más cercano al cual el niño y la niña tiene alcance para crear sus primeros vínculos afectivos, los cuales le darán pie para ir creando de mejor forma relaciones sociales con sus pares y adultos.

Estos valores afectivos serán fundamentales para que cada niño y niña pueda encontrar su significado e identidad y llegue a sentirse seguro de sí mismo, logrando ser autónomo e independiente, necesitando mucho de los lazos afectivos que se les entregan en un

comienzo dentro de la familia. Estas son las primeras herramientas dadas a los niños y niñas, las cuales deben ser consistentes para que logre crear su identidad y autonomía, seguridad con el paso de los años.

Por ende la familia es donde ellos/as establecen sus primeros vínculos afectivos, siendo el impulso para que con el tiempo puedan establecer y desarrollar sus habilidades sociales que son fundamentales para instaurar relaciones con las demás personas, tanto como con sus pares y adultos cercanos a él/ella.

Por esto es fundamental la labor que cumple la familia y los vínculos que se crean dentro de ella, tanto en los primeros años de vida y conforme va pasando el tiempo, para poder otorgarles y crearles a los/as niños/as el sentido de cuidado de su persona y de pertenencia para tomar conciencia y conocimiento de las raíces de su propia cultura y lograr conformar relaciones saludables con su entorno.

También se puede encontrar en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia el rol que cumple la familia, siendo fundamental en el desarrollo y el aprendizaje de los niños y niñas, para lograr mejorar sus habilidades y capacidades en todas las áreas del desarrollo. Son el principal agente socializador que tiene los/as niños/as en la infancia, con los cuales crean lazos afectivos, siendo primordial el apego para que se sientan seguros de sí mismos. Con esto lograrán crear su propia identidad a medida que va pasando el tiempo. Pero, aun así, se puede observar que este instrumento de trabajo no tiene considerada de manera específica la importancia del trabajo en conjunto con la comunidad educativa, lo cual dificulta y hace que sea más complicado el poder entrelazar los aprendizajes de manera integral.

Por otra parte, los Mapas de Progreso no hablan del rol que tiene la familia en la educación de los niños y niñas, ni lo primordial que es trabajar de manera mancomunada con la comunidad educativa para lograr establecer programas que ayuden conjuntamente en la educación de los niños y niñas.

2.4 EMPATÍA

La empatía es una variable fundamental en el estudio de la conducta humana, existiendo diversas teorías, desde campos de conocimiento muy diferentes, como la psicología, la educación y hasta la biología, que hablan de ella desde 1909 cuando el psicólogo E. Titchener (1867-1927) habló de empatía como una "cualidad de sentirse dentro".

Esta capacidad humana de empatizar ha sido estudiada desde entonces, provocando una coexistencia de variadas y diferentes teorías que buscan describir y desarrollar este concepto, en donde la principal discusión está, tal como lo mencionan Chlopan, McCain, Carbonell y Hagen (1985), en que si la empatía consiste en “ponerse mentalmente en el lugar del otro” o si es que es “sentir la emoción de forma vicaria”.

Desde entonces, se consideró a la empatía desde una perspectiva cognitiva, como una disposición a la comprensión de los sentimientos ajenos. Con anterioridad, ya se había mencionado en diversas ocasiones la necesidad de ponerse en el lugar del otro y la capacidad del ser humano para sentir el dolor ante el dolor de otros, a través de dichos de distintos filósofos y pensadores de la época. Es así como en el siglo XX se comienzan a dar definiciones de la empatía, siendo T. Lipps (1851-1914) quien indica que la empatía se origina por una imitación interna a través de una proyección de uno mismo en el otro. Por otra parte, uno de los primeros investigadores sobre el estudio de la empatía con un enfoque cognitivo fue W. Köhler (1887-1967), señalando que este concepto radica en la comprensión de los sentimientos del otro. Unos años después, G. Mead (1863-1931) y O. Fenichel (1897-1946) agregaron respectivamente, que tomar la perspectiva de los demás es una manera de comprender los sentimientos de ellos y, por su parte, que la empatía es una identificación con el otro. En el año 1949 Dymond introdujo al concepto de empatía el término "adopción de perspectiva" o "role-taking", provocando un gran impacto en el desarrollo del concepto. Siguiendo este pensamiento, Hogan en 1969, delimitó la empatía como el intento de comprender lo que pasa por la mente de los demás, por lo que sería una capacidad metarrepresentativa. Por otra parte, en 1994, Richardson y Malloy, revelaron que el factor cognitivo de la empatía, es decir la toma de perspectiva, se relaciona inversamente con los niveles de agresividad.

Concluyentemente, lo recién expuesto muestra a autores que mencionan la empatía y su definición desde un enfoque cognitivo, como una adopción de la perspectiva cognitiva del otro, lo que la dispone muy cerca del constructo de la teoría de la mente de Gallagher y Frith expuesta en el 2003, como la habilidad de comprender y predecir la conducta de uno mismo y de las otras personas, sus deseos, conocimientos, emociones, intenciones y creencias.

Hasta que en los años 1960, empezó una fuerte corriente que mencionaba la importancia del componente afectivo sobre el cognitivo, definiendo el término como un afecto compartido, en donde existe una reacción emocional de una persona hacia otra que está experimentando una emoción. Dentro de los primeros autores en otorgarle este enfoque afectivo a la terminología de la empatía, se encuentran Stotland (1969), Mehrabian y Epstein (1972) y Hoffman (1987), quienes definían la empatía como una respuesta emocional vicaria apropiada ante las experiencias emocionales de los otros, experimentando el sentir lo que los demás sienten, siendo ésta también una disposición individual. Otro gran aporte lo realizó L. Wispe, quien recalcó la importancia de los estados emocionales positivos dentro de la empatía, siendo estudiada esta propuesta últimamente por Royzman y Rozin en el año 2006.

Este nuevo enfoque al término de empatía, la cual consideraba una disposición del individuo, manifiesta también una perspectiva situacional. Siendo Batson, en el año 1991, el que propone que la empatía es una emoción vicaria como respuesta congruente ante un estímulo situacional concreto de las emociones que experimenta el otro, provocando una conciencia de su sufrimiento.

Hasta entonces, existían diversos estudios acerca de esta temática, conviviendo de manera confrontada estos dos enfoques, el cognitivo y afectivo. Por lo que comienza una nueva corriente en donde se define la empatía desde un enfoque multidimensional, al considerar tanto los componentes cognitivos como los afectivos (Davis, 1980). Davis, fue uno de los autores más relevantes en este proceso de la nueva definición de empatía. En el año 1980, propuso que este término incluía cuatro componentes que interactuaban entre sí. Primero y dentro de la dimensión cognitiva, nombró la fantasía, al identificarse con personajes de ficción, y adopción de perspectiva, al representar las emociones del otro; y en cuanto a la

dimensión afectiva, nombró la angustia empática, al experimentar sentimientos de intranquilidad por el otro, y la aflicción personal, por sentir ansiedad ante una situación incómoda del otro. Lamentablemente al revisar los resultados de estas áreas, se percató que se hablaba más de emocionalidad que de empatía. Por lo que años después, en 1996, propuso el "Modelo organizacional" para determinar la empatía, exponiendo que dentro de sus antecedentes se encuentran las características de la persona que empatiza y el contexto en que se encuentra, pudiendo producir tres tipos de procesos: de bajo coste cognitivo, es decir reacciones circulares primarias, de medio coste cognitivo, es decir de condicionamiento clásico, y de alto coste cognitivo, como la adopción de perspectiva; pudiendo producir también a su vez respuestas intrapersonales e interpersonales. Respuestas intrapersonales afectivas como una preocupación empática, y/o no afectivas como los juicios atribucionales. Y respuestas interpersonales como una conducta de ayuda hacía el otro. Luego de exponer este nuevo modelo, es el mismo autor quien critica ampliamente deficiencias que presenta su constructo, pero es el primero que logra relacionar de alguna manera los dos enfoques, cognitivo y afectivo, en una sola visión.

Es en este momento en donde comienzan las dudas de si es que la empatía es sólo cognitiva o afectiva, es decir si es una perspectiva disposicional o situacional, por lo que en el año 1990, Salovey y Mayer, proponen que se debe identificar muy bien las respuestas emocionales en otras personas cuando se habla de empatía, ya que no sólo involucra actitudes sino también habilidades.

