



VIGILADA MINEDUCACIÓN Res. 12220 de 2016

LA EMPATÍA Y EL JUEGO COOPERATIVO: UN ESTUDIO MICROGENÉTICO CON
ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO

ANDRES ORTEGA LADINO
DALIDA PEÑA LOZADA

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
SANTIAGO DE CALI, DICIEMBRE 23 DE 2020

LA EMPATÍA Y EL JUEGO COOPERATIVO: UN ESTUDIO MICROGENÉTICO CON
ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO

ANDRES ORTEGA LADINO
DALIDA PEÑA LOZADA

DIRECTORA:
ROXANA MEDINA MUÑOZ Mg.

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
SANTIAGO DE CALI, DICIEMBRE 23 DE 2020

Artículo 23 de la resolución N° 13 del 6 de julio de 1946, del reglamento de la pontificia universidad javeriana.

“La Universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de Tesis. Solo velará porque no se publique nada contrario al dogma y la moral católica y porque las Tesis no contengan ataques o polémicas puramente personales; antes bien, se vea en ellas el anhelo de buscar la Verdad y la Justicia”

Contenido

1. Introducción	8
1.1 Planteamiento del problema	10
1.2 Revisión de la literatura	15
1.2.1 Estudios sobre competencias ciudadanas	15
1.2.2 Estudios sobre las conductas prosociales	18
1.3 Pregunta de investigación	21
1.4 Objetivo General	22
1.5 Objetivos Específicos	22
1.6 JUSTIFICACIÓN	22
1.7 MARCO TEÓRICO.	25
1.7.1 Conductas prosociales en el contexto escolar	25
1.7.2 La empatía, conducta que se desarrolla en el contexto escolar	28
1.7.3 Aprendizaje basado en juego	30
1.7.3.1 Juego cooperativo	33
2. MÉTODO	34
2.1 Diseño	34
2.2 Participantes	35
2.3 Categorías de análisis	36
2.4 Instrumentos	36
2.5 Procedimiento	40
2.6 Análisis de los datos	43
2.7 Consideraciones éticas	44
3. Resultados	45
3.1 Grupo 1	46
3.2 Grupo 2	49
3.3 Presentación de las intervenciones de los sujetos durante los conversatorios	56
4. Discusión	61
Conclusiones	76
Referencias	81

Lista de tablas.

Tabla 1. Balance de estudios sobre competencias ciudadanas.	15
Tabla 2. Balance de estudios de conducta prosociales	17
Tabla 3. Alineación entre los objetivos de investigación y los instrumentos	42

Lista de Ilustraciones.

Ilustración 1. Esquema de las jornadas de la situación de juego.	39
Ilustración 2. Frecuencia de Regulación emocional Grupo 1.	45
Ilustración 3. Frecuencia de Respuesta afectiva Grupo 1	46
Ilustración 4. Frecuencia de Toma de perspectiva Grupo 1.	46
Ilustración 5. Frecuencia de Regulación Emocional Grupo 2.	48
Ilustración 6. Frecuencia de Respuesta afectiva Grupo 2.	48
Ilustración 7. Frecuencia de Toma de perspectiva Grupo 2.	49
Ilustración 8. Trayectoria de aparición de conductas empáticas por partida Grupo 1.	51
Ilustración 9. Trayectoria de aparición de conductas empáticas por partida Grupo 2.	51
Ilustración 10. Desempeño por partida del indicador No actúa ante las necesidades de los otros Grup 1.	53
Ilustración 11. Desempeño por partida del indicador No actúa ante las necesidades de los otros Grup 2.	53

Lista de Anexos

Anexo 1. Pauta de Observación de las conductas empáticas	84
Anexo 2. Rubrica de desempeños.	85
Anexo 3. Preguntas Orientadoras.	86
Anexo 4. Rejillas de análisis sobre las percepciones de los estudiantes acerca de la empatía.	87
Anexo 5. Desarrollo de la partida de juego cooperativo.	88
Anexo 6. Espacio de conversatorio con preguntas orientadoras.	89
Anexo 7. Consentimiento informado	90
Anexo 8. Asentimiento informado	92
Anexo 9. Códigos de los indicadores por categoría de análisis en la pauta de observación	93
Anexo 10. Datos de aparición de las conductas empáticas Grupo 1.	96
Anexo 11. Datos de aparición de las conductas empáticas Grupo 2.	97
Anexo 12. Nivel de conducta empática de los sujetos por partida Grupo 1.	98
Anexo 13. Nivel de conducta empática de los sujetos por partida Grupo 2.	98

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo describir las conductas empáticas que emergieron durante una situación de juego cooperativo de mesa en un grupo de 8 estudiantes de sexto grado de un colegio privado de Cali. Se propuso un estudio descriptivo de carácter mixto fijo, con análisis de datos cuantitativos y cualitativos, con un diseño microgenético de medidas repetidas en series de tiempo, utilizando tres categorías de análisis: regulación emocional, respuesta afectiva y toma de perspectiva. Los datos cuantitativos fueron registrados utilizando una pauta de observación de las actitudes empáticas y una rúbrica de desempeño. Para el tratamiento cualitativo de los datos se usó una entrevista semi estructurada a manera de conversatorio como estrategia para la recolección de información. Posteriormente, se codificaron las intervenciones de los estudiantes durante el conversatorio en una rejilla de análisis. El procedimiento consistió en la realización de 4 partidas de juego, una a la vez y posteriormente, después de cada partida un conversatorio.

Los datos arrojados permitieron establecer que el momento en que se está iniciando el grado sexto el desarrollo de la empatía es variable y la edad no es el factor fundamental para explicar el desarrollo de esta conducta; lo que significa que hay conductas que no se desarrollan de forma homogénea. Finalmente se evidencia que la mayoría de las conductas empáticas presentadas, hicieron parte del componente cognitivo de la empatía, específicamente de la *toma de perspectiva* en la cual los participantes presentaron un nivel medio de empatía, evidenciándose una menor incidencia de conductas relacionadas con la *regulación emocional* y la *respuesta afectiva*, que se encontraron en un nivel bajo de conducta empática.

Palabras Clave: Juego cooperativo, empatía, regulación emocional, respuesta afectiva, toma de perspectiva.

Abstract

This research had as an objective to describe the emphatic behaviors which emerged during a cooperative board game in a group of eight students of sixth grade from a private school. A descriptive study of a fixed mixed method design character was proposed, with quantitative and qualitative data analyses, with a micro genetic design of repeated measures in time series, using three categories of analysis: Emotional regulation, effective responses and perspective taking. Quantitative data was registered using an observation pattern of the emphatic behaviors and a standard rubric as well. For the qualitative treatment of the data, a semi-structured interview was used in a spoken way as a strategy to collect information. Subsequently students' interventions during the discussion were encoded in an analysis grid. The procedure consisted in the realization of four rounds, one at a time and consecutively, after each round there was a discussion.

The obtained data allowed to stablish that at the moment students start six grade, their development of empathy is variable and their age is not a fundamental factor to explain the development of this behavior; this means that there are behaviors which are not developed in a homogeneous way. Finally, it is evidenced that most of the emphatic behaviors presented were part of the cognitive component of empathy, specifically of *the perspective taking* in which participants presented a medium level of empathy, evincing a lower incidence of behaviors related with *the emotional regulation* and the effective responses which were found with a low level of empathy behavior.

Keywords: Cooperative play, empathy, emotional regulation, affective response, perspective taking.

1.INTRODUCCIÓN

1.1 Planteamiento del problema

En Colombia la formación en competencias ciudadanas se ha convertido en un desafío para la escuela, teniendo en cuenta que debe cumplir con los requerimientos de la Constitución Política de 1991 en su artículo 41, en el cual se expresa que en todas las instituciones educativas del país se deben implementar estrategias pedagógicas para todos los ciclos educativos, encaminadas al desarrollo de habilidades que le permitan a los ciudadanos colombianos tener prácticas democráticas que conduzcan a un ordenamiento social en unas condiciones de mayor justicia y equidad para toda la sociedad. De igual forma, la Ley General de Educación, ley 115 de 1994 establece en su artículo 20 numeral D la necesidad de “propiciar el conocimiento y comprensión de la realidad nacional para consolidar los valores propios de la nacionalidad colombiana como la solidaridad, la tolerancia, la democracia, la justicia, la convivencia social, la cooperación y la ayuda mutua”; atendiendo estas exigencias, se planteó desde el ministerio de educación nacional (MEN) la propuesta de Competencias ciudadanas.

Ruiz y Chaux (2005) han realizado un aporte significativo en el libro “La Formación de Competencias Ciudadanas”, esta propuesta se ha constituido en el sustento teórico y metodológico para la implementación de la formación ciudadana en el ámbito escolar. En esta propuesta, pensar las competencias ciudadanas remite a procesos cognitivos, procesos de tipo emocional y comunicativo, que se evidencian en las prácticas de la vida cotidiana y en un escenario ideal de formación escolar, deberían conducir al ejercicio pleno de la ciudadanía. En este marco de reflexión, Ruiz y Chaux (2005) definen las competencias ciudadanas como “el conjunto de capacidades y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas -integradas- relacionadas con conocimientos básicos (contenidos, procedimientos, mecanismos) que orientan moral y

políticamente nuestra acción ciudadana.” (p.32), constituyéndose en una posibilidad pedagógica de aportar significativamente al proyecto de nación que plantea la Constitución política de 1991.

En el año 2010 el MEN institucionaliza el abordaje de las competencias ciudadanas a nivel escolar por medio de la política sectorial “Educación de calidad, el camino hacia la prosperidad”, estos lineamientos ministeriales, recogen el documento de los Estándares en competencias ciudadanas “Formar para la ciudadanía ¡SÍ es posible!” (2004). En este contexto, las instituciones educativas del país tienen la responsabilidad y la autonomía para formar en ciudadanía a los niños y jóvenes en edad escolar en todo el territorio nacional de forma transversal y articulada a los planes de estudio de todas las áreas académicas.

La estructuración de cómo se aborda la formación en competencias ciudadanas en el contexto escolar colombiano, se da a partir de tres ámbitos en los que se agrupan las competencias ciudadanas para ser abordadas durante todo el ciclo de educación y que se constituyen en grandes retos para la formación: convivencia y paz, participación y responsabilidad democrática y pluralidad, identidad y respeto de las diferencias. En este marco general, el MEN en el documento de los Estándares básicos en competencias ciudadanas (2004), plantea a su vez cuatro tipos de competencias ciudadanas: cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras, que deben ser desarrolladas de forma integrada.

En el año 2017, los resultados de los simulacros de prueba SABER presentados por los estudiantes del grado quinto de un Colegio Privado de la ciudad de Cali, para la prueba de competencias ciudadanas, evidenciaron que en pensamiento ciudadano de 124 estudiantes, el 25% se encuentra en el nivel más bajo, mientras que el 69.4% está ubicado en el nivel medio o básico y un 5.6% se ubica en el nivel superior; para el caso de interpretación y toma de

perspectiva, se logra evidenciar que un 30.6% se encuentra en el nivel mínimo y un 69.4% en el nivel superior; en el componente de pensamiento sistémico y reflexivo se encontró que 17.7% se ubica en el nivel mínimo, 43.5% se ubica en el nivel medio o básico y 38.7% está ubicado en el nivel superior (Pardo, 2017).

Al analizar estos datos, existe preocupación en el ámbito institucional, debido al número significativo de estudiantes que se encuentran en el nivel mínimo del resultado en la prueba de competencias ciudadanas y de forma particular despierta interés los resultados en el ámbito de interpretación y toma de perspectiva, teniendo en cuenta que este es un asunto importante para responder constructivamente ante las emociones propias y de los demás en el contexto escolar, (Chaux, 2012). Estos resultados también pueden sugerir la necesidad de analizar la forma como se está implementando las estrategias pedagógicas para desarrollar competencias ciudadanas en contextos escolares y de forma particular, la forma como se aborda las competencias emocionales.

Múltiples investigaciones como las de Samper y Ospino (2018) y Osorio; Martínez y Sánchez (2014) centran la mirada en el ámbito de convivencia y paz teniendo en cuenta la importancia de un aprendizaje que favorezca la interacción humana de los estudiantes; estas investigaciones plantean la necesidad de fortalecer el componente cognitivo. Sin embargo, los Estándares de competencias ciudadanas del MEN plantean que este ámbito de convivencia y paz hace referencia a la capacidad de las personas para establecer relaciones sociales y humanas de calidad fundamentadas en el cariño, la empatía, la tolerancia, la solidaridad y el respeto por los demás; actitudes que se pueden desarrollar a partir de las competencias emocionales. Se puede evidenciar que la mayoría de las investigaciones se centran en el componente cognitivo y dejan de lado el componente emocional, lo que contradice las orientaciones del MEN acerca de la importancia de

hacer un abordaje integral de las competencias ciudadanas en contextos escolares. Al respecto Ruiz y Chaux (2005) plantean que la formación cognitiva no es suficiente para movilizar de forma positiva la vida en sociedad, se debe dar una especial importancia a las competencias emocionales, que se definen como “las habilidades necesarias para la identificación y respuesta constructiva ante las emociones propias y las de los demás” (p.13).

Teniendo en cuenta lo presentado hasta el momento, se requiere del análisis de las emociones y las relaciones empáticas en los contextos escolares, las cuales son abordadas desde la perspectiva de las conductas prosociales, entendidas por Mussen y Eisenberg (1977) como “las acciones que tratan de ayudar o beneficiar a otra persona o grupo de gente sin que el actor anticipe recompensas externas. Tales acciones implican a menudo algún costo, autosacrificio o riesgo por parte del autor” (p.3). En este sentido, las acciones que buscan el beneficio de otros se constituyen en actitudes relevantes para ser abordadas en el contexto educativo con el fin de favorecer las relaciones empáticas.

El concepto de empatía involucra varios elementos del desarrollo socioemocional y cognitivo de las personas, tal como señalan Garaigordobil y De Galdeano (2006) y Mestre, Frías y Samper (2004), la empatía implica que las personas tengan la capacidad de entender los estados afectivos de los demás, así como las respuestas emocionales a situaciones de la vida cotidiana facilitando la respuesta emocional en la interacción social, lo que favorece el desarrollo de las competencias ciudadanas. En el marco de este trabajo, se pretende indagar sobre **la empatía**, teniendo en cuenta que es una actitud preponderante en el desarrollo de las competencias emocionales, tal como lo plantea Hernandez; Leal y Caro (2018) citando a Samacá (2016) “Cada adolescente necesita autoafirmarse, valorar capacidades, así como reconocer y manejar limitaciones o desventajas frente a habilidades, escaseces o actitudes. Deben aprender a tomar decisiones en las

cuales pondrá en juego actitudes de **empatía**¹, por cuanto debe entender las necesidades de los demás, respetando cada acción ajena” (p.221). El tener la capacidad de identificar las emociones propias y las de quienes los rodean, así como tener la capacidad de ponerse en el lugar del otro, puede ayudar en la resolución de los conflictos de manera constructiva en el contexto escolar.

Al analizar las distintas formas como desde la escuela se aborda las conductas prosociales, se pone de manifiesto la necesidad de situar el tema de estrategias pedagógicas. Las estrategias pedagógicas se constituyen pues, en una herramienta que favorece el aprendizaje de estas conductas prosociales, entre las que se destaca la implementación del juego cooperativo. Al respecto, Ding; Shao; Sun; Xie; Li y Wang (2018) logran identificar el potencial que puede llegar a tener el desarrollo de juegos cooperativos para fomentar el aprendizaje social y emocional, se ha identificado que esta estrategia motiva la participación auténtica de los estudiantes y enseña a relacionarse con los demás creando experiencias significativas grupales para favorecer el desarrollo de competencias ciudadanas emocionales en el contexto escolar. El juego cooperativo ha evidenciado un impacto positivo, tal como lo plantea Arteaga, Ballesteros y Ayala (2013) citando a Orlick “La aplicación de los juegos cooperativos genera aportes positivos al desarrollo individual y a las relaciones socio afectivas y de cooperación intra grupo en el contexto del aula, lo que evidencia el carácter pedagógico centrado en fomentar las conductas prosociales” (p. 24). En esta dirección, se requiere el desarrollo de otros estudios que permitan comprender si este tipo de metodología puede favorecer el desarrollo de la empatía en el contexto escolar, desde una perspectiva articulada a las dimensiones cognitiva y emocional.

¹ La negrita es de los autores de este estudio.

Teniendo en cuenta lo situado anteriormente, el presente estudio se propone comprender aquellas conductas empáticas que se evidencian durante una situación de juego cooperativo en niños de sexto grado de un colegio privado de la ciudad de Cali; en este orden de ideas, se hace necesario conocer de manera suficiente los estudios que se han llevado a cabo en esta dirección, por ello en el siguiente apartado se presenta una revisión de la literatura en esta vía.

1.2 Revisión de la literatura

La revisión de los artículos que sirven como referente para la investigación propuesta, se realizó con el objetivo de identificar estudios empíricos que han abordado el estudio de la empatía durante los últimos diez años. Esta búsqueda arrojó dos líneas de investigación, por un lado, estudios enfocadas en competencias ciudadanas y por el otro, trabajos enfocados en conductas prosociales en la escuela.