En los años 1990, y a partir de la importancia otorgada a la teoría de la Inteligencia Emocional, se abordó la empatía desde visión tanto cognitiva como afectiva, concluyendo la implicancia de la percepción y comprensión de los sentimientos de los otros.

Por lo que actualmente se puede concluir la definición de empatía desde un enfoque multidimensional, expuesto por Davis, como la capacidad de una persona de comprender los sentimientos de otros y darle una respuesta, contemplando los aspectos cognitivos y afectivos, discriminando entre el propio yo y el de los demás. Por lo que se interrelacionan y complementan estos dos componentes. Así, se podría citar la definición de Davis (1996) como una de las más certeras acerca de la empatía, como un " conjunto de constructos que incluyen los procesos de ponerse en el lugar del otro y respuestas afectivas y no afectivas".

Por otra parte, se puede mencionar que la empatía posee tres componentes que interactúan dinámicamente, tal como son mencionados en el libro “The Functional Architecture of human empathy”, de Decety y Jackson en el año 2004, los cuales son: primero, compartir un afecto o sentimiento entre el yo y el otro; segundo, conciencia del yo y del otro, refiriéndose que aun cuando pueda existir identificación se debe tener claro que el sentimiento y/o pensamiento es del otro; tercero, flexibilidad mental para adquirir una visión subjetiva del otro y así poseer un sistema auto-regulatorio. Es necesario mencionar que estos autores resaltan que se deben dar los tres componentes para que exista una empatía real en la persona.

Es por todo lo anterior, que es importante definir con claridad el concepto de empatía, para así poder indagar y dar respuesta a la pregunta sobre su origen y desarrollo, ya que ¿Es la empatía una capacidad de condición natural, se adquiere como una manera de aprendizaje o es que es una capacidad que se debe mejorar mediante técnicas?

2.5 ORIGEN Y DESARROLLO DE LA EMPATÍA

Los postulados sobre el origen de la empatía se deben a diversas investigaciones. Una de ella es la propuesta por los autores Feshbach (2007) y Bologini (2004) en donde plantean que existen tres hipótesis sobre su origen:

-TEORIA N° 1: Propone que es una capacidad que viene naturalmente en el ser humano.

Esto describe la empatía como una característica que viene en el hombre desde que nacemos, por ende todos deberíamos ser empáticos por naturaleza y poder establecer relaciones con las personas que se encuentran a nuestro alrededor de una manera fácil y sencilla.

Diversas teorías hablan que la empatía como una capacidad que debería darse de forma innata debido a que está incorporada a nuestra naturaleza como seres humanos, de manera biológica, a lo largo del tiempo se hace más complejo su análisis ya que la vamos desarrollando con el pasar de los años.

Es por esto que la empatía se iría creando o generando a través de las vivencias que va teniendo el ser humano a lo largo de su vida, teniendo como factores fundamentales el entorno, la familia, educación y hasta el nivel socioeconómico. De esta forma, la empatía variaría según el individuo y los factores de su entorno. Por lo que esta capacidad ha evolucionado y se ha ido adaptando a las necesidades que van surgiendo como especie, pudiendo decirse que como toda conducta es una adaptación del ser humano según su necesidad de supervivencia al sistema en que se encuentra inserto.

-TEORIA N° 2: Es una condición que se adquiere a través de la educación. Esta teoría hace referencia a que la empatía no viene en el ser humano y que para poder ser empáticos necesitaríamos de nuestro entorno para poder adquirirla y desarrollarla de forma correcta.

Sería gracias a la educación, a través de los conocimientos y vivencias de las personas que nos rodean, que se podría aprender y adquirir esta capacidad, ayudando a establecer relaciones tanto con el microsistema y macrosistema.

Por ende, se necesitaría de las demás personas para poder cultivar y formar con el tiempo, mediante la educación, la propia empatía según las situaciones que vayan enfrentando y así poder integrarse y socializar de la mejor manera.

-TEORIA N° 3: Capacidad innata, que necesita de herramientas estimularla y desarrollarla.

Esta última teoría plantea que es una capacidad innata en el ser humano, pero que necesita de herramientas para entrenarla y educarla a través del tiempo.

Es por esto, que hace un énfasis en que no se trata sólo de una capacidad que viene naturalmente en el hombre, dependiendo de herramientas para ser estimulada e incorporada en la vida diaria y así poder establecer relaciones saludables con las diversas personas de nuestro alrededor, al entenderlos, comprenderlos y ponerse en el lugar de ellos.

Para finalizar, es importante mencionar que la empatía se ve ampliamente influenciada con la parte intuitiva, racional y sensorial-motora del cerebro, las cuales interactúan dependiendo del acontecimiento en cual el ser humano se ve envuelto, trabajando de manera interrelacionada. Es por esto, que se dice que la empatía se ve afectada por la activación de neuronas en el momento en que un ser humano observa a otro individuo realizando una acción, siendo denominadas neuronas espejo ya que al observar una acción, se activan estas neuronas, produciendo una respuesta al entender lo que al otro le ocurre.

2.6 EMPATÍA SEGÚN LAS BASES CURRICULARES DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA Y LOS MAPAS DE PROGRESO

Así como se mencionó en el tema de la familia, en este documento se ha querido involucrar tanto las Bases Curriculares de la Educación Parvularia como los Mapas de Progreso, ya que ambos son seleccionados del Ministerio de Educación de Chile y son importantes gracias a sus aportes de información en el trabajo que debe realizar la educadora de párvulos en cuanto a la investigación y búsqueda de las temáticas y aprendizajes esperados adecuados para desarrollar en los niños y las niñas.

De los tres ámbitos expuestos en las Bases Curriculares sólo se mencionarán “Formación personal y social” y “Comunicación”, ya que son considerados fundamentales en el desarrollo social de los párvulos y, por lo tanto, en el desarrollo de la empatía.

En cuanto al desarrollo de las habilidades sociales, y dentro de los dos ámbitos seleccionados, los siguientes núcleos son los que buscan estimularla:

Formación Personal y Social:

-Autonomía: El objetivo general de este núcleo es adquirir de forma gradual una autonomía que le permita valerse por sí mismo e integrarse a su medio, a través del desarrollo de la confianza y el dominio de habilidades corporales, socioemocionales e intelectuales.

Los aprendizajes esperados señalan en cuanto a la empatía, que los/as niños/as asumen compromisos y acuerdos en consideración a sí mismo y a los otros. El respeto y la preocupación por los demás es un reflejo de la empatía en los preescolares que ayudan en la comunicación, relación y un buen convivir con los demás.

-Identidad: El objetivo general de este núcleo consiste en desarrollar una valoración positiva de sí mismo y de los demás, la cual se basa en el fortalecimiento de vínculos afectivos sólidos con personas significativas. Se espera que los/as niños/as aprecien la diversidad en las personas, en un marco de respeto por sus singularidades. En éste núcleo el niño y la niña se van descubriendo así mismos y van construyendo su personalidad basados en las normas, valores y principios que la sociedad le transmite.

-Convivencia, Participación y Colaboración: El objetivo general de este núcleo es lograr que el/la niño/a logre potenciar la capacidad de establecer relaciones de confianza y comprensión, a través del respeto, bajo las normas establecidas por la sociedad y así sentirse parte de su familia y comunidad. Este núcleo es importante en cuanto a la construcción y el desarrollo de habilidades sociales con los demás.

Comunicación:

-Lenguaje Verbal: El objetivo general de este núcleo es que el niño y la niña logre transmitir sus emociones, necesidades, ideas y vivencias mediante el uso del lenguaje verbal y no verbal, adquiriendo de manera progresiva diversas habilidades lingüísticas, que posteriormente le ayuden a la iniciación de la lectura y escritura.

Con relación a los Mapas de Progreso, en el núcleo de convivencia abarcan las temáticas de Interacción Social y Formación Valórica, cuyo objetivo general para potenciar al niño y la niña es que construyan relaciones de confianza, colaboración y comprensión, dando hincapié a la importancia del respeto, apreciando las normas establecidas para una sana convivencia y funcionamiento de las actividades cotidianas y generando valores como la solidaridad y paz.

Se espera también que los educando sean empáticos al expresar y reconocer las distintas emociones en sí mismo y en los demás. Antes de que esto ocurra, se debe trabajar en cada uno de ellos sus preferencias particulares, la aceptación y amor por sí mismos, para que luego puedan mostrar preocupación e interés en ayudar al otro.

Otro aprendizaje que se espera en los/as niños/as de segundo ciclo y se considera importante para lograr educar la empatía, es en las situaciones cuando un niño/a está pasando por un momento difícil y otro/a niño/a que está compartiendo con él esa situación, trata de consolarlo y/o ayudarlo con palabras y gestos de cariño para levantarle el ánimo. Este es un ejemplo de cómo se ve manifestada la preocupación y el afecto por el otro, el sentirse identificado por la situación, poner sus emociones y sentimientos en segundo plano para darle la importancia al otro y poder ayudarlo.

2.7 CARACTERIZACIÓN DEL GRUPO DE NIÑOS Y NIÑAS DEL SEGUNDO CICLO (4 A 6 AÑOS)

A continuación se describirá de manera general dos áreas de desarrollo, socio-afectiva y cognitiva, de los niños y niñas de 4 a 6 años. La información está basada en las teorías de distintos autores reconocidos en el área de la educación infanto-juvenil.

En esta etapa los niños y las niñas han alcanzado un desarrollo evolutivo que les permite participar tanto de forma independiente como activa de una mayor cantidad y variedad de experiencias educativas, integrándose a grupos más grandes, que favorecen el logro de nuevos y más ambiciosos aprendizajes. Se produce un cambio significativo en sus necesidades y desarrollo debido a una mayor autonomía, capacidad de integración y una mayor expansión del lenguaje. Así también, el inicio del pensamiento intuitivo les permite establecer relaciones lógico-matemáticas, desarrollar el lenguaje y la capacidad de comunicación. Por último, ya han logrado diferenciarse y avanzar significativamente en la construcción de su identidad, lo que les permite ampliar y diversificar sus relaciones interpersonales (Bases Curriculares de la Educación Parvularia, 2005).

Según los mapas de progreso durante esta etapa las emociones y sentimientos de los niños y las niñas se expresan de manera regulada, en algunos contextos o situaciones. Así mismo, reconocen las emociones y sentimientos de los otros, empatizando con ellos, emplean algunos recursos de tipo personal para provocar emociones positivas en los otros y aceptan postergar alguna actividad que quiera realizar, cuando el adulto le explica las razones.

Socialmente, el niño y la niña, se relaciona con confianza con otras personas fuera de su entorno familiar, pero en compañía de un adulto cercano, participa en grupos de trabajo y juego respetando normas y establece relaciones de confianza permanentes con otros niños y/o niñas.

Durante su desarrollo los/as niños/as van experimentando y descubriendo su entorno, habilidades, valores y estilos de vida, por medio de la imitación o repetición de acciones, siendo la mayoría de sus aprendizajes de carácter significativo, al involucrar todos sus sentidos en su diario actuar.

Del mismo modo van apreciando la importancia que tiene la práctica de algunos valores. Con cierta dificultad o no, los niños y las niñas en esta etapa aceptan y concuerdan sencillas normas para una sana convivencia, reconociendo la importancia que traerá en sus relaciones. Durante el descubrimiento de estos valores y principios, van adquiriendo el respeto por las singularidades de sus compañeros y compañeras, aceptando sus diversas expresiones tanto lingüísticas como étnicas y personales. Por último, manifiestan disposición para resolver por sí mismos conflictos en forma pacífica, intentando o sugiriendo soluciones.

De acuerdo a lo planteado por Dorr, Gorostegua y Bascuñan en el año 2008, en esa etapa, el/la niño/a comienza a experimentar cambios en su manera de pensar y resolver los problemas, desarrollando de manera gradual el uso del lenguaje y la habilidad para pensar en forma simbólica. En concreto la aparición del lenguaje es un indicio de que el niño está comenzando a razonar, aunque con ciertas limitaciones. De este modo, se puede decir que el desarrollo cognitivo en la niñez temprana es libre e imaginativo, pero a través de su constante empleo la comprensión cognitiva del mundo mejora cada vez más (Berger, K., 2007).

A esta edad los educandos pueden mantener la atención durante más tiempo en aquellas actividades que le interesan. Esto les permite apreciar mejor los acontecimientos que se producen a su alrededor e interpretar adecuadamente las explicaciones recibidas. Por lo que el desarrollo de la atención le posibilita aprender y estimular en mayor grado su inteligencia.

El mismo Jean Piaget, citado por Papalia, 2001 y Ellis, 2005, denominó esta etapa como etapa pre-operacional caracterizándola por el surgimiento del pensamiento simbólico, el incremento en las capacidades lingüísticas, la construcción de ideas estructuradas y la mayor comprensión de las identidades, el espacio, la causalidad, la clasificación y el número, los cuales son conceptos claves para el aprendizaje escolar. Menciona, sin embargo, que a esta edad el pensamiento se ve limitado a experiencias individuales, lo que lo hace egocéntrico, intuitivo y carente de lógica.

A modo de síntesis entre los 3 y 6 años, los niños y las niñas, se vuelven más competentes en lo que corresponde al conocimiento, inteligencia, lenguaje y aprendizaje. Aprenden a utilizar símbolos y son capaces de manejar conceptos como edad, tiempo y espacio en forma más eficiente. De este modo, la destreza alcanzada en el lenguaje y en las ideas ayudan al/la niño/a a formar su propia opinión del mundo. Mientras tengan experiencias variadas con su entorno, ya sea con adultos y/o niños, mayor será su habilidad comunicativa, social y afectiva. Como comúnmente se sabe, la mente de los niños y niñas es absorbente, por lo que es más fácil que aprendan y experimenten diversas situaciones que poco a poco irán afirmando sus cimientos y obteniendo resultados favorables, duraderos e íntegros para toda su vida.

CAPITULO III. METODOLOGÍA.

3.1. Antecedentes Metodológicos Generales.

1. Búsqueda de referencias en investigaciones previas y de antecedentes bibliográficos.
2. Toma de decisión acerca del ámbito de la aplicación metodológica.
3. Selección de instrumentos para la obtención de la información.
4. Aplicación de instrumentos.
5. Tabulación y ordenamiento de los datos obtenidos.
6. Plan de análisis.

3.2. Tipo de Investigación.

De acuerdo con el objetivo general planteado y, según la clasificación de control de variables propuestas por Himmel y Maltes (1980), esta investigación puede ser tipificada como una investigación comparativa, cuyo objeto es determinar las diferencias en los niveles de respuesta empática en niños/as de segundo ciclo, pre-kínder y kínder, según su clima social familiar.

Además, según los criterios formulados por R. Sierra (1994), esta investigación se clasifica de la siguiente manera:

- a- Según su finalidad, es básica, pues tiene como objetivo el mejor conocimiento y comprensión de la relación entre los niveles de respuesta empática en niños/as de segundo ciclo, pre-kínder y kínder, y su clima social familiar.
- b- Según su alcance temporal, la investigación es seccional o sincrónica, ya que se estudia el fenómeno en un momento único.
- c- Según su amplitud, esta investigación es microsociológica, por ser realizada en un grupo pequeño de individuos.
- d- Según su fuente, esta investigación es de fuente primaria.

3.3. Población y selección de la Muestra del Estudio.

El presente estudio se llevará a cabo considerando como unidades de análisis a estudiantes de Segundo Ciclo, pre-kínder y kínder, y sus padres o apoderados de un colegio particular subvencionado de la comuna de Pudahuel, cuyo colectivo lo componen setenta y dos (72) niños/as y adultos responsables.

No existirá selección aleatoria de los sujetos. Conformemente, en este estudio se manejarán grupos intactos, ya organizados en sus cursos normales, los cuales son accesibles para el investigador. De acuerdo con las características descritas, esta muestra se puede considerar dentro de la clase de las no probabilísticas e incidental, por lo cual los resultados obtenidos sólo caracterizarán a la muestra seleccionada, sin limitar, por esto, la posibilidad de comprender y generar, por los resultados obtenidos, una perspectiva respecto de la relación de influencia entre los componentes del clima social familiar y los niveles de respuesta empática de niños y niñas de segundo ciclo, pre-kínder y kínder, en otros colegios de características similares.