1.2.1 Estudios sobre competencias ciudadanas

La primera dirección de búsqueda tiene que ver con las competencias ciudadanas: investigaciones en su mayoría desarrolladas en el contexto colombiano y latinoamericano centradas en la intención de generar conocimientos y comportamientos encaminados al desarrollo de la ciudadanía en la escuela. Se encontraron estudios que se han realizado con población en edad escolar entre 10 a 18 años, y algunos estudios que contemplan diversas estrategias pedagógicas vinculando temas como la participación política y el reconocimiento de los derechos fundamentales encaminados al desarrollo de competencia ciudadanas. A continuación, se presenta un resumen de dichos estudios.

Tabla 1. Balance de estudios sobre competencias ciudadanas.

Estrategias pedagógicas	Competencias a las que se le apuesta
Relatos (Zuluaga, 2012) y dilemas morales (Prieto y Samboní 2019)	Competencias generales (CG) ²
Actividades artísticas grupales y el discurso pastoral Osorio; Martínez y Sánchez (2014)	Competencias cognitivas
Propuestas virtuales: lectura crítica (Samper y Ospino (2018); interacción en herramientas virtuales como simas y Coolmodes (Montero; Salazar y Méndez 2008)	Competencias cognitivas (un estudio además incluye la competencia comunicativa)
Juego cooperativo: desde la propuesta de Antón (Consuegra y Donato, 2016) y rutinas de pensamiento en grupos cooperativos (Cortes 2016)	Un estudio Competencia emocional y el otro estudio competencia generales (CG)
Situaciones reales: aula para la paz (Méndez y Casas (2009); trabajo interdisciplinar (Zuta; Velasco y Rodríguez 2014)	Un estudio se centra en los cuatro tipos competencias ciudadanas y el otro competencias ciudadanas Generales
Dinámicas de comunicación: maestro-estudiante (Muñoz y Labraña 2015)	Competencias comunicativas

Como resultado del análisis de los estudios empíricos que han sido consultados en la revisión de la literatura, se identifica la relevancia que tiene en las investigaciones proponer **situaciones cercanas** a la vida cotidiana de los estudiantes (Méndez y Casas 2009; Zuta; Velasco y Rodríguez 2014) y también la importancia de emplear situaciones lúdicas como lo refiere Prieto y Samboní (2019).

Respecto a la manera en que abordan las competencias ciudadanas, es de mencionar que varias de las investigaciones (5 estudios de 10) abordan una o máximo dos tipos de competencias como objeto de indagación. Los estudios restantes tienen la siguiente situación: dos de ellos no especifican qué competencias abordan (Zuluaga, 2012 y Prieto y Samboní, 2019), y solo los estudios de Méndez y Casas (2009) y Muñoz y Labraña (2015) describen claramente los tipos de

² Competencias ciudadanas generales: cuando se alude a este término significa que en los estudios revisados no se especifica grupo o tipo de competencias del MEN (cognitivas, comunicativas, emocionales o integradoras).

competencias que conforman las competencias ciudadanas. Esta situación podría sugerir que centrarse en algún(os) tipo de competencias puede ser una ruta más efectiva, que permitiría estructurar situaciones educativas más precisas, focalizadas y contextualizadas a realidades específicas.

De aquellas investigaciones que se centran en abordar un tipo de competencias específicas, se observa una tendencia que se enfoca en la competencia cognitiva, para llevar a cabo el análisis crítico y la reflexión. Sin embargo, los estudios de Damásio (1994) plantean que fortalecer solo la competencia cognitiva, genera pocas probabilidades para poder aplicarlas en su contexto inmediato, es decir, que dejar por fuera del análisis las competencias emocionales puede llevar a dificultades en la adaptación social, incluso cuando los procesos cognitivos y de lenguaje están siendo abordados.

Atendiendo las competencias ciudadanas emocionales, Chaux (2004) y Bisquerra (2000) plantean que, para favorecer las competencias ciudadanas en los estudiantes, se hace necesario hacer énfasis en la competencia emocional como parte de la educación integral de los estudiantes, sin embargo, Chaux (2004) considera que existen principalmente dos tipos de competencias emocionales, las de identificación y manejo de las propias emociones y las de identificación y respuesta empática ante las emociones de los demás; un punto importante en el trabajo de la competencia ciudadana emocional es la empatía, que es definida por Mehrabian y Epstein (1972) como experiencia vicaria del estado emocional del otro.

A continuación, se presentan aquellos estudios que abordan la empatía, desde la perspectiva de las conductas prosociales, pues es desde este marco de referencia que se realiza un estudio directo y a profundidad de dicha conducta.

1.2.2 Estudios sobre las conductas prosociales

Esa relación de la empatía con las conductas prosociales abre paso a una segunda dirección de búsqueda que tiene que ver con las estrategias pedagógicas que favorecen la conducta prosocial. Se encontraron estudios que se han realizado con población en edad escolar entre 10 a 18 años. En su mayoría son investigaciones que indagan por el impacto en las conductas prosociales, empatía y cooperación de los estudiantes después de la implementación de ciertas estrategias pedagógicas, así como el mejoramiento en la convivencia escolar y la resolución de situaciones sociales. A continuación, se presenta la tabla 2 que resume dichos estudios.

Tabla 2. Balance de estudios de conducta prosociales

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS	CONDUCTAS PROSOCIALES A LA QUE SE LE APUESTA
Narrativas y sociodramas (Arteaga 2017) Juego de roles, modelado y análisis de caso (Caprara; Kanacri; Gerbino; Zuffiano; Alessandri; Vecchio y Bridglall, 2014)	Empatía y toma de perspectiva. Ayuda y empatía
Auto relato (García; Suárez; y Cárdenas, 2014) Cuestionario de estilos de crianza (Mestre 2017) Modelo de educación deportiva por medio del Floorball Sierra; Evangelio; Pérez y González (2018)	Altruismo y empatía Empatía Empatía, respeto y cooperación.
Autoinformes e informes de terceros programa ROE (Schonert; Smith; Zaidman y Hertzman 2012)	Empatía y toma de perspectiva.
Juego cooperativo: con cuentos morales (Landazabal, 2004); juego creativo de resolución de situaciones sociales (Briceño; López; Loria y Aguayo 2019); juego como el sombrero mágico” y cuentos como la saga de Harry Potter. (López y Coronado 2017); juegos de mesa o análogos (Ding; Shao; Sun; Xie; Li y Wang 2018); con figuras grupales utilizando el cuerpo y la resolución de situaciones con dilemas morales (Cerchiaro; Barras y Vargas 2019); juegos en el recreo como la silla o la granja (Zabala 2015)	Cuatro estudios trabajan la cooperación; cuatro estudios trabajan la empatía; uno le apuesta a trabajar la resolución de conflictos, uno le apunta a la ayuda y uno a la toma de perspectiva. Algunos estudios le apuestan a desarrollar dos o tres actitudes con la misma estrategia pedagógica.
Videojuegos cooperativos: De salvar vidas Greitemeyer y Osswald (2010) ; juegos de ayuda (Gentile; Anderson; Yukawa; Ihori; Saleem; Ming y Rowell 2009) y video juegos del conflicto armado con dilemas (Sandoval y Triana 2017)	Un estudio aborda la ayuda y la toma de perspectiva; un estudio se centra solo en la ayuda y un estudio se centra en la toma de perspectiva.

Como resultado del análisis de los estudios empíricos que han sido consultados en relación con las conductas prosociales, se encuentra la relevancia que tiene en las investigaciones proponer **juegos cooperativos** con los estudiantes. Las estrategias pedagógicas empleadas (Landazabal 2004; Briceño; López; Loria y Aguayo 2019; López y Coronado 2017; Ding; Shao; Sun; Xie; Li y Wang 2018; Cerchiaro; Barras y Vargas 2019 y Zabala 2015) se caracterizan por ser situaciones que no involucran rivalidad, se logra un ambiente escolar con unas relaciones sociales positivas, utilizando situaciones lúdicas que pueden llegar a ser significativas para los participantes. Respecto a la manera en que se aborda la conducta prosocial en cada estudio, es de resaltar que la mayoría de las investigaciones (10 estudios de 15) abordan dos o tres actitudes prosociales como objeto de indagación García; Suárez; y Cárdenas 2014; Greitemeyer y Osswald 2010 ; Cerchiaro; Barras y Vargas 2019; Ding 2018; López 2017; Landazabal 2004; Schonert; Smith; Zaidman y Hertzman 2012; Sierra; Evangelio; Pérez y González (2018); Caprara; Kanacri; Gerbino; Zuffiano; Alessandri; Vecchio y Bridglall, 2014 y Arteaga 2017). Los estudios restantes (5 de 15) profundizan en una sola actitud prosocial Mestre 2017; Sandoval y Triana 2017; Zabala 2015; Briceño; López; Loria y Aguayo 2019 y Gentile; Anderson; Yukawa; Ihori; Saleem; Ming y Rowell 2009). Esta situación podría sugerir, que centrarse en algún (as) actitudes prosociales puede ser una ruta más efectiva para estructurar situaciones educativas contextualizadas a realidades específicas.

La mayor parte de estos estudios empíricos (11 de 15) muestra interés en el desarrollo de la empatía, como elemento esencial para favorecer la conducta prosocial en contextos escolares (García; Suárez; y Cárdenas, 2014); Mestre 2017; Cerchiaro; Barras y Vargas 2019; Ding; Shao; Sun; Xie; Li y Wang 2018; López y Coronado 2017; Landazabal 2004; Schonert; Smith;

Zaidman y Hertzman 2012; Sierra; Evangelio; Pérez y González 2018; Caprara; Kanacri; Gerbino; Zuffiano; Alessandri; Vecchio y Bridglall 2014; Arteaga 2017 y Greitemeyer y Osswald 2010), en tanto ayuda a disminuir comportamientos violentos y permite fortalecer la ayuda frente a las necesidades de los compañeros (López y Coronado 2017). En menor medida, algunos estudios analizados (5 de 15) centran su atención en la toma de perspectiva (Sandoval y Triana 2017; Greitemeyer y Osswald 2010; Ding; Shao; Sun; Xie; Li y Wang 2018; Schonert; Smith; Zaidman y Hertzman 2012 y Arteaga 2017); en el desarrollo de la ayuda (4 de 15 estudios) como parte de las conductas prosociales (Sierra; Evangelio; Pérez y González 2018; Gentile; Anderson; Yukawa; Ihuri; Saleem; Ming y Rowell 2009; Caprara; Kanacri; Gerbino; Zuffiano; Alessandri; Vecchio y Bridglall 2014 y Greitemeyer y Osswald 2010); o en la cooperación (3 de 15 estudios) (Landazabal 2004; Cerchiaro; Barras y Vargas 2019 y Zabala 2015).

Este balance de los artículos consultados permite reconocer que la estrategia del juego cooperativo genera un impacto positivo sobre el desarrollo de conductas prosociales en contextos escolares, también se evidencia que en la totalidad de los estudios referenciados, no se abordan de forma general las conductas prosociales, sino que se centran en algunas actitudes importantes de la prosocialidad como la empatía. Cabe destacar que en la literatura referenciada, no se encontraron muchos estudios empíricos que utilizaran juegos cooperativos de mesa para promover la conducta prosocial en contextos escolares. Es importante plantear que la mayoría de los estudios referenciados para el tema de conductas prosociales presentan una propuesta metodológica utilizando en su diseño instrumentos de pretest y postest para analizar las transformaciones de las conductas prosociales después de la intervención; se observa que en estos

estudios no se analiza la variabilidad en la trayectoria de estas conductas durante el desarrollo de las intervenciones.

A partir de la presentación de este estado de la cuestión de la literatura, el presente estudio se centró en la dimensión emocional, específicamente en la empatía, reconociendo que esta es necesaria para el fortalecimiento de la convivencia escolar y para fortalecer las competencias ciudadanas. Además, se eligió la situación de juego cooperativo de mesa, en tanto esta estrategia ha sido poco implementada para promover la empatía, pese a que exige a quienes participan el despliegue de procesos cognitivos, comunicativos y emocionales, donde la interacción, negociación y discusión son fundamentales para cumplir con el objetivo del juego.

Como una novedad a destacar del estudio, se encuentra la propuesta metodológica, optando por un estudio microgenético, en el que se realizó un análisis pormenorizado de los desempeños de los estudiantes a lo largo de su participación en la situación de juego de mesa cooperativo en un contexto escolar, permitiendo una comprensión de las trayectorias de las conductas empáticas de los participantes. De esta manera, se tomó distancia de las formas en cómo se ha abordado el estudio de la empatía en relación con las situaciones de juego cooperativo presentadas en la revisión de la literatura.

1.3 Pregunta de investigación

En esta investigación se plantea como pregunta fundamental:

¿Qué conductas empáticas se evidencian durante la situación de juego cooperativo de mesa en niños de sexto grado del colegio Berchmans?

1.4 Objetivo General

Describir las conductas empáticas que emergen durante una situación de juego cooperativo de mesa en un grupo de estudiantes de sexto grado de una institución educativa privada de la ciudad de Cali.

1.5 Objetivos Específicos

Identificar las conductas empáticas de los estudiantes en una situación de juego cooperativo de mesa.

Describir las trayectorias de las conductas empáticas de los estudiantes durante la participación en una situación de juego cooperativo de mesa.

Caracterizar las percepciones de los estudiantes sobre la emergencia de la empatía durante una situación de juego cooperativo de mesa.

1.6 JUSTIFICACIÓN

Pensar los procesos de formación integral a nivel educativo, conlleva a la reflexión sobre la forma en que se aborda el desarrollo de las conductas prosociales y particularmente el desarrollo de la empatía a nivel escolar, tal como plantea Marín (2010) “esta preocupación está asociada a la esperanza que constituye el estudio de la prosocialidad para educar y socializar conductas solidarias y cooperativas que reemplacen las miradas competitivas y de naturaleza agresiva tan habituales en los seres humanos” (p.369). Por lo anterior, se requiere aportar de forma particular en el contexto educativo colombiano estrategias que permitan formar para una convivencia pacífica.

La presente investigación se enmarcó en el interés que existe por profundizar en el abordaje de la empatía como conducta prosocial de un Colegio privado de la ciudad de Cali. En este contexto institucional, es motivo de análisis las transformaciones que viven en su proceso de transición de la primaria al bachillerato los estudiantes de sexto grado, esta transición implica múltiples cambios en las dinámicas personales, grupales y en las formas como los niños interactúan entre ellos y con los agentes educativos que hacen parte de su proceso formativo. Al respecto, Eccles (1999) plantea que este momento de la vida escolar es una época de avances importantes en el desarrollo, en la cual se establece el sentido de identidad de los niños, dando grandes pasos hacia la adultez siendo más independientes, competentes, conscientes de sí mismos y de los otros. Es motivo de interés abordar estos aspectos en el análisis sobre el desarrollo de las conductas empáticas con el objetivo de favorecer los procesos formativos a nivel institucional.

Esta investigación tiene la intención de hacer un aporte en los procesos de formación integral de los estudiantes de la institución educativa, contribuyendo con el diseño de una situación de aula, y el estudio de la emergencia y comportamiento de la empatía en dicha situación. Lo cual permitirá ir avanzando en la reflexión sobre las estrategias pedagógicas que favorecen la construcción de las relaciones humanas y que aportan a la convivencia. En este sentido, es necesario poder entender el desarrollo de la empatía para el afianzamiento de las conductas prosociales en el marco de la formación integral.

La empatía es pues, una conducta que se desarrolla a lo largo de la vida y que involucra procesos cognitivos en cuanto comprende el punto de vista de otra persona, y que en la medida en que se va desarrollando facilita la respuesta emocional en la interacción social, aporta en el establecimiento de unas adecuadas relaciones entre pares lo que puede favorecer el desarrollo de las competencias ciudadanas y, por lo tanto, promueve la convivencia escolar. Se entiende entonces, que el desarrollo de la empatía es un proceso que tiene relación con múltiples factores

como las relaciones de afecto, la interacción interpersonal y los contextos en los cuales las personas conviven (Ruiz y Chaux, 2005).

Por lo anterior, el desarrollo de la empatía en el contexto escolar requiere de estrategias de aula innovadoras, que articulen nuevas formas de proceder por parte de los maestros al interés de formar integralmente, avanzando en propuestas de aula contextualizadas que integre en el trabajo con los estudiantes el componente formativo al ámbito lúdico recreativo, fomentando de esta manera el desarrollo de conductas empáticas. En este sentido, es pertinente pensar que el componente lúdico en la escuela promueve los aprendizajes y el desarrollo de conductas prosociales desde la participación genuina de los estudiantes.