Cuadro Síntesis del Muestreo

Colegio	
Muestra	Cantidad
Niños/as	36
Papás o Apoderados	36
Total	72

3.4. Tipo de Diseño.

Este concepto hace referencia a la organización de una investigación, que tiene por objetivo dar respuesta a las interrogantes planteadas. La organización, comprende dos áreas: el esquema de operación de variables; y la elección de métodos que se utilizarán para reunir y analizar los datos obtenidos.

Por lo tanto, el diseño facilitará los tipos de observaciones que se han de generar, sugiriendo la modalidad de análisis estadístico a realizarse y sus posibles resultados.

En consecuencia, el diseño del presente estudio será de carácter no experimental, estudiándose, sin manipular, la relación entre el Clima Social Familiar (independiente) y la Empatía (dependiente).

3.5. Instrumentos de recolección de Datos.

3.5.1 Descripción

Para hacer posible la obtención de información acerca de la relación entre el Clima Social Familiar y la Empatía, de niños y niñas entre los 4 y 6 años, se utilizarán dos instrumentos evaluativos: El primero de ellos es el Test Family Environment Scale (FES), para medir el Clima Social Familiar, y el segundo de ellos es el Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA), para medir el nivel de empatía de los/as niños/as seleccionados.

A continuación se presenta la descripción de los instrumentos:

3.5.1.1 . TEST FAMILY ENVIROMENT SCALE (FES)

La escala evalúa las relaciones interpersonales existentes entre las personas que conforman el grupo familiar y cómo se van desarrollando cada uno de los aspectos más relevantes en su organización elemental. Está formada por tres dimensiones primordiales: Dimensión de relación, refiriéndose a la comunicación y libre expresión de opiniones dadas en la interacción del grupo familiar; Dimensión de desarrollo, apuntando al cómo se desenvuelve cada integrante del grupo familiar en el ámbito personal, en su autonomía, y grupal, en las actividades que realizan como familia; Dimensión de estabilidad, señalando a la distribución de cargos y responsabilidades para cada miembro y así obtener un orden, control y equilibrio dentro del grupo. En cuanto a la respuesta de los ítems, están dadas en una escala dicotómica que fluctúa entre 0 (Falso) y 1 (Verdadero).

El objetivo de la realización de este test es conocer las relaciones presentes en las familias y el clima que se crea en ella, realizándose a los padres o apoderados de niños/as entre 4 y 6 años.

Características

- Forma de aplicación: Aplicación individual.
- Número de ítems : 90 ítems.
- Puntuación: De 0 a 90 puntos.
- Ámbito de aplicación: Padres o apoderados a cargo de niños/as de 4 a 6 años.
- Nombre del test: Test Family Enviroment Scale (FES).
- Autores: Bernice S. Moos & Rudolf H. Moos.
- Duración : 15 minutos.
- Material: Test para cada padre o apoderado.

3.5.1.2. TEST DE EMPATÍA COGNITIVA Y AFECTIVA (TECA)

El Test de Empatía Cognitiva y Afectiva, es una medida global de la empatía compuesta por 33 ítems. En su versión original, exhibe una organización de cuatro factores. En primer lugar se encuentra la dimensión de adopción de perspectivas, refiriéndose a la capacidad intelectual de ponerse en el lugar del otro; luego, dimensión comprensión emocional, señalando la capacidad de reconocer y comprender las emociones e intenciones de los demás; dimensión de estrés empático, como la capacidad de compartir los sentimientos negativos de las otras personas; y por último dimensión de alegría empática, apuntando a la capacidad de compartir los sentimientos positivos de las otras personas. En cuanto a los ítems se responden en una escala tipo Likert que oscila entre 1 (Totalmente en desacuerdo) y 5 (Totalmente de acuerdo).

En el presente trabajo, se utilizó una adaptación del TECA, realizada para los fines de esta investigación bajo supervisión del profesor guía, el cual cuenta con 29 ítems (Anexo 2), los que se responden con una escala dicotómica que fluctúa entre 0 (Falso) y 1 (Verdadero). Por último, existen once ítems que están redactados en sentido negativo (6, 7, 9, 11, 13 15 19 22 23 25, 28).

Características

- Forma de aplicación: Aplicación individual.
- Número de ítems : 29 ítems.
- Puntuación: De 0 a 29 puntos.
- Ámbito de aplicación: Sujetos de edades entre los 4 y los 6 años.
- Nombre del test: Test de empatía cognitiva y afectiva (TECA).
- Autor: López-Pérez, Fernández-Pinto y Abad.
- Duración : 8 minutos.
- Material: Test para cada niño/a.

Características Psicométricas

Validez y Confiabilidad

Respecto de los instrumentos usados en este estudio se informa que en variadas investigaciones se ha establecido que el alfa de Cronbach es de ,86 para el TECA global. Con respecto a la validez convergente, el TECA presenta en esos estudios correlaciones de ,63 y de ,73 con el Questionnaire Measure of Emotional Empathy (Mehrabian y Epstein, 1972) y con la adaptación española del Interpersonal Reactivity Inventory (Pérez-Albéniz et al., 2003).

En el caso de la Escala de Clima Social Familiar (Family Environment Scale FES), los estudios realizados por Williams y Antequera (1995), citados por Mikulic, I (sf), mostraron una confiabilidad satisfactoria, evaluada a través del Análisis de consistencia Interna estimando la confiabilidad total de la escala en alrededor de 0,69.

CAPITULO IV. ANÁLISIS DE DATOS.

4.1 Procesamiento

El procesamiento de la información se llevó a cabo en forma manual y computacional.

Una vez reunidas y revisadas las escalas FES y TECA, se vaciaron los datos a una tabla de distribución de respuestas de clima social familiar y empatía.

Computacionalmente, a través del software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS v 15 y 22) se construyó la tabla de distribución de respuestas y se calcularon los estadísticos descriptivos, en general, y las pruebas estadísticas y gráficos de las relaciones observadas.

El análisis se desarrolla y presenta del siguiente modo:

- Análisis Descriptivo
- Gráfico de comparaciones.
- Comentario de resultado.
- Prueba de Hipótesis
- Conclusión.

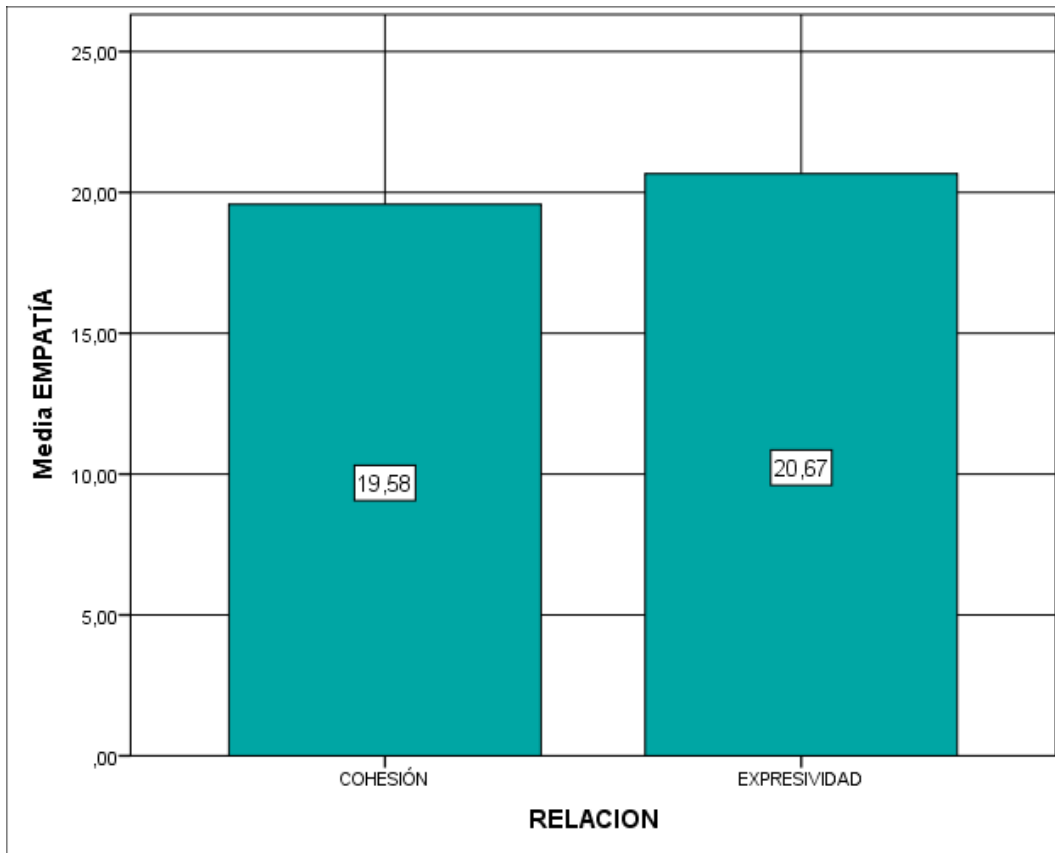
4.2 Análisis de datos

Descriptivos

DIMENSIONES	SUBESCALAS	EMPATÍA	
		Media	Desviación típica
RELACION	COHESIÓN	19,58	2,62
	EXPRESIVIDAD	20,67	,58
	CONFLICTO	.	.
DESARROLLO	Autonomía	23,00	.
	Actuación	18,83	2,62
	Intelectual-Cultural	21,00	1,00
	Social-Recreativo	22,00	.
	Moralidad-Religiosidad	20,00	,82
ESTABILIDAD	Organización	19,33	2,68
	Control	19,00	,00

Gráficos de comparaciones

1. Gráfico comparativo de la Dimensión de Relación

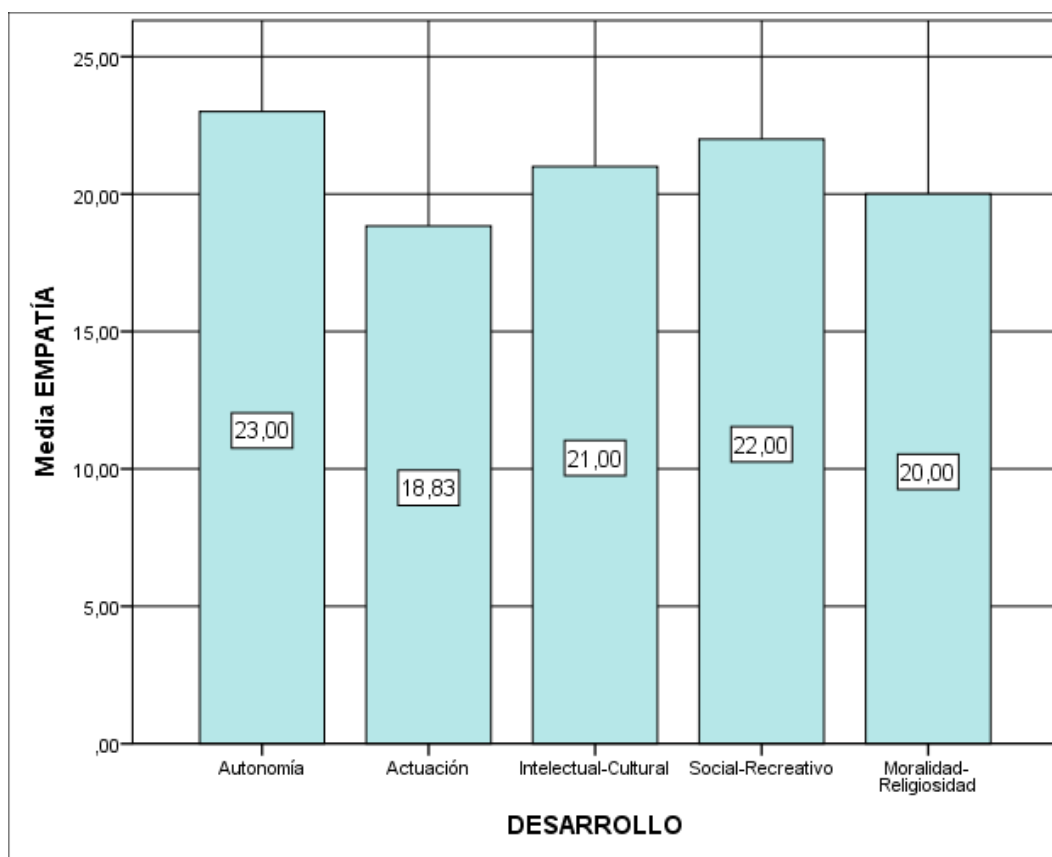


Fuente: Elaboración propia.

Descripción: El presente gráfico muestra las medias de empatía obtenidas en las escalas de la Dimensión de Relación, en donde los/as niños/as pertenecientes a la escala de Cohesión obtuvieron un puntaje promedio de empatía de 19,58 y los/as niños/as pertenecientes a la escala de Expresividad obtuvieron un puntaje promedio de empatía de 20,67. Siendo 29 el puntaje máximo.

Análisis: Se observa que la Expresividad tiene una media más elevada que Cohesión, aun que la dimensión de Relación es más homogénea.

2. Gráfico comparativo de la Dimensión de Desarrollo

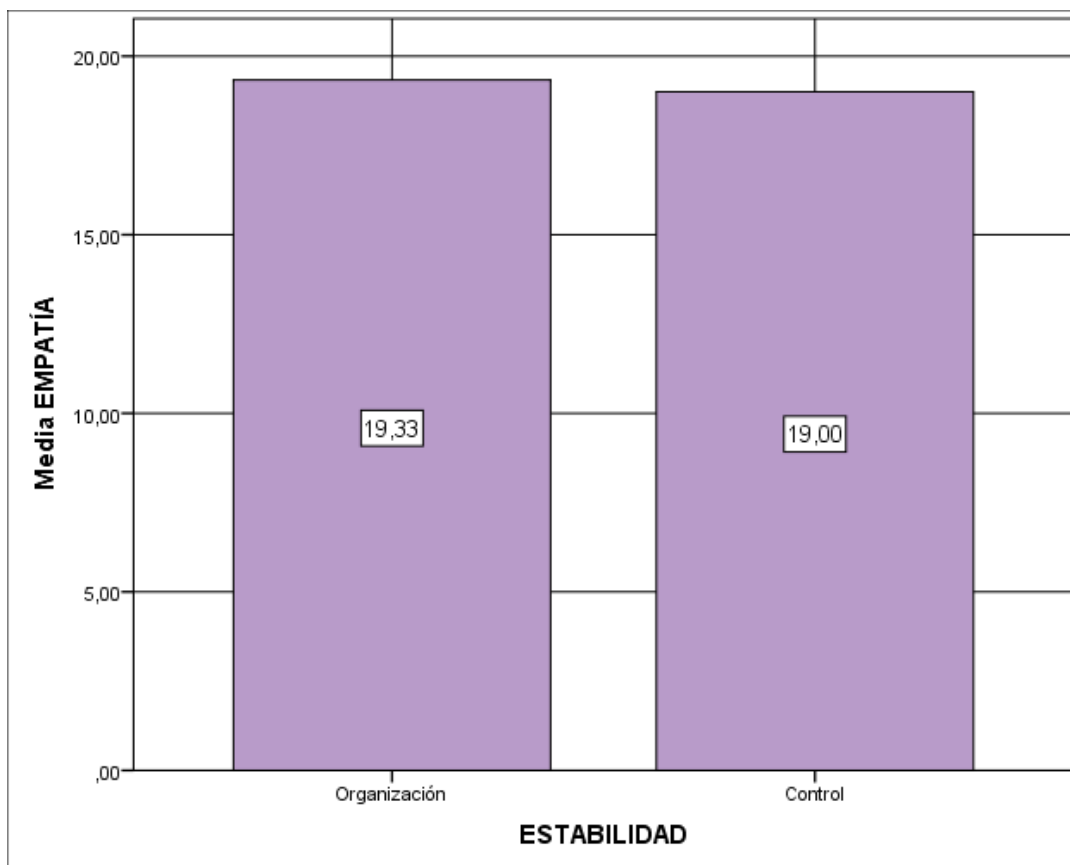


Fuente: Elaboración propia.