La estrategia seleccionada en el marco de esta investigación es el juego cooperativo de mesa, este tipo de juego al tener como característica principal la participación con los demás y no contra los demás, se convierte en una herramienta potente para promover el desarrollo de conductas que fomentan la relación empática entre los estudiantes, tal como lo plantea Guijarro (2020) citando a Pedraz (2019) “jugar crea una predisposición a la acción gracias al principio de interactividad debido a la diversión que genera” (p.14). La interacción que se genera con los juegos cooperativos posibilita la participación espontánea de los estudiantes lo cual promueve las relaciones entre los estudiantes, permitiendo el análisis y la reflexión sobre las interacciones que se presentan en este espacio lúdico.

La propuesta de implementar una situación de juego cooperativo de mesa para conocer su potencial de fomentar el desarrollo de la empatía de los estudiantes en la escuela, se espera que tenga un impacto social positivo en el contexto institucional en el que se desarrolla la investigación, en tanto busca encontrar nuevas estrategias para que los maestros puedan abordar este tipo de experiencias por medio del juego, dando lugar a las interacciones entre los estudiantes y al desarrollo de las conductas prosociales particularmente de la empatía.

Favoreciendo así, el fortalecimiento de los procesos emocionales y de convivencia escolar en la transición de la primaria al bachillerato de los estudiantes del colegio Berchmans.

En conclusión, se hace necesario desarrollar en los estudiantes actitudes empáticas para favorecer la resolución de los conflictos de manera constructiva en el contexto escolar, este es un aprendizaje importante para la vida en sociedad y el ejercicio ciudadano que requiere de especial atención por parte de los maestros. Otro aspecto que se requiere abordar es la generación de estrategias innovadoras para el desarrollo de la empatía en este contexto escolar, en este sentido, la presente investigación sin duda hace un aporte en esta dirección, pues considera la implementación de una situación de juego de mesa para comprender su alcance en relación con el desarrollo de la conducta empática de los estudiantes.

1.7 MARCO TEÓRICO.

1.7.1 Conductas prosociales en el contexto escolar

El abordaje de las conductas prosociales ha sido objeto de estudio desde la psicología social desde las últimas décadas del siglo XX debido a que se ha identificado desde esta disciplina la necesidad de explorar caminos viables para mejorar situaciones sociales. Tal como plantea Marín (2010) “esta preocupación está asociada a la esperanza que constituye el estudio de la prosocialidad para educar y socializar conductas solidarias y cooperativas que reemplacen las miradas competitivas y de naturaleza agresiva tan habituales en los seres humanos” (p.369). Se podría afirmar, que un aspecto importante para la psicología social es poder analizar las formas como se dan las interacciones sociales entre las personas en contextos específicos y aportar desde su campo para mejorarlas.

La construcción del concepto de conductas prosociales se da a partir de múltiples estudios que han buscado definirlos y categorizar las actitudes que hacen parte de este concepto que agrupa distintas conductas de ayuda a otros. En el ejercicio de conceptualización de la conducta prosocial Marín (2010) cita a Vander Zanden (1990) quien plantea que este tipo de conductas son actos realizados en beneficio de otras personas. Más adelante Eisenberg; Fabes; Shepard; Murphy; Jones y Guthrie (1998) realizan una revisión al concepto definiendo que las conductas prosociales se caracterizan por ser voluntarias y por tener la intención de beneficiar a otros.

Algunos investigadores agrupan distintas conductas dentro de las conductas prosociales, por ejemplo, Eisenberg; Fabes; Shepard; Murphy; Jones y Guthrie (1998) plantea como conductas prosociales generosidad, altruismo, simpatía, ayuda y empatía; Marín (2010) citando a Vander Zanden (1990) enuncia la simpatía, condolencia, cooperación, ayuda, confortabilidad y generosidad; Garaigordobil (2017) nombra la empatía, altruismo, ayuda, cooperación, solidaridad y simpatía. Es importante mencionar que en la variedad de conductas asociadas a la prosocialidad la mayoría de los estudios nombran la empatía como una actitud que hace parte fundamental dentro del desarrollo de las conductas prosociales.

Respecto a la relevancia que tienen las conductas prosociales en la escuela, Garaigordobil (2008) plantea que “el contexto escolar tiene efectos importantes en el desarrollo social del niño, pudiendo ser visto como un microcosmos de la gran sociedad en el cual los infantes desarrollan básicas comprensiones de sí mismos, del mundo social y de su lugar en él” (p.151). Por lo anterior, es de gran importancia que a nivel escolar se propongan estrategias pedagógicas encaminadas al desarrollo de conductas prosociales, por medio de la socialización para posteriormente ponerlas en práctica durante su vida.

Sánchez (2019) plantea en su artículo “Beneficios de la Conducta Prosocial en los niños” que el desarrollo de la conducta prosocial en la escuela es particularmente importante debido a que desde temprana edad los niños empiezan el desarrollo de procesos de socialización, esto significa que la etapa escolar es el momento de la vida en el que se adquiere gran cantidad de destrezas sociales, de ahí que la escuela tenga la responsabilidad de promover y acompañar los procesos de socialización entre pares y con los adultos que los acompañan. Al respecto, Marín (2010) manifiesta que se hace necesario “educar y socializar **conductas**³ solidarias y cooperativas que reemplacen las miradas competitivas y de naturaleza agresiva tan habituales en los seres humanos” (p.1). Por lo tanto, al ser la escuela un espacio de socialización en el que los niños y jóvenes participan durante gran parte de su tiempo se favorece el desarrollo de las conductas prosociales.

Caicedo (2014) citando a Bandura (1982) plantea que “las conductas prosociales son el fruto de un espacio de interacción de aprendizaje: el niño aprende, a través del tiempo, a controlar y regular sus acciones con base en la evolución de las consecuencias sociales” (p.16), es en este sentido que Garaigordobil (2017) plantea que:

“el aprendizaje de conductas prosociales se logra en razón de las condiciones específicas de interacción que la escuela ofrece, es decir, las interacciones con los iguales y con los adultos. En el contexto escolar, profesores y compañeros de grupo se constituyen en figuras de gran influencia sobre las conductas solidarias y altruistas de los niños y niñas” (p.152)

³ La negrita es de los autores del texto.

Por lo anterior, es posible afirmar que el escenario escolar es por excelencia un espacio formativo en el cual se prioriza la interiorización de valores, pautas de comportamiento y conductas prosociales que se espera sean practicadas por los niños y jóvenes en los otros espacios de socialización, para que posteriormente en la vida adulta se constituyan en conductas habituales. En ese sentido, pensar en el desarrollo de las conductas prosociales en la escuela, y de manera particular en el desarrollo de la empatía, se convierte en un objeto de análisis que puede ser explorado para favorecer no solo las interacciones y la convivencia en la escuela, sino también para favorecer el ejercicio ciudadano en el marco de la sociedad.

1.7.2 La empatía, conducta que se desarrolla en el contexto escolar

La empatía permite "comprender y responder de manera adaptativa a las emociones de los demás, tener éxito en la comunicación emocional, y promover la conducta prosocial" (Spreng, McKinnon, Mar y Levine, 2009, p.62), con lo cual se favorece la convivencia; puede definirse entonces como "una respuesta afectiva de comprensión sobre el estado emocional de otros, que induce a sentir el estado en que se encuentra el otro" (Eisenberg, Zhou, Spinrad, Valiente, Fabes y Liew, 2005, p.3). Es así como se puede entender que la empatía tiene un componente emotivo en tanto se caracteriza por buscar entender los sentimientos de los otros, para establecer mejores relaciones interpersonales, este abordaje sobre la empatía es compartido por autores como Garaigordobil y De Galdeano (2006), Mestre, et al. (2004) y Ruiz y Chaux (2005).

La empatía es una conducta que se va desarrollando a lo largo de la vida desde los primeros años de la infancia, Castillo (2016) citando a Hoffman y del Campo (2002) plantea que el desarrollo de la empatía en el ser humano se da a partir de estadios evolutivos: inicialmente en el primer año de vida se da una primera etapa de empatía global que implica un malestar personal

como consecuencia de llegar a sentir los sentimientos de los otros; un segundo estadio al que se ha denominado empatía egocéntrica se da a partir de los tres años cuando los niños toman conciencia de que las necesidades de los demás no necesariamente coinciden con las suyas, en este momento se desarrolla lo que Hoffman ha llamado empatía hacia los sentimientos del otro. Durante el periodo de la niñez tardía, categorizada por Hoffman y del Campo (2002) entre los nueve a los doce años, los niños logran adquirir una mayor consciencia respecto a los sentimientos de las personas que los rodean, Eccles (1999) afirma que este desarrollo se debe a la creciente capacidad de pensamiento abstracto y a las habilidades cognitivas de alto orden que favorecen la manifestación de conductas empáticas en los contextos en los que se interactúa.

Aprender a ser empático es entonces un proceso que se desarrolla a partir de las interacciones sociales durante toda la vida y **de forma particular en la escuela**; al respecto Pucheu (2017) plantea que la empatía supone un mínimo dominio de los ritos sociales y de los códigos asociados a demostrar atención e interés, así como el conocimiento de las expresiones en cada contexto, lo cual determina los diferentes significados con que se pueden interpretar las emociones de los otros. **Se hace necesario analizar las formas como la empatía se manifiesta en las interacciones de la vida escolar entre los estudiantes**, buscando identificar cuáles son los aspectos que la evidencian. Al respecto Richaud; Lemos y Oros (2013) plantea cinco formas: **la regulación de las emociones** que se explicita en la medida en que los niños y jóvenes logran tener control sobre las emociones de enojo o frustración que presentan durante las interacciones; **la respuesta afectiva** que se explicita por medio de la capacidad de sentir la tristeza o alegría de otra persona con la cual se está interactuando; **la autoconsciencia** se puede determinar a partir de la capacidad del niño o joven para identificar que alguien en su entorno no se siente bien; **la toma de perspectiva** se explicita por medio de la capacidad para entender que otras personas piensan

distinto; y **la actitud empática** se pone de manifiesto al compartir de forma voluntaria con las personas con las que se interactúa.

Por su parte, Hernández (2018) hace énfasis en que “El desarrollo de la empatía permite que niños y niñas sean capaces de reconocer las necesidades físicas y emocionales de los compañeros, permitiéndoles mantener un clima escolar de comprensión, colaboración y compañerismo” (p.228), esto ha llevado a que desde la escuela maestros, pedagogos y otros agentes se planteen la necesidad de desarrollar estrategias que permitan fomentar los procesos empáticos de los estudiantes de manera que se den procesos de sensibilización y comprensión de las emociones de los otros. En ese sentido, el contexto escolar debe hacer uso de estrategias pedagógicas innovadoras que posibiliten el desarrollo de la empatía en los niños y jóvenes, buscando dar respuesta a las necesidades sociales; este tipo de propuestas, se constituyen en una experiencia retadora para las instituciones educativas y para los maestros, debido a que no se trata sólo de implementar otras formas de hacer las cosas al interior del aula, sino aportando en sus procesos de formación integral.

1.7.3 Aprendizaje basado en juego

El ámbito de la educación y las formas como se conciben los procesos de enseñanza y aprendizaje se ha venido transformado en las últimas décadas, dando lugar al diseño de propuestas que, en el lenguaje de los maestros, han sido llamadas estrategias pedagógicas innovadoras. Estas estrategias brindan un lugar protagónico al estudiante, transformando el rol del maestro para ser un facilitador y mediador del proceso de enseñanza y aprendizaje. Tal como plantea Ahumada (2005) “Introducir una innovación en el ámbito educativo supone incorporar un conjunto de teorías o procesos más o menos sistemáticos y codificados, comprometidos con la

modificación de las concepciones y prácticas pedagógicas que tienen lugar en las instituciones educativas, p.32), un ejemplo de ello es el aprendizaje basado en juegos (ABJ).

Dentro de este marco de las estrategias pedagógicas innovadoras que se han implementado en las últimas décadas en los contextos escolares, se encuentra el aprendizaje basado en juegos, Sánchez (2017) explica que el ABJ se caracteriza por “la utilización de juegos como vehículo y herramienta de apoyo al aprendizaje, la asimilación o la evaluación de conocimientos” (p.14). Es decir, desde el ABJ se concibe el juego como un mediador en la construcción del aprendizaje, el cual se fundamenta en una activa participación de los estudiantes en un espacio lúdico para avanzar en el alcance de los objetivos que han sido diseñados desde una intención pedagógica.

Es importante identificar los tipos de aprendizaje que se fomenta a partir del ABJ, de manera que se pueda analizar el impacto que podría llegar a tener esta estrategia en los procesos formativos de los estudiantes. Guijarro (2020) citando a Pedraz (2018) expone que:

“hay 2 tipos de aprendizajes que se pueden dar mientras se juega. El aprendizaje emergente es aquel que se da a partir de las propias mecánicas de interacción usuario-elemento de juego, que generan unas dinámicas alrededor de la mesa que lo que hacen es promover aprendizaje. En cambio, el aprendizaje incrustado es cuando coges un contenido concreto y lo metes dentro de un juego para relacionar estos contenidos embebidos en el juego con un aprendizaje que te llevas y que luego puede ser reforzado” (p.14)

Teniendo en cuenta lo anterior, ambos tipos de aprendizaje son valiosos en el contexto escolar, el aprendizaje emergente al generarse a través de las interacciones entre los estudiantes que participan en el juego, puede posibilitar el desarrollo de conductas prosociales como la empatía y

favorecer la generación de un adecuado ambiente de convivencia escolar; el aprendizaje incrustado, facilita el aprendizaje conceptual de las áreas del conocimiento relacionadas con el juego que se esté implementando.

Una de las características que hace del ABJ una estrategia potente para el aprendizaje en el contexto escolar, es que el **componente lúdico** implica la participación genuina de los participantes, quienes se disponen a seguir las instrucciones propuestas, con el propósito de alcanzar las metas planteadas en el juego. Lo anterior tiene una gran riqueza en el ámbito educativo pues tal como lo plantea Guijarro (2020) citando a Pedraz (2019) “el juego crea una predisposición a la acción gracias al principio de interactividad debido a la diversión que genera, así como al feedback continuo que se va generando cuando se está jugando” (p.14). Este tipo de interacción maestro-estudiante o entre pares, se convierte en un elemento importante para el desarrollo de la empatía, pues tal como lo plantea Garaigordobil (2017) “el contexto escolar, profesores y compañeros de grupo se constituyen en figuras de gran influencia sobre las conductas solidarias y altruistas de los niños y niñas” (p.151). Es decir, que la interacción de los estudiantes en el entorno educativo influye en la forma como se desarrolla la empatía en la escuela.

La implementación del juego en el contexto escolar puede llegar a constituir una herramienta potente para el aprendizaje, por lo tanto, el ABJ requiere de actividades pedagógicas intencionadas y alineadas con el juego para tal fin. Como parte del aprendizaje basado en juegos, se puede reconocer el juego cooperativo como una herramienta que permite la socialización y la interacción por medio de procesos colaborativos para cumplir con los objetivos de aprendizaje propuestos por el maestro.

1.7.3.1 Juego cooperativo

Teniendo en cuenta el marco del ABJ donde existen diferentes clases de juego, se encuentra la estrategia del juego cooperativo. Esta estrategia se caracteriza por contribuir por medio de la alta participación de los estudiantes al favorecimiento y desarrollo de habilidades para la comunicación, el trabajo cooperativo y las relaciones empáticas, estos juegos son propicios para ser implementados en contextos escolares con el objetivo de desarrollar conductas prosociales.

Al respecto Clavijo (2015) citando a Garaigordobil (2003) plantea que “los juegos cooperativos pueden definirse como aquellos en que los participantes dan y reciben ayuda para contribuir a alcanzar objetivos comunes” (p.20). Este tipo de juego permite la participación activa y relevante de todos los estudiantes que participan en una perspectiva de cooperación como condición para el logro de los objetivos planteados. Es importante mencionar que para que los juegos cooperativos se constituyan en una situación de carácter educativo, se requiere tener espacios de reflexión durante los procesos de participación en el juego.

El juego cooperativo se constituye en una estrategia pedagógica potente al ser implementado de forma sistemática y direccionada por unos objetivos pedagógicos, permitiendo el desarrollo del aprendizaje cooperativo, tal como lo plantea Johnson; Johnson y Holubec (1999), esta estrategia implementada con grupos pequeños en el que los estudiantes trabajan juntos para alcanzar objetivos comunes, logra mejorar el propio aprendizaje y el de los demás miembros de su grupo. Por lo tanto, el juego cooperativo está en oposición a lo planteado en los juegos competitivos en los cuales lo fundamental es enfrentarse entre los jugadores para lograr la victoria de alguno de los participantes.

Mejía (2006) citando a Navarro (2002) plantea que “La aplicación de los juegos cooperativos genera aportes positivos al desarrollo individual y a las relaciones socio afectivas y de cooperación intra grupo en el contexto del aula, lo que evidencia el carácter pedagógico centrado en fomentar las conductas prosociales” (p.17), al ser el juego cooperativo una estrategia pedagógica que favorece las relaciones socio afectivas en el contexto del aula, permite el desarrollo de las conductas prosociales en los estudiantes debido a la interacción y cooperación con el objetivo de cumplir con las exigencias y aprendizajes que el juego demanda.