Descripción: El presente gráfico muestra las medias de empatía obtenidas en las escalas de la Dimensión de Desarrollo, en donde los/as niños/as pertenecientes a la escala de Autonomía obtuvieron un puntaje promedio de empatía de 23,00, los/as niños/as pertenecientes a la escala de Actuación obtuvieron un puntaje promedio de empatía de 18,83, los/as niños/as pertenecientes a la escala de Intelectual-Cultural obtuvieron un puntaje promedio de empatía de 21,00, los/as niños/as pertenecientes a la escala de Social-Recreativo obtuvieron un puntaje promedio de empatía de 22,00 y los/as niños/as pertenecientes a la escala de Moralidad-Religiosidad obtuvieron un puntaje promedio de empatía de 20,00. Siendo 29 el puntaje máximo.

Análisis: Se observa que la autonomía tiene una media más sobresaliente que las sub-escalas de Social-Recreativo, Intelectual-Cultural, Moralidad-Religiosidad y Actuación. No obstante la dimensión de Desarrollo tiende a ser más uniforme.

3. Gráfico comparativo de la Dimensión de Estabilidad



Fuente: Elaboración propia.

Descripción: El presente gráfico muestra las medias de empatía obtenidas en las escalas de la Dimensión de Estabilidad, en donde los/as niños/as pertenecientes a la escala de Organización obtuvieron un puntaje promedio de empatía de 19,33 y los/as niños/as pertenecientes a la escala de Control obtuvieron un puntaje promedio de empatía de 19,00. Siendo 29 el puntaje máximo.

Análisis: Se observa que la Organización tiene una media más elevada que Control, a pesar de que la dimensión de Estabilidad es más semejante.

Prueba de Hipótesis

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: EMPATÍA

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	40,000 ^a	7	5,714	,840	,579
Intersección	2624,395	1	2624,395	385,940	,000
RELACION	2,382	1	2,382	,350	,567
DESARROLLO	21,099	4	5,275	,776	,566
ESTABILIDAD	,667	1	,667	,098	,761
RELACION * DESARROLLO	2,382	1	2,382	,350	,567
RELACION * ESTABILIDAD	,000	0	.	.	.
DESARROLLO * ESTABILIDAD	,000	0	.	.	.
RELACION * DESARROLLO * ESTABILIDAD	,000	0	.	.	.
Error	68,000	10	6,800		
Total	7070,000	18			
Total corregida	108,000	17			

a. R cuadrado = ,370 (R cuadrado corregida = -,070)

Conclusión de la comparación

No se observan diferencias estadísticamente significativas entre las tres dimensiones respecto de la Empatía. En la dimensión de relación compuesta por las sub-escalas cohesión, expresividad y conflicto ($F(1, 10) = 0.350$, $p = .567$). En la dimensión de desarrollo compuesta por las sub-escalas autonomía, actuación, intelectual-cultural, social-recreativo, moralidad-religiosidad ($F(4, 10) = 0.776$, $p = .566$). Por último en la dimensión estabilidad compuesta por las sub-escalas organización y control ($F(1, 10) = 0.098$, $p = .761$).

Considerando que el valor p es mayor a 0,05 en los diferentes casos, se concluye que no existen diferencias de conductas empáticas de los niños en el aula según su clima social familiar de origen.

CAPITULO V. CONCLUSIONES.

El presente trabajo tuvo por objetivo general indagar el grado de influencia del clima social familiar en su nivel de respuesta empática de niños/as de segundo ciclo, pre-kínder y kínder, de un colegio particular subvencionado de la comuna de Pudahuel, organizando el presente estudio sobre el supuesto de que las familias tienen una gran influencia en el desarrollo de los/as niños/as y, por lo tanto, de la empatía.

Los antecedentes teóricos presentados en este estudio fueron recopilados con el fin de validar la teoría sobre el clima social familiar y la influencia que ésta ejerce sobre la empatía, lo cual impactaría en la importancia de la incorporación de la familia en la educación de los/as niños/as. Dicha revisión favoreció como cimiento para apoyar los posteriores análisis estadísticos. Las conclusiones que se desprenden del estudio son las siguientes:

En primer lugar, y mencionado anteriormente, el objetivo general de este estudio era el poder indagar el grado de influencia del Clima Social Familiar en niños/as de segundo ciclo, en su nivel de respuesta empática, lo cual gracias a la investigación cualitativa logró esclarecer que la familia tiene una influencia importante dentro del desarrollo y crecimiento de los niños y las niñas, pero que basados en los resultados cuantitativos no es concluyente el que posee una determinación sobre su desarrollo.

Considerando que dentro de los objetivos específicos se encontraba el poder establecer las bases teóricas que fundamentan los tipos de Clima Social Familiar, la investigación cualitativa realizada recopiló lo propuesto por Guerra (1993) y Kemper (2000), permitiendo crear las bases para la posterior elaboración del análisis de la investigación cuantitativa.

También se encontraba el poder determinar las bases teóricas que fundamentan el desarrollo cognitivo y emocional de los/as niños/as en segundo ciclo, pre-kínder y kínder, cuya revisión entregó las bases teóricas sobre la etapa de desarrollo en que se encuentran los/as niños/as gracias a los postulados de J. Piaget y Dorr, Gorostegua y Bascuñan (2008), creando un cimiento para entender las conductas empáticas de los párvulos tanto dentro como fuera del aula.

Así mismo la investigación cualitativa sobre la proveniencia de la empatía, permitió cumplir el objetivo esperado, ya que lo presentado por Feshbach (2007) y Bologini (2004)

ayudó a especificar el origen de la empatía para el posterior análisis de los resultados cuantitativos sobre las conductas empáticas de los/as niños/as.

En cuanto a los objetivos específicos de identificar y comparar las diferencias existentes entre los/as niños/as de distinto tipo de Clima Social Familiar y su nivel de respuesta empática, cabe mencionar que por los resultados obtenidos cuantitativamente no es concluyente identificar diferencias significativas entre la pertenencia a un tipo de Clima Social Familiar y su nivel de respuesta empática.

Por otra parte, la hipótesis principal de este trabajo proponía que existen distintos niveles de respuestas empáticas según Clima Social Familiar, lo cual basados en las respuestas obtenidas cuantitativamente, no es concluyente decir que sí existen diferencias significativas.

Con respecto a la hipótesis sobre la existencia de diferencia entre niveles de respuesta empática según la dimensión de relación del Clima Social Familiar, se puede inferir que no es concluyente la existencia de esta diferencia entre las respuesta según esta dimensión.

Sobre la hipótesis de la existencia de distintos niveles de respuesta empática según la dimensión de desarrollo del Clima Social Familiar, se puede concluir basados en los resultados obtenidos, que se presentan distintos matices en sus sub-escalas, aún así no es concluyente en esta dimensión una diferencia significativa.

Por último, la hipótesis referida a la dimensión de estabilidad del Clima Social Familiar y los distintos niveles de respuesta empáticas dentro de ésta, se concluye que no existen diferencias significativas de conductas empáticas de los/as niños/as según la dimensión analizada.

No obstante de los resultados obtenidos cualitativa y cuantitativamente, se puede concluir también que lamentablemente las Bases Curriculares y los Mapas de Progreso de la Educación Parvularia, dos herramientas fundamentales para las educadoras de párvulos, no presentan un desarrollo oportuno para generar el conocimiento de la importancia de involucrar a los padres y apoderados en las distintas instancias educativas. Esto se debería modificar en ambas herramientas para poder generar conciencia del rol de la familia en

cuanto a la educación de los niños y niñas, y así incluirlos en la comunidad educativa, estableciendo planes de apoyo de manera conjunta que puedan mejorar los aprendizajes y relaciones interpersonales de los/as niños/as con su entorno y fomentar el buen desarrollo de todas las áreas de aprendizaje.