En conclusión, el juego cooperativo se reconoce como una estrategia potente para el desarrollo de la empatía en el contexto escolar, tal como lo plantea Gago Galvagno; Periale y Elgier (2018) citando a (Jaqueira, 2014; Távora y Montoya, 2013) “Además de la empatía, los juegos cooperativos mejoran significativamente la inteligencia emocional, las emociones positivas, genera relaciones sociales más pacíficas e incrementa la resolución de problemas” (p.79). Es decir, la intervención con juegos cooperativos se convierte en una posibilidad de trabajo educativo pertinente en tanto permite la participación de los estudiantes en un proceso de reflexión sobre las interacciones y el reconocimiento de las ideas, las emociones y sentimientos de los otros, permitiendo resolver conflictos de forma pacífica.

2. MÉTODO

2.1 Diseño

En esta investigación se propuso un estudio descriptivo, de acuerdo con Sampieri; Fernández y Baptista, L. (2014) los estudios descriptivos permiten detallar situaciones y eventos; es decir, cómo es y cómo se manifiesta determinado fenómeno buscando especificar propiedades importantes de las personas, grupos o comunidades. De igual forma, esta investigación tuvo un carácter mixto fijo, con análisis de datos cuantitativos y cualitativos; como lo plantea Creswell y

Plano (2011) los estudios mixtos fijos “son aquellos en los cuales se hace uso de datos cuantitativos y cualitativos y en los que esta característica de recolección y análisis de la información está predeterminada y planificada desde comienzo de la investigación” (p.54). Es así como en este estudio se hizo uso complementario y secuencial de instrumentos de recolección y análisis de la información cuantitativa y cualitativa. En términos de Creswell y Plano (2011) los datos se mezclarán “desde el análisis de un conjunto de datos a la recopilación de un segundo conjunto de datos” (p.66). De esta manera, para el tratamiento de datos cuantitativos se utilizó una pauta de observación de las actitudes empáticas y una rúbrica de desempeño. Para el tratamiento cualitativo de los datos se usó una entrevista semi estructurada a manera de conversatorio como estrategia para la recolección de información. Posteriormente, se codificaron las intervenciones de los estudiantes durante el conversatorio en una rejilla de análisis.

En este estudio se implementó un diseño microgenético de medidas repetidas en series de tiempo, tal como lo plantea Siegler (2000) citando a Siegler y Crowley (1991), “los estudios microgenéticos se caracterizan por observaciones que abarcan un período de cambio rápido; dentro de este período, la densidad de observaciones es alta en relación con la tasa de cambio y las observaciones se analizan intensamente, con el objetivo de inferir las representaciones y los procesos que las originaron” (p.30).

2.2 Participantes

Se escogió al azar dos grupos heterogéneos de 4 estudiantes, para un total de 8 estudiantes de sexto grado de un colegio privado de la ciudad de Cali, en edades aproximadamente de 11 a 13 años. Para la selección de estos sujetos se tuvo en cuenta la participación voluntaria, su edad, la asistencia al colegio durante el tiempo de la implementación de la investigación y la autorización para participar en el estudio de los acudientes de los estudiantes.

2.3 Categorías de análisis

Esta investigación fue estructurada a partir de tres aspectos conceptuales que se constituyen en las categorías de análisis:

Regulación emocional: Se entiende como la capacidad de controlar las emociones de forma consciente durante las interacciones con los otros. Richaud; Lemos y Oros (2013) citando a Berk (1999) plantea que “La regulación emocional es un conjunto de estrategias empleadas para ajustar el propio estado emocional a un nivel de intensidad que permita funcionar adecuadamente” (p.34).

Respuesta afectiva: Se entiende como la capacidad para comprender, sentir y actuar frente a las emociones de los otros; Richaud; Lemos y Oros (2013) citando a Decety y Moriguchi (2007) plantea que una respuesta afectiva a otra persona implica compartir el estado emocional del otro. (p. 12).

Toma de perspectiva: Se entiende como la capacidad de distinguir entre lo que un individuo conoce respecto de sí y lo que conoce o puede predecir sobre los pensamientos, sentimientos o acciones de otra persona en esa misma situación (Martín; Gómez y Brown 2006, p.7).

Como se ha indicado previamente, estos aspectos se constituyen en las categorías de análisis definidas para la estructuración de los instrumentos: Pauta de observación de las conductas empáticas, Preguntas orientadoras del conversatorio, Rúbrica de desempeños y Rejilla sobre las percepciones de los estudiantes acerca de la empatía en el juego.

2.4 Instrumentos

Los instrumentos que se explican en este apartado fueron estructurados a partir de tres las categorías de análisis:

Pauta de observación de las conductas empáticas

La pauta de observación dentro de esta investigación permitió la recolección de información acerca de la trayectoria de las conductas empáticas de los estudiantes en la situación de juego cooperativo. Además, permitió recoger datos concretos sobre la forma en que se manifestó la empatía durante la situación de juego de mesa. Es importante mencionar que la pauta de observación fue puesta a prueba en el pilotaje con el objetivo de identificar aspectos para su mejora.

La pauta de observación está estructurada teniendo como principal referente las categorías de análisis definidas en este estudio (regulación emocional, respuesta afectiva y toma de perspectiva); los indicadores seleccionados sirvieron para registrar de forma precisa las características relacionadas con las conductas empáticas que manifestaron los estudiantes; en el caso de los indicadores para la categoría de regulación emocional, con la intención de discriminar y precisar las modalidades de regulación presentadas durante las partidas de juego se planteó usar como referente algunas de las estrategias de regulación emocional planteadas por Gross (2015). A continuación, se explican estos indicadores:

- Indicadores que corresponden a la regulación emocional: se consideraron las conductas relacionadas con la modulación que de acuerdo con Gross (2015) “se refiere a los esfuerzos continuos para inhibir el comportamiento expresivo de las emociones” (p.9) y la modificación de situaciones que en palabras del autor, “se refiere a tomar acciones que alteran directamente una situación para cambiar su impacto emocional” (p.8); estas estrategias permiten ajustar las emociones para adaptarse a las situaciones presentadas.

- Indicadores que corresponden a la respuesta afectiva: se consideraron las conductas relacionadas con comprender, sentir y actuar respecto a las emociones que los jugadores evidencien durante el juego como: consuela y simpatiza.
- Indicadores que corresponden a la toma de perspectiva: se consideraron las conductas relacionadas con entender las necesidades o ideas que los jugadores manifiesten durante el juego como: entiende las distintas opiniones y entiende las necesidades de los otros.

Este instrumento fue enviado a validación a dos jueces (profesores del departamento de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Javeriana Cali), sus observaciones fueron incorporadas al diseño del mismo. La pauta permitió recoger información durante la implementación de la situación de juego minuto a minuto, retomando el carácter microgenético del diseño propuesto para este proyecto. (Ver anexo 1)

Rúbrica de desempeños

La información codificada en la pauta de observación se condensó en una rúbrica de desempeño. Esta rúbrica permitió establecer diferentes niveles de empatía y tuvo como propósito ubicar los desempeños de los participantes en la investigación a partir de las conductas, actitudes o gestos que evidenciaron los estudiantes durante la situación de juego.

La rúbrica propuesta tuvo en cuenta las tres categorías de análisis definidas para identificar el nivel de empatía dentro de la investigación (regulación emocional, respuesta afectiva y toma de perspectiva), estableciendo cuatro niveles de desempeño: nivel alto, nivel medio, nivel bajo y nivel muy bajo. Para definir los niveles de desempeño se tuvo como referente las ponderaciones propuestas por Soler (2012) quien asigna porcentajes a la empatía general, asegurando un equilibrio entre la empatía cognitiva y la empatía afectiva de la siguiente forma:

nivel bajo del 25% al 49%, nivel medio, del 50% al 74% y el nivel alto del 75% al 100%. Para este estudio se estableció un cuarto nivel de desempeño que va entre 0% al 24% correspondiente a un nivel muy bajo de empatía.

Para la atribución del porcentaje de desempeño en cada categoría de análisis, se tomó como referente el número total de conductas empáticas codificadas en todas las partidas de juego como el 100% del desempeño de los sujetos; de esta forma, el número de conductas registradas por categoría, arrojó el porcentaje del desempeño del sujeto en cada una de las categorías de análisis propuestas; es decir, este porcentaje evidenció el nivel de conducta empática en el que se ubicaron los sujetos durante las cuatro partidas de juego cooperativo realizadas.

Se hace necesario mencionar que esta rúbrica se puso a prueba en el pilotaje de la situación de juego con el fin de identificar aspectos que debían ser mejorados para el desarrollo del estudio. (Ver anexo 2).

Preguntas orientadoras del conversatorio

El instrumento diseñado consta de una serie de preguntas que se aplicaron por medio de una entrevista grupal semiestructurada (denominada en el estudio como conversatorio), que consta de nueve preguntas, tres por cada categoría de análisis establecida en el estudio. El objetivo de las preguntas es ampliar la información obtenida en las partidas del juego sobre la empatía; esta información permitió recopilar las percepciones que los estudiantes tuvieron acerca de sus conductas empáticas en el juego, dando lugar a la voz de los estudiantes participantes en el estudio. El conversatorio se realizó después de haber terminado cada partida con base en las preguntas orientadoras. Cada pregunta fue formulada al grupo e inició contestando de manera voluntaria quien deseó hacerlo, sin embargo, se aseguró la participación de todos los estudiantes frente a cada cuestionamiento (Ver anexo 3). Este instrumento también fue enviado a validación a

dos jueces (profesores de la universidad), sus observaciones fueron incorporadas al diseño del mismo.

Rejilla de análisis sobre las percepciones de los estudiantes acerca de la empatía en el juego

Para realizar el análisis de datos cualitativos de las respuestas de los estudiantes acerca de la percepción sobre las conductas empáticas durante la situación de juego, se construyó una rejilla a partir de las categorías de análisis y los indicadores que emergieron de las respuestas de los estudiantes. Los indicadores de esta rejilla se elaboraron a partir de la prueba piloto y se completaron con base en los resultados de la aplicación de la entrevista semiestructurada a manera de conversatorio. (Ver anexo 4).

2.5 Procedimiento

Teniendo en cuenta el planteamiento metodológico, esta investigación propuso un diseño con fases de aplicación; estas fueron desarrolladas durante cuatro jornadas de trabajo, que se constituyeron en momentos para recolectar la información. Se hizo un seguimiento a las tres categorías de análisis definidas para el estudio: **regulación emocional, respuesta afectiva y toma de perspectiva** durante los momentos de implementación de dicha situación de juego cooperativo. A continuación, se presenta un esquema con las jornadas de aplicación. Cada jornada está compuesta por la sesión de juego y un conversatorio que indaga por las percepciones de los estudiantes.

Ilustración 1. Esquema de las jornadas de la situación de juego.



Fuente de elaboración propia.

Inicialmente se identificaron las personas que hicieron parte de la muestra de participantes entre los estudiantes de sexto grado del Colegio, siguiendo los criterios explicitados en el apartado de participantes. Después de la selección del grupo de estudiantes, se generó contacto con los responsables legales para explicarles los objetivos del estudio y el rol de los estudiantes en la investigación. El desarrollo del estudio se empezó a implementar después de la aprobación y firma de los estudiantes y los representantes legales del consentimiento informado que contiene las consideraciones éticas, los objetivos, el procedimiento y la intervención que se hizo con los estudiantes en el proceso. Se implementó una situación de juego cooperativo de mesa con 12 estudiantes, organizados en tres grupos de cuatro personas; un primer grupo fue el pilotaje de la investigación; este pilotaje tuvo como objetivo validar el diseño de la situación de juego y los instrumentos construidos para la recolección y análisis de los datos.

El trabajo se desarrolló en cuatro jornadas de 100 minutos cada una, organizadas de la siguiente forma: inicialmente se desarrolló la partida del juego cooperativo en un tiempo de 60 minutos, a continuación, se hizo un receso de 15 minutos y posteriormente se tuvo un conversatorio con preguntas orientadoras previamente descritas. Tanto las sesiones de juego como los conversatorios fueron vídeo grabados y utilizados como insumo para el análisis de la información.

Elección del juego

El juego elegido en este estudio fue Pandemia, diseñado por Matt Leacock y distribuido en lengua castellana por Devir. Este juego de mesa es de carácter cooperativo puesto que consiste en la resolución en equipo de una misión en la que el objetivo principal es salvar a la humanidad de enfermedades endémicas. Cada jugador tuvo un rol con habilidades especiales (coordinador de efectivos, médico, científico, investigador o experto en operaciones) que usadas de forma consensuada con sus compañeros de grupo permitió el logro del objetivo del juego. Para la selección de este juego se tuvo en cuenta que: la temática propuesta en el juego se constituyó en un aspecto significativo para los estudiantes dada la actual coyuntura de salud pública; el logro de la meta se cumplió gracias al trabajo conjunto de los jugadores en una perspectiva de cooperación; las interacciones propuestas en la dinámica del juego permitieron evidenciar las conductas empáticas de los estudiantes.

Instrucciones para el desarrollo de la tarea

Este estudio se realizó mediado por la virtualidad atendiendo la situación de salud pública de la Covid-19, haciendo uso de la grabación del tablero del juego Pandemia y por medio de una videoconferencia a partir de la cual los estudiantes pudieron interactuar y participar durante la propuesta; lo anterior se definió teniendo en cuenta que los participantes en la investigación no accedieron a la participación en el modelo de alternancia propuesto para el regreso al colegio.

Momentos de la situación instruccional: Explicación de la intervención con el juego

Pandemia.

Este momento de la situación instruccional, se refiere a la explicitación paso a paso de las consignas, instrucciones, preguntas y comentarios que se dio a los estudiantes para dar

cumplimiento al desarrollo del juego cooperativo, así como las preguntas que se hicieron para verificar su nivel de comprensión de las instrucciones. (Ver anexo 5).

Momentos de la situación instruccional: Conversatorio

Este momento de la situación instruccional, se refiere a la explicitación paso a paso de las instrucciones y preguntas que se dio a los estudiantes para dar cumplimiento al desarrollo del conversatorio posterior a cada partida de juego, este momento buscó ampliar la información sobre la percepción de los participantes haciendo preguntas orientadoras. (Ver anexo 6).

Materiales que se utilizaron.

Los materiales que fueron usados para el desarrollo de la situación instruccional fueron: Juego Pandemia, computadores, conexión a Internet, sillas cómodas, mesas.

2.6 Análisis de los datos

En esta investigación se propuso realizar un análisis de los datos cuantitativos y cualitativos de la información recolectada. Las categorías definidas fueron el referente transversal en el diseño de todos los instrumentos de recolección y análisis de datos que fueron presentados en el apartado de Instrumentos.

Para el análisis cuantitativo se utilizaron los resultados correspondientes a las frecuencias de conductas empáticas registradas en la Pauta de observación, así como el nivel de desempeño atribuido a cada sujeto como resultado de la sumatoria en cada categoría de análisis. Para el análisis cualitativo se retomaron las intervenciones verbales de los estudiantes durante los conversatorios. Estas intervenciones se organizaron en función de las categorías de análisis y posteriormente se agruparon con base en temas y/o contenidos identificados en la rejilla de

análisis de las percepciones de los estudiantes acerca de las conductas empáticas presentadas durante el juego.

El cruce de los dos tipos de análisis permitió realizar un contraste entre los desempeños empáticos en una situación concreta y la percepción que los estudiantes tuvieron frente a su actuar empático durante la situación de juego. A continuación, se presenta la forma como se estableció la alineación entre los objetivos de la investigación, los instrumentos de recolección y tratamiento de los datos propuesto para este estudio.

Tabla 3. Alineación entre los objetivos de investigación y los instrumentos

OBJETIVOS	INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS	TRATAMIENTO DE DATOS
Identificar las conductas empáticas de los estudiantes en una situación de juego cooperativo de mesa.	Pauta de observación de las conductas empáticas.	Rúbrica para describir los niveles de empatía de los estudiantes durante el juego.
Describir las trayectorias de las conductas empáticas de los estudiantes durante la participación en una situación de juego cooperativo de mesa.	Pauta de observación de las conductas empáticas.	Presentación de las trayectorias de la conducta empática de los estudiantes durante el juego.
Caracterizar las percepciones de los estudiantes sobre la emergencia de la empatía durante una situación de juego cooperativo de mesa.	Preguntas sobre las percepciones empáticas.	Caracterización de las percepciones de los estudiantes acerca de la empatía en el juego.

2.7 Consideraciones éticas

Esta investigación se desarrolló con estudiantes menores de edad, teniendo en cuenta esta condición, se les solicitó a los tutores legales o acudientes, la respectiva autorización para participar en el estudio a través del consentimiento informado (anexo 5). De igual forma se les solicitó a los estudiantes firmar su asentimiento informado (anexo 6) donde se dejó por escrito el interés voluntario por querer participar en el desarrollo de la situación de juego cooperativo. Es importante mencionar que los estudiantes no estuvieron expuestos a ningún riesgo físico, psicológico, social o emocional, por el contrario, se buscó desarrollar conductas empáticas que favorecieran las relaciones interpersonales con sus compañeros.

3. Resultados

La presentación de los resultados se hace teniendo en cuenta los objetivos planteados en esta investigación. Inicialmente se muestran los hallazgos de los datos cuantitativos encontrados en dos grupos de sujetos, conformado cada uno por cuatro integrantes, quienes participaron en cuatro partidas de juego cooperativo. Cada partida fue observada y codificada por medio de la pauta de observación diseñada, teniendo como referente las tres categorías de análisis descritas en el apartado del método: regulación emocional, respuesta afectiva y toma de perspectiva. Estas categorías se analizaron a partir de los indicadores planteados en la pauta de observación; los indicadores han sido codificados para favorecer el registro de la aparición de las conductas empáticas en ambos grupos (ver anexo 9).

Posteriormente, se hará la presentación de los resultados cualitativos, en donde se retoman los datos recogidos de los desempeños verbales o gestuales de los estudiantes durante los conversatorios realizados (cuatro conversatorios en total, uno después de cada partida de juego). Estos desempeños también están organizados en función de las categorías de análisis y han sido agrupados con base en temas y/o contenidos identificados en una rejilla que recoge las percepciones

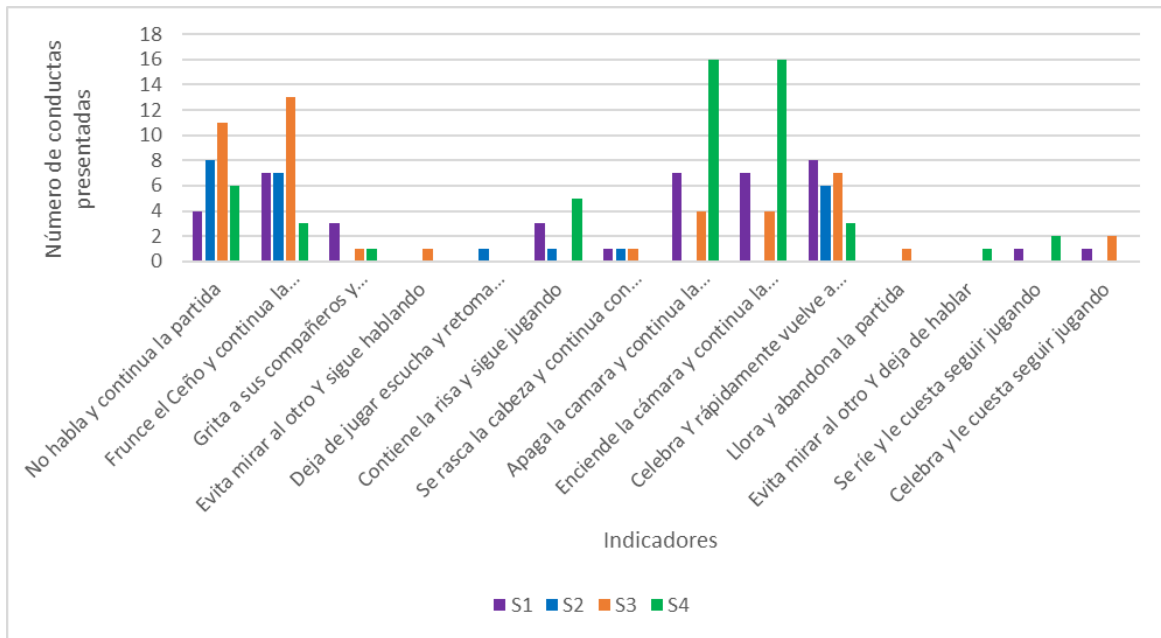
de los estudiantes acerca de las conductas empáticas presentadas durante las partidas de juego cooperativo (Anexo 4). A continuación, presentamos los resultados de la forma como emergen las conductas empáticas durante las partidas de juego cooperativo.

3.1 Grupo 1

En los datos arrojados para el *grupo 1*, se encontró una tendencia durante el desarrollo de las partidas de juego cooperativo en la cual, la mayoría de las conductas evidenciadas por los sujetos en las cuatro partidas se ubican en los indicadores de la categoría **toma de perspectiva**, presentándose conductas en todos los indicadores propuestos. En la categoría de **respuesta afectiva**, la tendencia presentada fue que la mayoría de las conductas se registraron en la subcategoría de consolación. La categoría de **regulación emocional** mostró la menor cantidad de codificación de conductas durante las partidas de juego, registrando una mayor incidencia en los indicadores de la subcategoría de modulación. En esta categoría los resultados evidencian que no se registraron desempeños en algunos indicadores, esto es, en la subcategoría de modulación de 14 indicadores no se presentaron 4 y en la subcategoría de modificación de situaciones de 9 indicadores no se presentaron 5. (Anexo 10: Datos de aparición de las conductas empáticas Grupo 1)

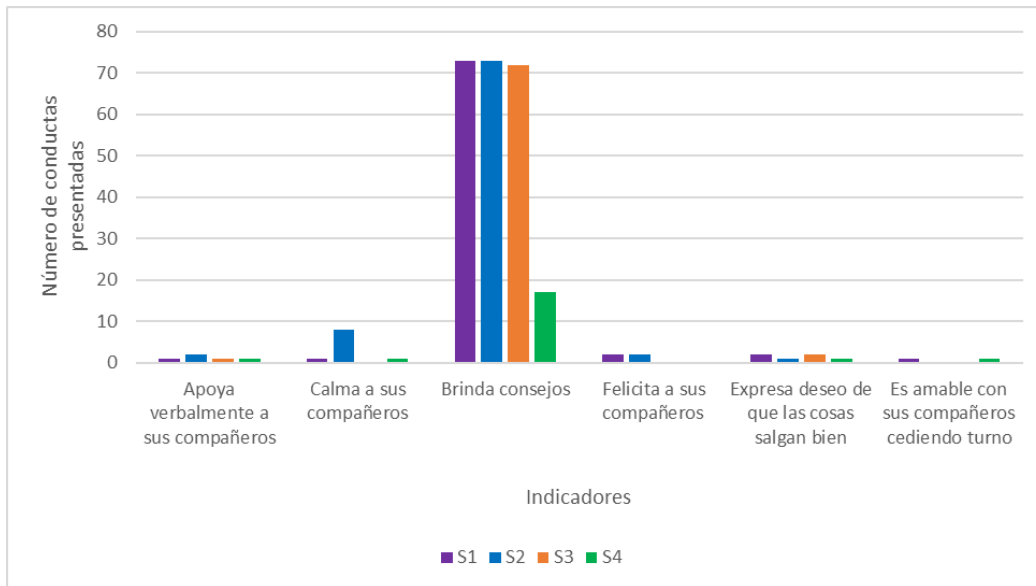
A continuación, se presenta información por categoría de análisis en la que se evidencia la sumatoria de los indicadores en las 4 partidas para cada categoría.

Ilustración 2. Frecuencia de Regulación emocional Grupo 1.



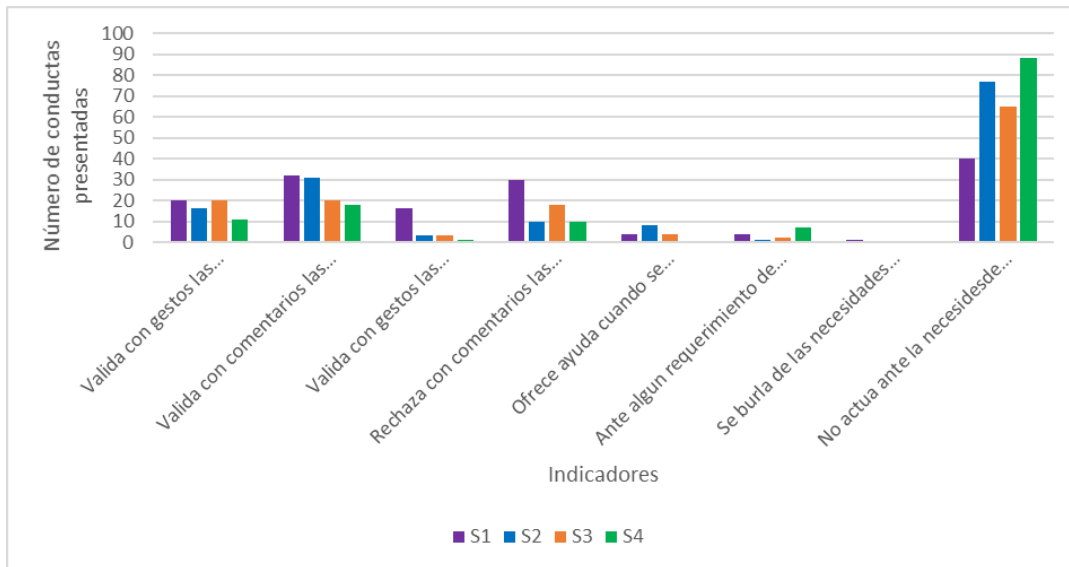
En la ilustración 2 se logra evidenciar que los indicadores relacionados con la regulación emocional que más se presentaron durante las cuatro partidas de juego cooperativo se ubicaron en la subcategoría de modulación, estos fueron: Frunce el ceño y continua la partida 30 veces, No habla y continua la partida 29 veces, Apaga la cámara y continua la partida y Enciende la cámara y continua la partida 27 veces. Se observa que para los cuatro sujetos del grupo 1, se presentó una menor incidencia en los comportamientos referidos a la subcategoría de modificación de situaciones, es decir, cuando se generan acciones para transformar una conducta.

Ilustración 3. Frecuencia de Respuesta afectiva Grupo 1



En la ilustración 3 se logra evidenciar las frecuencias presentadas en la categoría de respuesta afectiva; se observa que en el avance de las cuatro partidas de juego cooperativo para los sujetos del *grupo 1*, el indicador que más se presentó fue el referido a la subcategoría de consolación, Brinda consejos 235 veces; la incidencia en este indicador se muestra como una tendencia en el grupo; también se observa que en esta categoría, se presentó una menor incidencia en los comportamientos referidos a la subcategoría de simpatía y solidaridad. (Felicita a sus compañeros, Expresa su deseo de que las cosas salgan bien y Es amable con sus compañeros cediendo el turno).

Ilustración 4. Frecuencia de Toma de perspectiva Grupo 1.



En la ilustración 4 se muestra las frecuencias referidas a la categoría toma de perspectiva. Es en esta categoría de análisis en donde se presentó el mayor registro de conductas durante las partidas de juego; se logra evidenciar que para los cuatro sujetos del grupo 1, en el avance de las cuatro partidas de juego cooperativo, los indicadores que más se presentaron fueron los referidos a: Válida con comentarios las opiniones de sus compañeros, 101 veces; Rechaza con comentarios las opiniones de sus compañeros, 68 veces; Válida con gestos las opiniones de sus compañeros 67 veces y No actúa ante las necesidades de sus compañeros 270 veces. Es importante anotar que este último fue el indicador que más apareció durante la sumatoria de las cuatro partidas, aunque redujo su frecuencia de aparición en las últimas partidas de juego con respecto a las iniciales. Es importante aludir que a lo largo de las partidas no se identificaron cambios significativos en relación con la emergencia de las conductas empáticas de los jugadores.

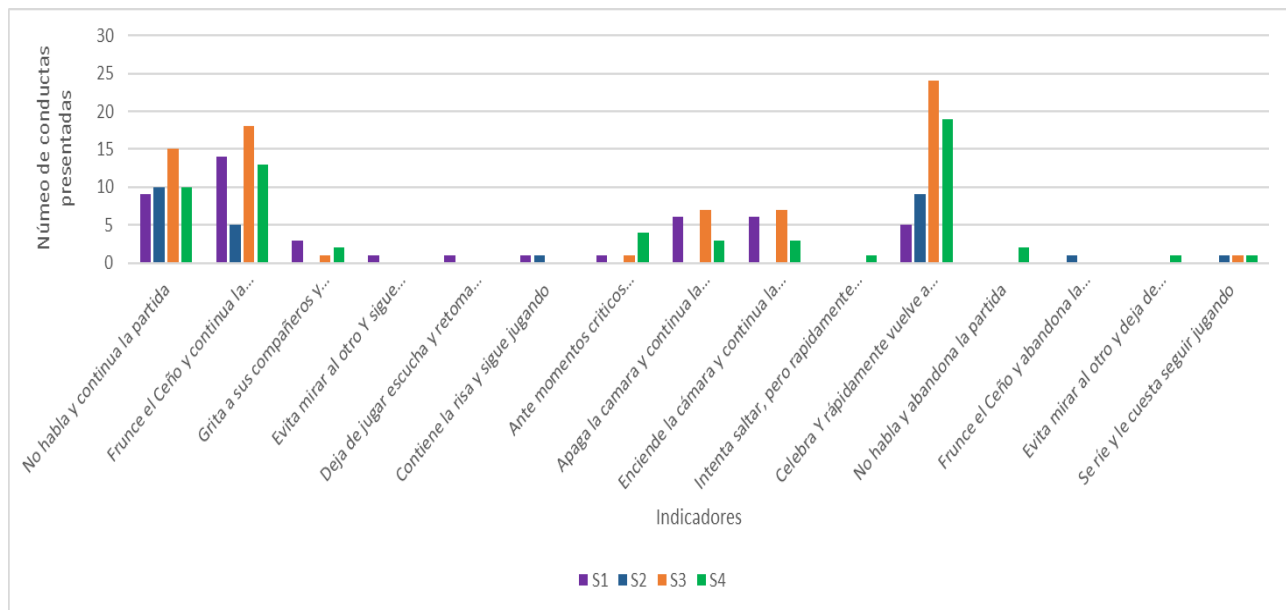
3.2 Grupo 2

En los datos arrojados para este grupo, se encontró una tendencia durante el desarrollo de las partidas de juego cooperativo en la que la mayoría de las conductas presentadas por los sujetos durante las cuatro partidas se ubican en los indicadores de la categoría de **toma de**

perspectiva. En esta categoría se presentaron conductas correspondientes a todos los indicadores propuestos. En la categoría de **respuesta afectiva** la tendencia apuntó a la presencia mayoritaria de conductas registradas en la subcategoría de consolación. En la categoría de **regulación emocional** durante las partidas de juego, se registró una mayor incidencia en los indicadores de la subcategoría de modulación. (Anexo 11: Datos de aparición de las conductas empáticas Grupo 2)

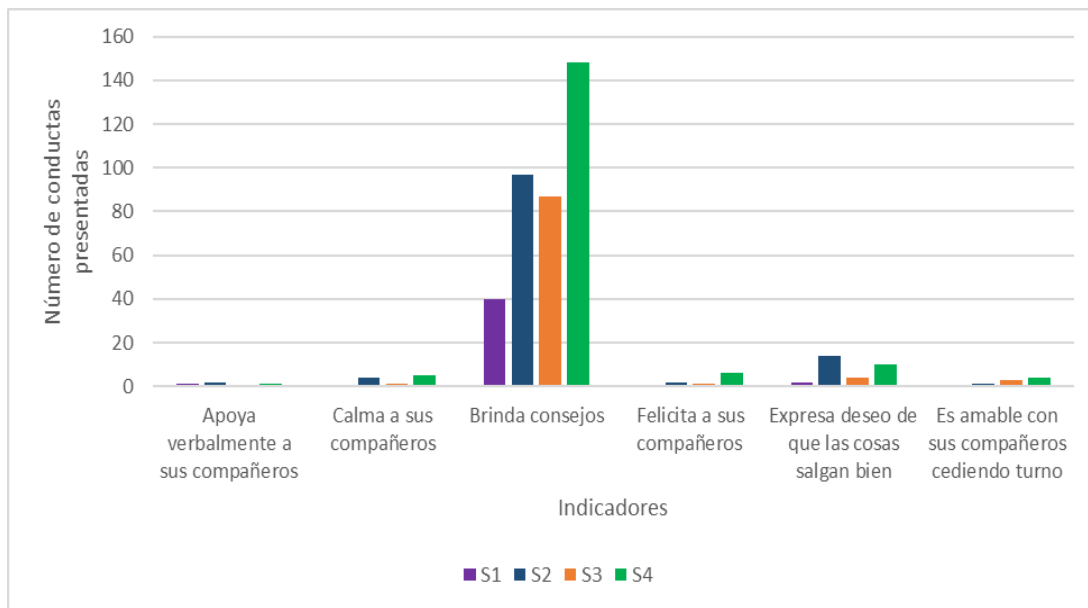
A continuación, se presenta información por categoría de análisis en la que se evidencia la sumatoria de los indicadores en las 4 partidas para cada categoría.

Ilustración 5. Frecuencia de Regulación Emocional Grupo 2.