En síntesis, se espera que este estudio sea un aporte para el contexto educativo chileno, en los niveles que corresponda, ya que permitirá crear conciencia de que la familia, en su rol social, influye en el crecimiento y desarrollo de las distintas áreas de los/as niños/as, no sólo basándose en la teoría, sino también en la práctica, ya que existen amplias experiencias en donde se ha visto la diferencia que tiene la presencia o ausencia de los padres o adultos responsables en el crecimiento de sus hijos/as. Aún así, en esta investigación a nivel cuantitativo no es posible concluir que el tipo de Clima Social Familiar determina el desarrollo del nivel de respuestas empáticas, pudiendo ser por distintas razones como el tipo de muestra o su cantidad. Estas dos aristas obtenidas por la presente investigación cualitativa y cuantitativa, demuestran que este tema puede ser relevante para la sociedad chilena, por lo que podría ser necesario levantar futuras investigaciones, ya que los beneficios que tiene en cuanto al mejoramiento de las relaciones interpersonales, el poder desenvolverse saludablemente con su entorno y la estimulación de conductas prosociales, podrían generar un impacto positivo dentro del crecimiento y evolución como sociedad.

BIBLIOGRAFÍA.

-Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Gobierno de Chile, Ministerio de Educación. Año 2005.

-Botella, L., & Vilaregut, A. (31 de 10 de 2013). *La perspectiva sistémica en terapia familiar: Conceptos básicos, investigación y evolución*. Recuperado el 27 de 08 de 2014, de infoley.blogspot.pdf: <http://jmonzo.net/blogeps/terapiafamiliarsistemica.pdf>

-Dorr, A.; Gorostegua, M.; Bascuñan, M. (2008). *Psicología general y evolutiva*. Santiago: Editorial Mediterráneo.

-Espinal, I. A. (7 de Julio de 2013). *El enfoque sistémico en los estudios sobre la familia*. Recuperado el 29 de Agosto de 2014, de Scribd: <https://es.scribd.com/doc/152246144/Enfoque-Sistemico-en-Los-Estudios-Sobre-La-Familia>

-Fernández, M. (2011). *La empatía desde dos miradas: la evolución y la educación*. Recuperado el 19 de Agosto de 2014, de Ciffyh: <http://publicaciones.ffyh.unc.edu.ar/index.php/7encuentro/article/view/487/530>

-Garaigordobil, M. y. (2006). *Empatía en niños de 10 a 12 años*. Recuperado el 28 de Agosto de 2014, de Psicothema: <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3195>

-Gorostiaga, A., & Balluerka, N. (2012). *Revista de Educación, Gobierno de España*. Recuperado el 28 de Agosto de 2014, de Evaluación de la empatía en el ámbito educativo y su relación con la inteligencia emocional: http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2014/364/re364_01.html

-Henoa, G. y. (25 de Junio de 2009). *Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas*. Recuperado el 27 de Agosto de 2014, de SciELO: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2009000200009

-Irene Fernández Pinto, B. L. (diciembre de 2008). *Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión*. Recuperado el 27 de agosto de 2014, de <http://revistas.um.es/analesps/article/view/42831>

- Juárez Hernández, M. C., & Delgado Caballero, A. O. (2007). *Un instrumento para evaluar competencias en niños Preescolares*. Programa de Educación Preescolar. México: v. 2.0; UPN, 2007.
- Laura IsazaValencia, G. C. (23 de febrero de 2011). *Relaciones entre el clima social familiar y el desempeño en habilidades sociales en niños y niñas entre dos y tres años de edad*. Recuperado el 27 de agosto de 2014, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79822602003>
- Mapas de Progreso del Aprendizaje para el Nivel de Educación Parvularia. Gobierno de Chile, Ministerio de Educación. Año 2008.
- Martínez, V., & Otero, P. (Diciembre de 2011). La Empatía en la Educación: Estudio de una muestra de alumnos universitarios. *Revista electrónica de Psicología Iztacala*, Vol.14 No.4.
- Mehrabian, A. y Epstein, N. (1972). A measure of Emotional Empathy. *Journal of Personality*, 40, 525-543.
- Mikulic, I (sf) Algunas consideraciones acerca del concepto de clima social y su evaluación. FICHA DE CATEDRA: N° 4 T. y T. de Exploración y Diagnóstico. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología
- Mirley, K., & Gamarra, N. (2012). *Clima Social Familiar y Autoestima en jóvenes con Necesidades Educativas Especiales Visuales*. Trujillo - Perú: Tesis.
- Moos, P. M. (1984). *Family Environment Scale*. Madrid: TEA Ediciones, S. A., Madrid.
- Pérez-Albéniz, A., Paúl, J., Etxeberría, J., Montes, M. P. y Torres, E. (2003). Adaptación del Interpersonal Reactivity Index (IRI) al español. *Psicothema*, 15, 267-272.
- Piaget, J. (1988). *Psicología evolutiva de Jean Piaget*. Cuarta edición. México: Editorial Paidós Mexicana, S. A.
- Quiroz, Schragar (1993). *Lenguaje, aprendizaje y psicomotricidad*. Buenos aires. Argentina: Editorial Médica Panamericana S. A.

-Rocha, J.; Quintanar, L.; Solovieva (2005). El desarrollo de las imágenes internas en niños preescolares con alteraciones del lenguaje. Cuadernos hispanoamericanos de Psicología, 5(1), 13-26.

-Snow, C.; McGana, C. (2003). *Infant Development*. Third edition. New Jersey: Prentice-Hall.

ANEXOS.

ANEXO N° 1

TEST FAMILY ENVIROMENT SCALE (FES)

Autor: BERNICE S. MOOS & RUDOLF H. MOOS (1989)

Edad:.....
Sexo:.....

FES

CLIMA SOCIAL: FAMILIAR

Autor: Moos, R.H. Adaptación Argentina, Cassullo, G.L.; Álvarez, L. y Pausman, P. (1998)

Las frases siguientes se refieren a tu familia. Después de leer cada frase deberás hacer un círculo alrededor de lo que crees corresponde a tu familia.

Debes decidirte por Verdadero o Falso pensando lo que sucede la mayoría de las veces.

Recordá que se trata de tu opinión sobre tu familia y que no hay respuesta correctas o incorrectas.

1. En mi familia nos ayudamos y apoyamos realmente unos a otros	V	F
2. Los miembros de la familia guardan, a menudo, sentimientos para sí mismos	V	F
3. En nuestra familia discutimos mucho	V	F
4. En general ningún miembro de la familia decide por su cuenta	V	F
5. Creemos que es importante ser los mejores en cualquier cosa que hagamos	V	F
6. A menudo hablamos de temas políticos o sociales	V	F
7. Pasamos en casa la mayor parte de nuestro tiempo libre	V	F
8. Los miembros de mi familia asistimos con bastante regularidad a los cultos de la Iglesia, templo, etc.	V	F
9. Las actividades de nuestra familia se planifican cuidadosamente	V	F
10. En mi familia tenemos reuniones obligatorias muy pocas veces	V	F
11. Muchas veces da la impresión de que en casa sólo estamos pasando el rato	V	F
12. En casa hablamos abiertamente de lo que nos parece o queremos	V	F
13. En mi familia casi nunca mostramos abiertamente nuestros enojos	V	F
14. En mi familia nos esforzamos mucho para mantener la independencia de cada uno	V	F
15. Para mi familia es muy importante triunfar en la vida	V	F
16. Casi nunca asistimos a conferencias, funciones o conciertos	V	F
17. Frecuentemente vienen amigos corner a casa a visitarnos	V	F

USO EXCLUSIVO PARA INVESTIGACIÓN

Esta es una versión experimental de la prueba y su uso está restringido a los fines de investigación en la Cátedra Teoría y Técnica de Exploración y Diagnóstico Módulo I. Cátedra I. Prof. Titular: Dra. Isabel María Mikulic. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires

18. En mi casa no rezamos en familia	V	F
19. En mi casa somos muy ordenados y limpios	V	F
20. En nuestra familia hay muy pocas normas que cumplir	V	F
21. Todos no esforzamos mucho en lo que hacemos en casa	V	F
22. En mi familia es difícil “desahogarse” sin molestar a todo el mundo	V	F
23. En casa a veces nos enojamos tanto que golpeamos o rompemos algo	V	F
24. En mi familia cada uno decide sus propias cosas	V	F
25. Para nosotros no es importante el dinero que gane cada uno	V	F
26. En mi familia es muy importante aprender algo nuevo o diferente	V	F
27. Alguno de mi familia practica habitualmente deportes: fútbol, básquet, etc	V	F
28. A menudo hablamos del sentido religioso de la Navidad, Pascua y otras fiestas	V	F
29. En mi casa, muchas veces resulta difícil encontrar las cosas cuando las necesitamos	V	F
30. En mi casa una sola persona toma la mayoría de las decisiones	V	F
31. En mi familia hay un fuerte sentimiento de unión	V	F
32. En mi casa comentamos nuestros problemas personales	V	F
33. Los miembros de mi familia casi nunca mostramos nuestros enojos	V	F
34. Cada uno entra y sale de la casa cuando quiere	V	F
35. Nosotros aceptamos que haya competencia y “que gane el mejor”	V	F
36. Nos interesan poco las actividades culturales	V	F
37. Vamos a menudo al cine, competencias deportivas, excursiones, etc	V	F
38. No creemos en el cielo, ni en el infierno	V	F
39. En mi familia la puntualidad es muy importante	V	F
40. En la casa las cosas se hacen de una forma establecida	V	F
41. Cuando hay que hacer algo en la casa es raro que se ofrezca algún voluntario	V	F
42. En la casa, si a alguno se le ocurre hacer algo en el momento, lo hace sin pensarlo demasiado	V	F
43. Las personas de nuestra familia nos criticamos frecuentemente unas a otras	V	F

44. En mi familia, las personas tienen poca vida privada o independiente	V	F
45. Nos esforzamos en hacer las cosas cada vez un poco mejor	V	F
46. En mi casa casi nunca tenemos conversaciones intelectuales	V	F
47. En mi casa, todos tenemos uno o dos hobbies	V	F
48. Las personas de mi familia tenemos ideas muy precisas sobre lo que está bien o mal	V	F
49. En mi familia cambiamos de opinión frecuentemente	V	F
50. En mi casa se dan mucha importancia a cumplir las normas	V	F
51. Las personas de nuestra familia nos apoyamos de verdad unas a otras	V	F
52. En mi familia cuando uno se queja siempre hay otro que se siente afectado	V	F
53. En mi familia a veces nos peleamos a golpes	V	F
54. Generalmente, en mi familia cada persona sólo confía en sí misma cuando surge un problema	V	F
55. En casa, nos preocupamos poco por los ascensos en el trabajo o las calificaciones escolares	V	F
56. Algunos de nosotros toca un instrumento musical	V	F
57. Ninguno de la familia participa en actividades recreativas, fuera de trabajo o de la escuela	V	F
58. Creemos que hay algunas cosas en las que hay que tener fe	V	F
59. En casa nos aseguramos de que nuestras habitaciones queden limpias	V	F
60. En las decisiones familiares todas las opiniones tienen el mismo valor	V	F
61. En mi familia hay poco espíritu de grupo	V	F
62. En mi familia los temas de pagos y dinero se tratan abiertamente	V	F
63. Si en la familia hay desacuerdo, todos nos esforzamos para suavizar las cosas y mantener la paz	V	F
64. Las personas de la familia se estimulan unos a otros para defender sus propios derechos	V	F
65. En nuestra familia nos esforzamos muy poco para tener éxito	V	F
66. Las personas de mi familia vamos con frecuencia a las bibliotecas	V	F
67. Los miembros de la familia asistimos a veces a cursillos o clases particulares que nos interesan	V	F
68. En mi familia cada persona tiene ideas distintas sobre lo que está bien o mal	V	F
69. En mi familia están claramente definidas las tareas de cada persona	V	F

70. En mi familia cada uno puede hacer lo que quiera	V	F
71. Realmente nos llevamos bien unos con otros	V	F
72. Generalmente tenemos cuidado con lo que nos decimos	V	F
73. Los miembros de la familia estamos enfrentados unos con otros	V	F
74. En mí casa es difícil ser independiente sin herir los sentimientos de los demás	V	F
75. “Primero el trabajo, luego la diversión”, es una norma en mi familia	V	F
76. En mi casa, ver la televisión es más importante que leer	V	F
77. Las personas de nuestra familia salimos mucho a divertirnos	V	F
78. En mi casa, leer la Biblia es algo importante	V	F
79. En familia el dinero no se administra con mucho cuidado	V	F
80. En mi casa las normas son bastante inflexibles	V	F
81. En mi familia se concede mucha atención y tiempo a cada uno	V	F
82. En mi casa expresamos nuestras opiniones de modo frecuente y espontáneo	V	F
83. En mi casa creemos que no se consigue mucho elevando la voz	V	F
84. En mi casa no hay libertad para expresar claramente lo que se piensa	V	F
85. En mi casa hacemos comparaciones sobre nuestra eficacia en el trabajo o el estudio	V	F
86. A los miembros de mi familia nos gusta realmente el arte, la música o la literatura	V	F
87. Nuestra principal forma de diversión es ver televisión o escuchar la radio	V	F
86. En mi familia creemos que el que comete una falta tendrá su castigo	V	F
89. En mi casa, la mesa se levanta siempre inmediatamente después de comer	V	F
90. En mi familia uno no puede salirse con la suya	V	F

COMPRUEBE SI HA CONTESTADO A TODAS LAS FRASES

ANEXO N° 2

TEST DE EMPATÍA COGNITIVA Y AFECTIVA (TECA)

Autor: LÓPEZ-PÉREZ, FERNÁNDEZ-PINTO Y ABAD (2008)

Adaptado: ALUMNAS BAJO SUPERVISIÓN PROFESOR GUÍA (2014)

Edad: _____.

Sexo: _____.

TECA adaptado

	Si	/	No
1. Cuando un/a amigo/a hace algo, me doy cuenta porqué lo hizo.	___		___
2. Me siento bien si los/as demás se divierten (lo pasan bien).	___		___
3. Cuando un/a amigo/a está triste, yo también me pongo triste.	___		___
4. Si un/a amigo/a consigue un premio, me alegro mucho con él/ella.	___		___
5. Si veo que un/a amigo/a ha tenido un accidente, me pongo triste.	___		___
6. Cuando miro a un/a amigo/a me cuesta saber qué le pasa, sin preguntarle.	___		___
7. No me importa lo que le pasa a los/as niños/as que no conozco.	___		___
8. Me alegra ver que un/a amigo/a nuevo/a está feliz en nuestro grupo.	___		___
9. Cuando hago algo por primera vez, me cuesta entender lo que le pasa a mis amigos/as.	___		___
10. Cuando un/a amigo/a se ha portado mal conmigo, intento entender porqué lo hizo.	___		___
11. Me cuesta llorar cuando le pasa algo a los/as otros/as.	___		___
12. Se cuando un/a amigo/a está enojado.	___		___
13. No sé cuando un/a amigo/a se siente mal.	___		___
14. Cuando a una persona le sucede algo bueno, siento alegría.	___		___
15. Cuando yo quiero algo, no escucho lo que quieren hacer los demás.	___		___
16. A veces me pongo triste cuando le pasan cosas malas a mis compañeros/as.	___		___
17. Me siento feliz al ver felices a otras personas.	___		___
18. Cuando un/a compañero/a tiene un problema, intento imaginar cómo me sentiría si me pasara lo mismo.	___		___
19. No me alegro cuando un/a compañero/a le dan un premio.	___		___
20. Cuando veo que una persona ha recibido un regalo, me pongo alegre.	___		___
21. Me pongo a llorar con las historias de personas que no conozco.	___		___
22. Le doy poca importancia cuando mis amigos/as están bien.	___		___
23. Me cuesta ponerme en el lugar de mi compañero/a y entender lo que le pasa.	___		___
24. Es fácil saber lo que siente mi familia y amigos/as.	___		___
25. Muy pocas veces me pongo triste con los problemas de otros/as niños/as.	___		___
26. Intento entender mejor a mis amigos/as cuando me pongo en su lugar.	___		___
27. Me doy cuenta cuando mis compañeros/as están contentos, aunque no me hayan contado porqué.	___		___
28. Cuando no estoy de acuerdo con un/a amigo/a, me cuesta saber lo que quiere.	___		___
29. Me doy cuenta cuando un/a amigo/a no está diciendo la verdad.	___		___