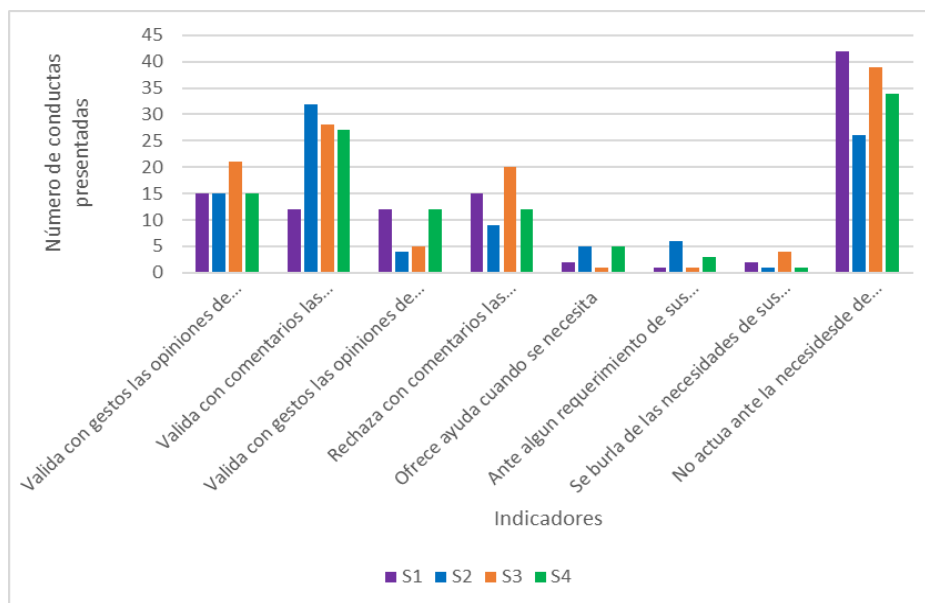
La ilustración 5 da cuenta de las frecuencias de los indicadores presentados en la categoría regulación emocional. En cuanto a número de apariciones, los que más se presentaron se ubican en la subcategoría de modulación: Frunce el ceño y abandona la partida 50 veces, No habla y continua la partida 44 veces, Celebra y rápidamente vuelve a jugar 57 veces. Se observa que para los cuatro sujetos del grupo 2, se presentó una menor incidencia en los comportamientos referidos a la subcategoría de modificación de situaciones.

Ilustración 6. Frecuencia de Respuesta afectiva Grupo 2.



En la ilustración 6 se logra evidenciar que durante las partidas de juego para los cuatro sujetos del grupo 2, al igual que en el grupo 1, el indicador que más se presentó fue el referido a la subcategoría de consolución, Brinda consejos, con un total de 285 veces; la incidencia en este indicador se muestra como una tendencia en la aparición de las conductas empáticas de este grupo. En esta categoría, se presentó una menor incidencia en los comportamientos referidos a la subcategoría de simpatía y solidaridad, (Felicita a sus compañeros, Expresa su deseo de que las cosas salgan bien y Es amable con sus compañeros cediendo el turno) al igual que en el primer grupo.

Ilustración 7. Frecuencia de Toma de perspectiva Grupo 2.



En la categoría de toma de perspectiva se identificó que los indicadores que más se repitieron en su registro estuvieron relacionados con: Válida con comentarios las opiniones de sus compañeros 99 veces; No actúa ante las necesidades de sus compañeros 141 veces; Válida con gestos las opiniones de sus compañeros 66 veces y Rechaza con comentarios las opiniones de sus compañeros 56 veces.

Es importante anotar que al igual que lo que ocurrió en el grupo 1, el indicador No actúa frente a las necesidades de los otros, fue el que más apareció durante la sumatoria de conductas presentadas durante las partidas, presentándose una disminución en la frecuencia de aparición de este comportamiento en las últimas partidas de juego, en las cuales incluso, tres de los cuatro sujetos no presentaron este comportamiento en este indicador.

En la categoría de respuesta afectiva llama la atención que la mayor incidencia en comportamientos se dio en el indicador Brinda consejos a sus compañeros. Esta tendencia se mantuvo para el 87.5% de los sujetos, solo el S4 del grupo 1 no presentó esta conducta en las últimas partidas de juego. Asimismo, a pesar de presentarse en ambos grupos alto nivel de

incidencia en la subcategoría brinda consuelo, es particular que la subcategoría de simpatía y solidaridad no presentó una incidencia tan alta.

En conclusión, en ambos grupos se muestra similitud en las frecuencias de los indicadores registrados por los sujetos durante las partidas de juego cooperativo, pudiendo evidenciarse una tendencia en la aparición de los comportamientos para las tres categorías de análisis. Se encuentra que la mayoría de los sujetos presentaron una mayor incidencia de comportamientos en las conductas empáticas de la categoría de **regulación emocional**, en los indicadores referidos a la subcategoría de modulación y que se presentó una menor incidencia de comportamientos en la subcategoría modificación de situaciones. En la categoría de **respuesta afectiva** se encuentra como tendencia que la mayor parte de los comportamientos se dieron en la subcategoría de consolación, en contraposición con la baja frecuencia de comportamientos para la subcategoría de simpatía - solidaridad. En la categoría de **toma de perspectiva**, la tendencia observada es que se dieron comportamientos en los indicadores de las dos subcategorías definidas: escucha a sus compañeros y atiende las necesidades de los otros, dándose una mayor incidencia en los indicadores referidos a la identificación de la necesidad de los otros. Como tendencia se observa que en la medida en que avanzaron las partidas, en ambos grupos el indicador No atiende las necesidades de los otros fue disminuyendo la proporción de este comportamiento que inicialmente era alta. Estos hallazgos los ampliaremos en el análisis que se presentará en el apartado de discusión.

A continuación, se presentan las trayectorias de las conductas empáticas de los sujetos, que han sido establecidas a partir de los niveles de desempeño en los que se ubicaron respecto a las conductas empáticas presentadas en cada categoría de análisis durante las cuatro partidas de juego cooperativo, teniendo como referente la información codificada en la tabla de frecuencias de las conductas empáticas y la rúbrica del nivel de desempeño de cada sujeto presentada en el apartado del método.

Ilustración 8. Trayectoria de aparición de conductas empáticas por partida Grupo 1.

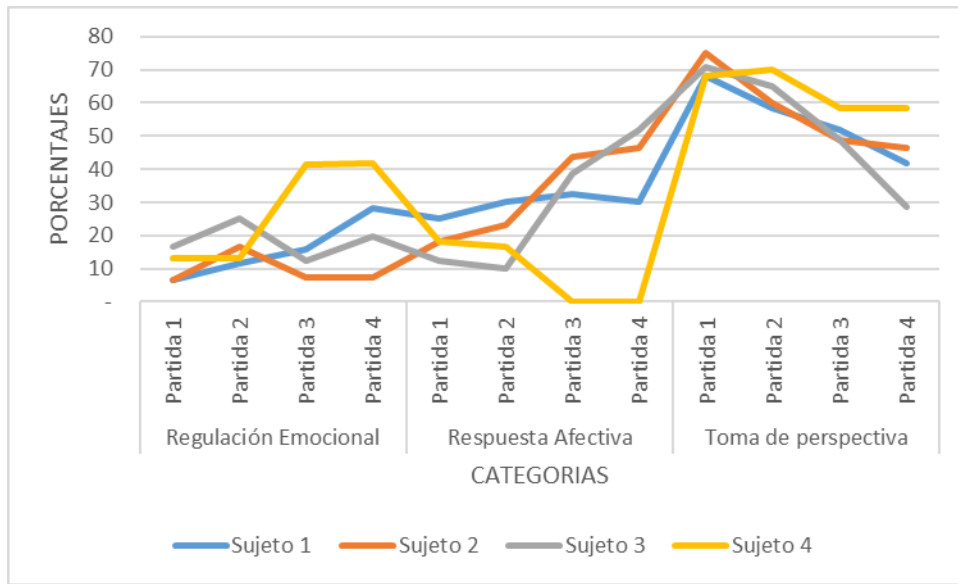
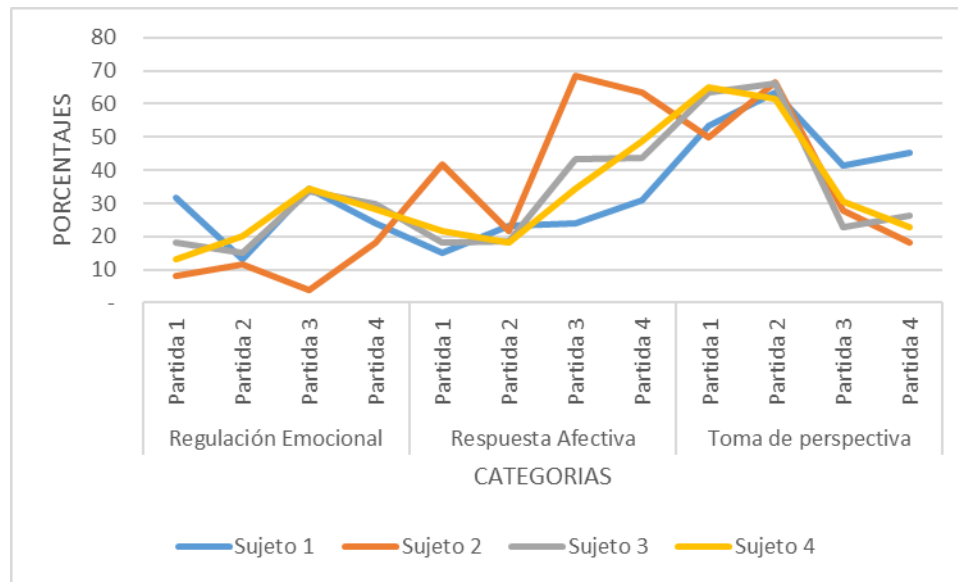


Ilustración 9. Trayectoria de aparición de conductas empáticas por partida Grupo 2.



En las ilustraciones 8 y 9 se observa en el eje Y el porcentaje de aparición de conductas de cada sujeto durante las partidas del juego y en el eje X se observa el comportamiento de cada sujeto en las partidas, teniendo en cuenta las categorías de análisis, regulación emocional, respuesta afectiva y toma de perspectiva. Se encontró que los sujetos que participaron en esta investigación se

ubicaron entre los niveles de muy bajo y bajo en las categorías de regulación emocional y respuesta afectiva; si bien como se muestra en los anexos 12 y 13, los porcentajes de desempeño de los sujetos fueron diferenciados y presentaron algunas fluctuaciones porcentualmente partida a partida, en términos generales se siguen ubicando en los niveles bajo y muy bajo.

En contraste, en la categoría de toma de perspectiva, se observó que en ambos grupos el comportamiento del desempeño presentado en el indicador No actúa ante las necesidades de los otros, muestra una trayectoria en la cual se observó que durante las últimas dos partidas de juego se presentó una menor cantidad de veces en todos los participantes; evidenciando así, una conducta más empática en lo que respecta al desempeño en esta categoría de análisis. Este resultado coincide con la tendencia descrita en la primera parte de este apartado, en la que se planteó que la mayoría de las conductas empáticas registradas durante la experiencia de juego cooperativo se enmarcaron en la categoría de toma de perspectiva.

Ilustración 10. Desempeño por partida del indicador No actúa ante las necesidades de los otros Grupo 1.

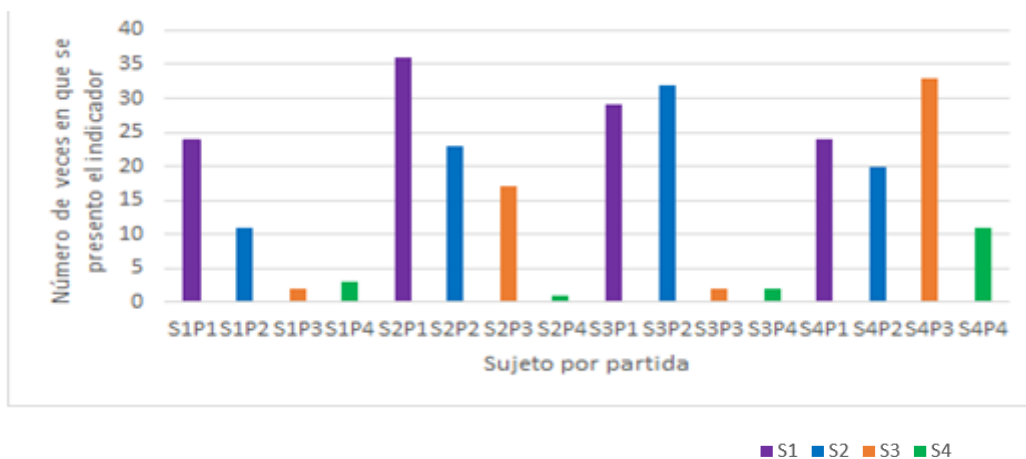
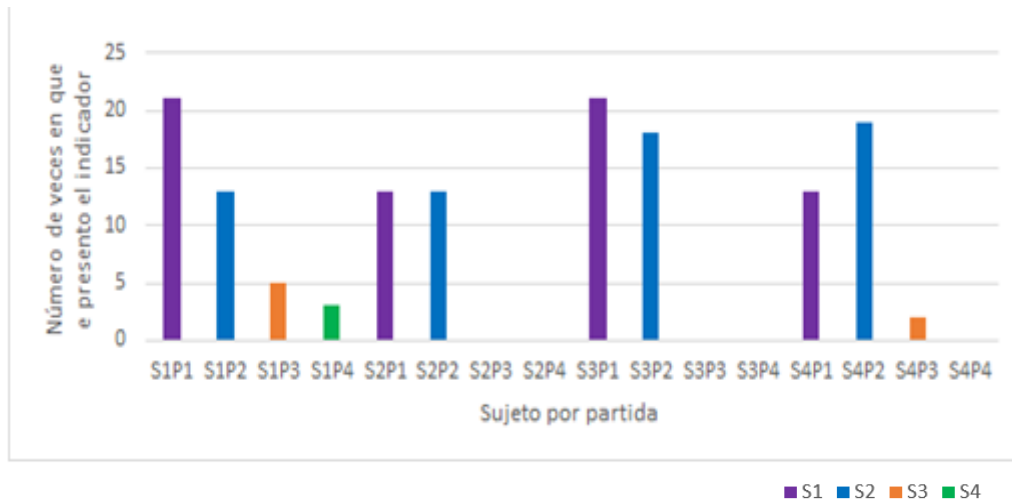


Ilustración 11. Desempeño por partida del indicador *No actúa ante las necesidades de los otros* Grupo 2.



3.3 Presentación de las intervenciones de los sujetos durante los conversatorios

En la categoría de **regulación emocional** se codificaron los indicadores de *gestión emocional*, *motivaciones externas*, *beneficio propio* y *beneficio a los demás*. En esta categoría se encuentra que los ocho sujetos que participaron en la investigación logran identificar las emociones que sintieron durante las partidas, así como reconocen la importancia de regular sus emociones para el alcance de los objetivos propuestos en el juego. En esta categoría, se encuentra como tendencia en ambos grupos que el indicador más recurrente en las verbalizaciones corresponde a la gestión emocional, encontrándose que los sujetos manifiestan percepciones relacionadas con la *gestión de sus emociones*, en tanto logran hacer la identificación de *situaciones externas*, vinculadas con reacciones de los otros o con la posibilidad de acceder a algún beneficio durante las partidas que motive esta conducta. A continuación, se presentan algunos fragmentos de los conversatorios que ejemplifican los indicadores presentados en esta categoría de análisis.

Ejemplo #1: Gestión emocional relacionada con las reacciones de los otros.

“Al principio era esa sensación de “qué hago aquí”, o sea “frustrado”, pero ya fui entendiendo, yo los veía que me hablaban y yo me quedaba con una cara de “estos qué me

están hablando”, pero luego después de haberme tocado el turno, como después de 30 minutos de juego les entendí más, entonces fue más fácil al final, pero no me sentí como triste, ni feliz, ni nada, o sea, fue como confusión, al final ya fue algo como si hubiera sido algo que estuviera jugando toda mi vida” (S4, grupo 1; conversatorio 3)

En el fragmento anterior se logra evidenciar que a partir de las observaciones de los compañeros se presenta la gestión emocional en función del desempeño en el juego.

Ejemplo #2: Gestión emocional relacionada con motivaciones externas.

“Pues la única emoción, por decir única, quiero decir que fue como una mezcla entre alegría y como desesperación o ansiedad, porque ya quería tener esas cartas negras o esas cartas amarillas o esas cartas rojas o esas cartas azules para poder tener las curas, pero cuando ya las teníamos, ya me calme y estaba feliz” (S3, grupo2; conversatorio 2)

En el fragmento anterior se evidencia que la gestión de las emociones del sujeto se logra debido a que existe la motivación por las cartas del juego, en este caso, se encuentra que la gestión emocional se presenta en relación con el desempeño en el juego a partir de las posibilidades de avanzar en la partida.

Como elemento relevante en los datos relacionados con la categoría de **regulación emocional**, se encuentra que para ambos grupos, el indicador que muestra la regulación emocional motivada por un *beneficio propio*, se presenta específicamente durante los dos primeros conversatorios y a partir del tercer conversatorio no se registra en las verbalizaciones de los sujetos este indicador; esto contrasta con la aparición del indicador de *beneficio a los demás*, que no aparece reportado en los primeros conversatorios y empieza a aparecer de forma breve en ambos grupos a partir del tercer conversatorio, siendo en el cuarto y último conversatorio cuando se registra con mayor incidencia conductas referidas a la **regulación emocional** relacionada con el *beneficio de los otros*.

Ejemplo #3: Indicador beneficio propio.

“Es muy importante regular las emociones porque si no, no me dejaba hacer mis jugadas o estrategia” (S3 grupo 2, conversatorio 2).

Ejemplo #4: Indicador beneficio a los demás.

“Como S1 y S2 ya lo dijeron, no solamente para mí sino para el equipo, porque si no hubiéramos manejado las emociones, nos hubiéramos desbordado o hubiéramos discutido o no concordaríamos y hubiéramos armado una pelea, por confrontar nuestras emociones y no controlarlas pero no sucedió eso, sucedió todo lo contrario, nos entendimos y pues fue todo lo contrario a pelear” (Sujeto 3, grupo 1; conversatorio 4)

En la categoría de **Respuesta afectiva**, en ambos grupos se identificaron los indicadores de *deseo de calmar a los compañeros, situaciones que ameritan consuelo y reacciones en situaciones difíciles*. En esta categoría, se identifica que los sujetos manifestaron la necesidad de responder a las conductas de los otros, reaccionando a situaciones que consideraron difíciles durante el trámite del juego; frente a esto, la mayoría de los sujetos en ambos grupos optaron por conductas como: brindar consejos, apoyar o ayudar a calmar a sus compañeros para alcanzar el objetivo del juego.

Ejemplo #5: Reacciones ante situaciones difíciles.

“Yo diría que todos brindamos consejos para definir que teníamos que hacer en ese momento”.
(Sujeto 1, conversatorio 1 grupo 1)

“Si brinde consejos cuando en tu turno dices “Ten cuidado con esto” o “crear esto” o algo así”.(Sujeto 2, conversatorio 1 grupo 2)

En ambos grupos se encuentran verbalizaciones en las cuales los sujetos manifiestan no haber identificado durante el juego la necesidad de consolar, felicitar o realizar contención emocional durante las partidas, otras veces, aunque identificaron la necesidad, optaron por no actuar frente a las necesidades de los otros. A continuación, se presentan algunos fragmentos de los conversatorios.

Ejemplo # 6 indicador situaciones que ameritan consuelo

“No, o sea, como yo no me di cuenta de que ellos se sentían como angustiados o ansiosos por el juego pues entonces yo no les pude decir como “nos va a salir la carta” “cálmate que se puede”, sino que yo estaba ahí en el juego sobre todo con el ardor del ojo, entonces pues así” (Sujeto 2 conversatorio 3 grupo 2)

Este fragmento del conversatorio permite evidenciar que las conductas enmarcadas en los indicadores de la categoría de Respuesta afectiva se dieron de forma más recurrente en el indicador de *Reacciones*. Cabe resaltar que en esta categoría el indicador que menor incidencia presentó durante los conversatorios fue el relacionado con el *deseo calmar a sus compañeros*, este indicador solo se presentó en tanto los sujetos identificarán que el estado emocional de sus compañeros podría afectar el desarrollo del juego.

En la categoría de **Toma de perspectiva**, se identificaron los indicadores de *apoya a sus compañeros, soluciones para llegar a acuerdos, validar al otro, reconocer el desempeño y expresión de dificultades*. En esta categoría de análisis se evidencia para ambos grupos la presencia de conductas en todos los indicadores durante los cuatro conversatorios, dándose una mayor incidencia en los indicadores referidos a *reconocer el desempeño de los compañeros y apoyar a los compañeros*.

De acuerdo con las verbalizaciones presentadas durante los conversatorios, se logra evidenciar que la mayor recurrencia en los indicadores en toma de perspectiva tiene relación con que los sujetos valoran positivamente las conductas que ayudan a mejorar el desempeño del grupo durante el juego; en ese sentido, lo que se encuentra es que el apoyo brindado y el reconocimiento del otro está en función de la dinámica del juego cooperativo que implica el uso de habilidades emocionales, cognitivas y comunicativas. A continuación, se presentan algunos fragmentos de los conversatorios.

Ejemplo # 7 indicador: Reconocer el desempeño de los compañeros.

“Para mi que todos aportamos lo suficiente, pues en el caso de S1 él dijo que casi no entendía las jugadas, pero igualmente yo creo que todos aportamos a lo que debíamos porque si S1 no entendía bien la jugada, pues entonces obviamente no iba a aportar, pero cuando ya la comprendía ya como que se podía centrar más y también los demás, por ejemplo. Yo estoy seguro que cuando empezamos a jugar, como casi no entendíamos las jugadas de nuestros compañeros, entonces como que no participamos mucho por eso, pero cuando ya cogíamos la jugada, entonces ya podíamos empezar a saber “ahh ok entonces él se quiere mover para acá para sacar esto” y así, por eso yo digo que todos aportamos lo que debíamos y lo suficiente para poder ganar el juego”
(Sujeto 4 conversatorio 3 grupo 2)

En los datos obtenidos en las verbalizaciones de los sujetos respecto al indicador *Validar al otro*, se encuentra que este indicador se presenta en función de aprobar alguna idea, comentario o sugerencia encaminada a la búsqueda de avanzar en el desempeño del juego.

Los resultados encontrados en esta investigación, evidencian que el aspecto más significativo respecto al comportamiento de las conductas empáticas de los sujetos participantes, fue el relacionado con la toma de perspectiva, específicamente en lo relacionado con la posibilidad de actuar frente a las necesidades de los compañeros; esta conducta presentó una transformación significativa, mostrando que en la medida en que se fueron dando las interacciones y mediaciones propias de la experiencia, se presentó un incremento en la capacidad de ponerse en el lugar del otro. Se hace necesario mencionar que cuando se presentaron conductas relacionadas con la regulación emocional durante las partidas de juego, de forma constante estas se enmarcaron en el ámbito de la modulación de las emociones y que al igual que lo presentado respecto a las conductas relacionadas con la respuesta afectiva, la regulación emocional casi siempre emergió en los sujetos que participaron en esta investigación a partir de la motivación externa; el análisis de estos resultados será presentado en el apartado de la discusión.

4. Discusión

La implementación del juego cooperativo en contextos escolares ha sido identificada por Cerchiaro (2019) como una estrategia vinculada al mejoramiento en las conductas empáticas, ayudando a incrementar la capacidad de tener en cuenta la necesidad manifiesta del otro y a mejorar las conductas prosociales de los niños en la escuela. Teniendo en cuenta esta apreciación y los resultados expuestos anteriormente, la discusión y análisis buscan ofrecer elementos interpretativos alrededor de las conductas empáticas que emergieron durante una situación de juego cooperativo con estudiantes de sexto grado.

Inicialmente se analizarán las formas como se presentaron las conductas empáticas durante la situación implementada de juego cooperativo, identificando los aspectos relevantes a la luz de la regulación emocional, la respuesta afectiva y la toma de perspectiva. Posteriormente se analizarán las formas como se presentaron las conductas empáticas durante el desarrollo de las cuatro partidas implementadas con cada grupo. En este subapartado se analizará el comportamiento de la empatía revisando la trayectoria de las conductas empáticas de los estudiantes durante la situación de juego. Finalmente, en el tercer subapartado, se abordarán las percepciones que tuvieron los estudiantes acerca de la forma como se presentaron las conductas empáticas durante la experiencia de juego cooperativo centrándonos en las verbalizaciones planteadas por los estudiantes durante los espacios del conversatorio posterior a las partidas de juego.

Acerca de la identificación de la conducta empática en una situación de juego cooperativo

Richaud; Lemos y Oros (2013) citando a Decety y Moriguchi (2007) han planteado que se pueden referenciar tres aspectos fundamentales en la conducta empática de niños y jóvenes. En primer lugar señala la posibilidad de hacer uso de algunas estrategias que permitan controlar o

modular los estados emocionales propios, un segundo aspecto es la posibilidad de tener una respuesta afectiva hacia otras personas que en muchas ocasiones, pero no siempre, implica compartir el estado emocional del otro y, finalmente, la capacidad cognitiva para tomar en cuenta la perspectiva de los demás. A continuación, y teniendo como referente los resultados de esta investigación, discutiremos los elementos relevantes respecto a la identificación de la conducta empática entre los estudiantes que participaron en esta experiencia de juego cooperativo.

Inicialmente se encontró que durante el desarrollo de la experiencia, se presentó un bajo nivel de conductas vinculadas a la regulación emocional, dándose una mayor incidencia en las conductas relacionadas con la modulación de situaciones; al respecto se observó que durante el juego, los estudiantes hicieron uso de algunas estrategias para dar manejo a las situaciones desafiantes que se presentaron durante las partidas, logrando regularse para establecer procesos de comunicación con sus compañeros que les permitieran avanzar durante el juego.

En este punto es importante plantear que, si bien las conductas relacionadas con la regulación de las emociones se presentaron con una baja incidencia en comparación con otras conductas empáticas, si fue necesaria la ampliación de los indicadores de referenciación de comportamientos que no estaban incluidos inicialmente dentro de la pauta de observación. Nos referimos específicamente a formas de regulación emocional vinculadas con la mediación de la virtualidad, por ejemplo, situaciones en las que los estudiantes hicieron uso de recursos de regulación emocional como apagar y posteriormente prender su cámara como forma de calmar las emociones durante las partidas. Esto podría significar que posiblemente algunos de los indicadores propuestos inicialmente, no eran pertinentes para una modalidad virtual, y esto haya podido incidir en que varios de los indicadores que se propusieron no se presentaran, lo que

llevaría a pensar que, tal vez, en la virtualidad tienen lugar ciertos comportamientos que en la presencialidad no se presentarían.

Respecto a los momentos de regulación emocional identificados, se presentaron a partir de las reacciones de los otros compañeros y motivadas durante las primeras partidas por el interés personal de avanzar en el juego y, posteriormente, durante las últimas partidas, movidos por tener un desempeño grupal que favoreciera el alcance de los objetivos del juego. Al analizar lo sucedido durante el juego, se puede decir que en la medida en que fueron avanzando las partidas, los estudiantes dejaron de tener motivaciones de carácter individual para establecer unas dinámicas más cooperativas con sus compañeros.

Desde los planteamientos de Richaud; Lemos y Oros (2013) la regulación emocional es considerada como uno de los aspectos más importantes en el desarrollo de la empatía. Sin embargo, durante las partidas no se presentó un mayor registro relacionado con esta conducta empática. Al respecto, es posible que esta baja incidencia de conductas regulatorias esté relacionada con que durante las partidas de juego el clima relacional entre los estudiantes que participaron de la experiencia se dio en la mayoría de los casos en un marco de relativa calma, casi siempre mediados por el uso de la palabra para dar respuesta a las exigencias del juego, sin que se presentarán situaciones de desborde emocional que requirieran la presencia de estrategias de regulación. Esta situación podría estar vinculada con lo planteado por Richaud; Lemos y Oros (2013) quienes sustentan que la regulación emocional es una habilidad que permite adaptarse a situaciones desafiantes, que implican la inhibición del comportamiento según la interpretación del contexto en el que se interactúa.

En ese sentido, una posible hipótesis para lo presentado en esta situación de juego cooperativo respecto a la regulación emocional, puede estar sustentada en que durante el desarrollo de las

partidas, los estudiantes no hayan percibido situaciones altamente desafiantes a nivel emocional, que requirieran el uso de otras estrategias vinculadas a calmar las emociones, no solo a través de la modulación, sino también con conductas referidas a la modificación de situaciones, aspecto de la regulación emocional en donde no se dio la presencia de algunas conductas, por ejemplo, el abandono de la partida posterior a la presencia de situaciones de inconformidad o desagrado en el desarrollo del juego.

Ahora bien, en cuanto a las conductas relacionadas con la respuesta afectiva, se observó que durante la experiencia de juego fue una constante que los estudiantes brindaran respuesta afectiva a sus compañeros, por medio de la manifestación de consejos que estuvieron direccionados, por lo general, a la búsqueda del mejoramiento en el desempeño individual o grupal durante las partidas. Esta situación implicó que se presentará una baja incidencia en lo referido a conductas vinculadas con responder afectivamente a los otros, más allá del acto de aconsejar.

Es posible que la situación mencionada anteriormente, esté relacionada con la mediación de la virtualidad en la que se desarrolló la experiencia de juego cooperativo, en la cual se observó que no se presentaron de forma recurrente otro tipo de conductas relacionadas con la respuesta afectiva, como la felicitación o la expresión de la amabilidad y que esta tendencia durante las partidas se presentará debido a la exigencia de una alta mediación de la palabra, para lograr avanzar en los objetivos del juego. En ese sentido, una posible hipótesis para explicar esta situación podría tener relación con el impacto generado en las formas de interacción durante las partidas, que al no realizarse en condición de presencialidad, hizo que los estudiantes optarán por dinamizar el desarrollo del juego a partir de un alto nivel de participación en términos discursivos que hicieron parte del disfrute de la experiencia.

Richaud; Lemos y Oros (2013) explican que la respuesta afectiva es un proceso que supone la capacidad de compartir emociones con otros, de cierta forma, tiene relación con lo que la autora describe cómo "contagiarse" basado en la experiencia del otro; es posible que el compartir la experiencia del juego, llevará a los estudiantes a priorizar la intención de avanzar en el desarrollo del juego, como parte del disfrute compartido de la experiencia con los otros y, en ese caso, brindar consejos se convirtió en un elemento constante de ayuda y la mayor expresión de responder afectivamente apoyando a sus compañeros.

En la identificación y análisis de las conductas empáticas durante esta experiencia de juego, un elemento revelador es la presencia constante de la toma de perspectiva en los estudiantes, siendo la conducta más recurrente durante el desarrollo de las partidas. Los comportamientos relacionados con la toma de perspectiva podrían estar en relación con aspectos propios del proceso de desarrollo que han sido abordados por Eccles (1999), quien afirma que en el momento de la niñez tardía, se presenta una creciente capacidad de pensamiento abstracto y de habilidades cognitivas de alto orden que favorecen la manifestación de conductas empáticas en los contextos en los que se interactúa. Es posible que en los procesos de desarrollo por los que atraviesan los estudiantes durante la implementación del juego, se presenten algunos aspectos de orden cognitivo relacionados con una alta presencia de la toma de perspectiva que se evidencian en conductas que se dieron durante las partidas como la validación de las ideas u opiniones de los compañeros y la identificación de las necesidades de los otros vinculadas con el interés de avanzar en los objetivos del juego.

Es así como, en esta situación de juego cooperativo con estudiantes de sexto grado, se encontró que la mayoría de los participantes se ubican en un nivel medio de esta dimensión de la empatía. Lo anterior se evidencia en los resultados en los cuales se observó que, durante las

primeras partidas de juego, los participantes de forma recurrente no actuaban atendiendo las necesidades de sus compañeros, sin embargo, en la medida en que se avanzó en las partidas, los estudiantes empezaron a prestar una mayor atención frente a las necesidades de los otros, brindando ayuda cuando esta fue requerida.

Al analizar lo sucedido en esta situación de juego cooperativo, en la cual fue evidente la mayor presencia de las conductas empáticas de orden cognitivo, creemos importante hacer una reflexión respecto a la elección de la estrategia seleccionada para dilucidar las conductas empáticas de los estudiantes. Es posible que el juego cooperativo en las condiciones en las que se implementó favorezca los procesos de pensamiento, por encima de los procesos emocionales de la empatía. Esta reflexión nos lleva a abordar otro aspecto revelador en el análisis de las razones por las cuales se dio la presencia preponderante de la toma de perspectiva y tiene relación con los planteamientos de Clavijo (2015) respecto al alto componente cognitivo del juego cooperativo; es posible que la dinámica propuesta en el juego cooperativo, en la cual están presentes múltiples aspectos cognitivos de alto orden, como la coordinación en la búsqueda de adecuar las acciones de los estudiantes por medio de la participación, el énfasis en las habilidades de comunicación y el trabajo cooperativo, sea un elemento que requiera poner en marcha procesos de orden cognitivo en la búsqueda de soluciones creativas e inmediatas en el juego.

En este marco de referencia, se entiende que los estudiantes optaran de forma recurrente por hacer uso del lenguaje verbal para validar las acciones, ideas o comentarios hacia sus compañeros, casi siempre en la búsqueda de alcanzar un mejor desempeño durante las partidas; este proceso condujo a la presencia preponderante de la toma de perspectiva durante la experiencia. Lo anterior se presenta en oposición a los hallazgos de Ding (2018), quien en su investigación implementando juegos de mesa cooperativos, encontró que no hay evidencia de que

las actitudes cooperativas y las habilidades de toma de perspectiva aumentan cuando se realiza este tipo de juegos.

En este trabajo es posible identificar las conductas empáticas presentadas por los estudiantes en la situación de juego cooperativo, analizando la relación que se dio entre la respuesta afectiva y la toma de perspectiva. Esta relación casi siempre estuvo motivada por el deseo generalizado de tener un óptimo desempeño en el juego, que pudo llevar a los estudiantes a ganar como equipo las partidas. En ese sentido, se identifica que aunque el juego fuera cooperativo, no se eliminó el elemento de la competencia, que en este caso no se dio entre los estudiantes, sino de los estudiantes frente al juego. Al respecto, y como parte de esta lógica encaminada a superar las situaciones de juego que se presentarán durante las partidas, se observó un vínculo entre algunas conductas empáticas de orden cognitivo, por ejemplo, la validación del otro por medio de comentarios o gestos o la comprensión de las necesidades de los otros, con conductas relacionadas a la respuesta afectiva y, de forma particular, el brindar consejos. Este tipo de relación entre conductas emocionales y cognitivas de la empatía es explicada por Richaud; Lemos y Oros (2013) quien plantea que la empatía vincula la experiencia afectiva acerca de un estado emocional de otra persona, con el reconocimiento y comprensión de las necesidades de los otros.

Sobre el desarrollo de la conducta empática en una situación de juego cooperativo

Castillo (2016) citando a Hoffman y Del campo (2002) ha planteado que la empatía en el ser humano es una conducta que se va desarrollando desde la primera infancia, siendo la niñez tardía un momento importante para el desarrollo de conductas relacionadas con la adquisición de habilidades que permiten la comprensión de las emociones de los otros. Al analizar las formas como se presentan las conductas empáticas durante la experiencia de juego cooperativo se tiene

en cuenta no solo lo referido a los procesos cognitivos relacionados con la toma de perspectiva, sino también al componente emocional abordado en la respuesta afectiva y la regulación emocional.

Uno de los elementos importantes en esta investigación es la identificación de las formas cómo se presenta la trayectoria de las conductas empáticas relacionadas con la *toma de perspectiva* de los estudiantes durante las partidas de juego. Como se dijo anteriormente, la toma de perspectiva tuvo una alta incidencia en los resultados al presentarse de forma significativa durante las partidas. Al analizar los resultados se puede evidenciar una transformación en la forma como los estudiantes se comportaron frente a las demandas de sus compañeros, esto se puede evidenciar durante las primeras partidas en las cuales se presentó una actitud de indiferencia frente a las necesidades de los otros, es decir, en la etapa inicial de esta experiencia de juego cooperativo, no se evidenció que los estudiantes dieran lugar a las necesidades o solicitudes que se pudieran presentar durante el juego por parte de sus compañeros.

Esta tendencia se transformó de forma significativa en las últimas partidas tal y como se muestra en las ilustraciones 10 y 11 del apartado de los resultados, en las que se puede observar que se registró una menor incidencia de estas actitudes, observándose un comportamiento mucho más inclinado a validar las ideas u opiniones de los compañeros. En otras palabras, durante la experiencia de juego se encontró que los estudiantes empezaron a desarrollar en el avance de las partidas, una mayor capacidad de ponerse en el lugar del otro, como parte de las interacciones vinculadas con la validación del otro, o por el contrario como un elemento que sirvió para entender los puntos de vista de los compañeros y desde ahí, poder cuestionar sus ideas, pensamiento u opiniones. Lo anterior significa que el componente cognitivo de la empatía, es

decir, la toma de perspectiva presentó una dirección con una tendencia ascendente durante la experiencia del juego.

Es posible que esta transformación en la trayectoria respecto a la toma de perspectiva, se presentara debido al componente cooperativo de esta experiencia, que implicó el trabajo en equipo para lograr el alcance de los objetivos del juego, así mismo, puede estar relacionada con que a medida en que se avanzaban en las partidas, los estudiantes identificaron que atender a las necesidades de sus compañeros, era un elemento que les ayudaba a mejorar los procesos de comunicación, lo que contribuyó a la resolución de las situaciones retadoras que el juego les demandaba. De forma particular, en esta investigación se observó que la mayor comprensión del otro podría estar relacionada con los procesos de desarrollo cognitivo referidos por Eccles (1999) y motivados posiblemente por el deseo de mejorar los desempeños individuales y grupales durante el juego.

Otro aspecto relevante en el análisis de los hallazgos de esta investigación tiene que ver con la baja presencia de conductas empáticas en aspectos relacionados con la capacidad de responder afectivamente a los otros y la regulación emocional. Lo anterior representó que la trayectoria de la empatía de estas conductas se diera de forma diferente a lo largo de las partidas.

En ese sentido, los resultados no mostraron evidencia sólida relacionada con grandes transformaciones en las conductas referidas a la gestión emocional y a responder efectivamente frente a las necesidades de sus compañeros. Por el contrario, más allá de la conducta referida a brindar consejos durante las partidas, una conducta que emergió en los momentos del juego en que se presentaban situaciones retadoras, se observó un comportamiento bajo que fue constante en estas dos conductas empáticas.

Una posible hipótesis para explicar la poca presencia de conductas referidas a la regulación emocional y la respuesta afectiva, en oposición a las conductas vinculadas con la toma de perspectiva, podría estar relacionada con que los estudiantes que participaron en la experiencia de juego cooperativo están avanzando aún en la adquisición de una mayor consciencia respecto a los sentimientos y las emociones de las personas con las que interactúan. Esta explicación es coherente con lo planteado por Richaud; Lemos y Oros (2013) quienes manifiestan que en el momento de transición de la primaria al bachillerato los niños están más inclinados a presentar procesos de razonamientos que más adelante se empiezan a reflejar en reacciones afectivas; este planteamiento permite sustentar la hipótesis mencionada anteriormente, donde se afirma que los estudiantes que participaron en este estudio se encuentran en el proceso de desarrollo de sus conductas empáticas. Asimismo, otra posible hipótesis vinculada con lo presentado anteriormente podría estar relacionada con aspectos contextuales relacionados con que la situación de juego se realizó de forma remota, esto es mediada por la virtualidad y características del mismo juego. Es decir, encontramos una explicación multicausal sobre la poca presencia de las conductas empáticas vinculadas a la regulación emocional y la respuesta afectiva. Lo anterior implica que en lo presentado durante las partidas se conjugaron varios aspectos que pudieron incidir en la forma como se evidenciaron estas conductas: la mediación de la virtualidad, las características del juego que pudieron incidir en que se diera una mayor presencia de la toma de perspectiva, e incluso, como se ha mencionado anteriormente, los procesos de desarrollo en los que se encuentran los estudiantes.

Los hallazgos encontrados permiten plantear que el desarrollo de la empatía es variable y que la edad no es el factor fundamental para explicar el desarrollo de esta conducta; mostrando como un rasgo importante que dentro de la empatía hay conductas que no se desarrollan de forma

homogénea; en ese sentido, se toma distancia de lo planteado por Hoffman y Del campo (2002) quienes sustentan que los niños de los diez a los doce años están logrando adquirir una mayor consciencia respecto a los sentimientos de las personas que los rodean, por lo tanto, no han desarrollado totalmente la capacidad de ser empáticos. Esta visión lineal del desarrollo de la empatía, contrasta con la evidencia encontrada en esta investigación, donde se muestra que la empatía tiene conductas que no se desarrollan de la misma manera ni al mismo tiempo, un ejemplo de lo anterior es que en lo observado, tanto en las partidas de juego como en los conversatorios, se encuentra que no todos los niños mostraron exactamente los mismos niveles en las conductas, hay algunas variaciones entre ellos; esto indica que la idea de la variabilidad en el desarrollo de la empatía está presente, que su desarrollo no es homogéneo, lineal, ni necesariamente progresivo.

Acerca de la percepción de los estudiantes sobre la emergencia de la empatía en situación de juego cooperativo

Pucheu (2017) ha planteado que las conductas empáticas suponen el dominio de comportamientos sociales y de los códigos asociados con el reconocimiento de las expresiones en cada contexto. Lo anterior permite identificar y comprender los diferentes significados a partir de los cuales se pueden interpretar las emociones de los otros en las distintas actividades de la vida cotidiana, tal como se ha expresado anteriormente, aprender a ser empático es un proceso que se desarrolla teniendo en cuenta múltiples factores, entre ellos la percepción social que le permite a los niños formar sus impresiones a partir de las interacciones sociales y, desde este ejercicio, lograr comprender las emociones, sentimientos e ideas de los otros a lo largo de toda la vida.

A continuación, discutiremos los elementos relevantes respecto a la identificación de la conducta empática por parte de los estudiantes, teniendo como referente las verbalizaciones que se

presentaron respecto a la forma cómo percibieron la presencia de las conductas empáticas en los conversatorios posteriores a las partidas. Este ejercicio se realizó con la intención de dar un lugar importante a la voz de los estudiantes en el análisis de lo sucedido durante el desarrollo del juego y también para comprender la identificación de esos comportamientos empáticos desde un desempeño discursivo.

En el análisis de las percepciones de los estudiantes acerca de sus conductas empáticas durante la experiencia de juego se logró evidenciar que de forma generalizada se manifiesta la importancia del reconocimiento y manejo de las emociones propias y de los compañeros para lograr avanzar durante el juego. Esta afirmación se constituye en un elemento revelador dentro del análisis de esta investigación, teniendo en cuenta que uno de los elementos identificados durante las partidas fue la baja presencia de conductas empáticas referidas a la gestión de las emociones. Lo anterior podría tener relación con que, si bien en el juego algunos indicadores referidos a *la regulación emocional* no se presentaron, las preguntas formuladas en el conversatorio sí indagaban directamente por estados emocionales y claramente esto incidió en el tipo de respuestas obtenidas. Un elemento importante en los resultados arrojados por las verbalizaciones de los conversatorios es que los estudiantes reconocieron la importancia de gestionar sus emociones durante las partidas, a partir de las reacciones de los otros y una vez se dieron cuenta del impacto de estas emociones en el desarrollo del juego, hicieron uso de algunas formas para gestionarlas, aportando así al mejoramiento de los desempeños para avanzar en las partidas. Esto puede significar que la información de los conversatorios revela que, aunque los niños no evidencien conductas empáticas relacionadas con el componente emocional, no necesariamente significa que esta dimensión este ausente, sino que no se expresa a través de conductas en el juego.

Esto implica que lo evidenciado durante las partidas, no necesariamente es una cuestión de que no se hayan desarrollado estas conductas, sino que debido a la situación de la implementación mediada por la virtualidad o las mismas características y demandas del juego, no se evidencie o comparta con los compañeros aquello que sienten. Creemos en este sentido, que lo contextual (virtualidad) y la situación presentada, fueron factores que incidieron en los resultados. Respecto a este planteamiento basado en los hallazgos de esta investigación, no se identifica referencia en la literatura consultada que puede permitir avanzar en la interpretación de lo encontrado.

Al ampliar el análisis de las formas como los estudiantes perciben la importancia de la regulación emocional, se confirman los resultados arrojados en la pauta de observación respecto a que la mayor incidencia en las formas de gestión de las emociones se dio a partir de la modulación, manifestando haber presentado conductas que se dieron por fuera del espectro visible de la grabación de las partidas.

Así mismo, en las verbalizaciones de los estudiantes, se evidenció la alta mediación de la palabra con los compañeros, lo que permitió que las partidas transcurrieran sin que se presentará desborde emocional en las interacciones; este hallazgo podría tener relación con lo planteado anteriormente, respecto a que el clima relacional entre los estudiantes que participaron de la experiencia se dio en un marco de relativa calma, mediados por el uso de la palabra para dar respuesta a las exigencias del juego. Lo anterior coincide con lo expuesto por Richaud; Lemos y Oros (2013) quienes plantean que los niños pueden llegar a manejar sus emociones por medio del diálogo con los otros y haciendo uso de la negociación, como forma de resolver las situaciones y en ocasiones mostrando a partir de estas estrategias formas sofisticadas de regular la emoción.

En el análisis de las percepciones de los estudiantes durante los conversatorios, se encuentra otro elemento importante en las percepciones que se identificaron y que está relacionado con la necesidad manifiesta de brindar consejos a sus compañeros, en la búsqueda de favorecer el avance del grupo durante las partidas. Al respecto, se identifica que nuevamente la presencia de esta conducta empática está relacionada con el interés generalizado de establecer estrategias entre los miembros del grupo, motivadas por encontrar posibles soluciones en medio de las situaciones retadoras que la dinámica del juego les demandó. Este resultado en el conversatorio es similar a lo presentado en los espacios de juego. Lo anterior significa que los estudiantes logran reconocer la importancia de *responder afectivamente* frente a sus compañeros siempre y cuando se identifique que esta conducta puede generar el beneficio de avanzar grupalmente en el juego.

Lo señalado resulta relevante pues evidencia la pertinencia de analizar los resultados encontrados poniendo de relieve la necesidad de dirigir la mirada al impacto que pudo haber tenido en este grupo de estudiantes la estrategia del juego cooperativo. Es posible que dependiendo de las características y exigencia de los juegos parece que pueden favorecerse unas conductas más que otras. En este caso, por ejemplo, se vio una mayor incidencia en la toma de perspectiva, conducta empática de orden cognitivo. Estos hallazgos presentan algunos matices, respecto a lo que han reportado otros autores (Landazabal 2004; Briceño; López; Loria y Aguayo 2019; López y Coronado 2017; Ding; Shao; Sun; Xie; Li y Wang 2018; Cerchiaro; Barras y Vargas 2019 y Zabala 2015), quienes en sus resultados reportan que el nivel de empatía de los estudiantes se incrementa debido a su participación en una experiencia de juego cooperativo.

En este sentido, de acuerdo a los hallazgos reportados en esta investigación, se plantea la hipótesis de que el carácter cooperativo del juego, contrario a lo que se hubiera esperado, no eliminó el factor de competitividad entre los participantes; por el contrario, es posible que de

acuerdo con lo encontrado en los resultados, la estrategia elegida para el desarrollo de este estudio requiriera de parte de los estudiantes un alto componente cognitivo que podría estar vinculado a la posibilidad de competir grupalmente frente a las exigencias del juego y, de este modo, el alto nivel de mediación de la palabra se constituyó en una forma de alcanzar el objetivo.

Al analizar las verbalizaciones de los estudiantes en relación con la pregunta de contraste que buscó la identificación de las percepciones respecto a las transformaciones presentadas durante las partidas, se presentó como tendencia el reconocimiento centrado en logros o desempeños en la comprensión del juego y no tanto en el aspecto relacional vinculado a las conductas empáticas. Se hace evidente que en la reflexión a partir de esta pregunta, pocos estudiantes lograron dar cuenta en sus verbalizaciones de la transformación o variabilidad emocional de sus compañeros o de ellos mismos. Es posible que esta percepción se haya generado motivada por el interés centrado en ganar el juego y en el favorecimiento de los beneficios vinculados a lo que en su percepción implica una experiencia de juego satisfactoria.

Hernández (2018) plantea que el desarrollo de la empatía permite que los niños puedan reconocer las necesidades físicas y emocionales de los compañeros, favoreciendo de las relaciones sociales y el clima escolar. De lo anterior, finalmente podemos concluir que la identificación de la empatía a nivel escolar se puede fortalecer por medio de la implementación de estrategias diseñadas de manera intencional para promover el desarrollo de la conducta empática a partir de la socialización entre pares y adultos que acompañan el proceso formativo.

Limitaciones y recomendaciones

Se recomienda continuar ampliando la comprensión a nivel institucional, acerca de las transformaciones de la empatía que se viven en el proceso de transición de la primaria al bachillerato, en la búsqueda de aportar al fortalecimiento de los procesos formativos planteando la

reflexión acerca de la importancia de implementar estrategias que favorezcan los procesos de formación integral, el mejoramiento de la convivencia y el desarrollo de competencias emocionales.

En la perspectiva investigativa, se invita a continuar desarrollando estudios empíricos sobre el desarrollo de la conducta empática, buscando establecer el equilibrio entre los componentes cognitivos y emocionales, con el fin de favorecer una comprensión más amplia, respecto al desarrollo de las relaciones interpersonales y un análisis en el que se profundice acerca de los procesos de comprensión de las conductas empáticas, en el contexto educativo institucional del Colegio Berchmans; en ese sentido, se recomienda abrir espacios pedagógicos e investigativos que permitan explorar la forma como el contexto institucional, familiar y sociocultural puede afectar el desarrollo de la conducta empática, entendiendo que la empatía está relacionada con los contextos institucionales y sociales como el colegio, que se constituye en un espacio en el cual los niños pueden desarrollar conductas prosociales.

De igual forma se sugiere explorar en aspectos como: ¿cuál es el impacto que puede tener la mediación de la virtualidad en el desarrollo de la conducta empática durante las propuestas de aula de los contextos escolares? o ¿cómo favorecer un equilibrio entre los componentes cognitivos y emocionales de la empatía en los contextos escolares? Estas son preguntas que podrían aportar en la comprensión de las conductas empáticas de los niños en la escuela.

Conclusiones

A partir de la discusión de los resultados se proponen algunas conclusiones con relación a las conductas empáticas que emergieron durante una situación de juego cooperativo de mesa en un grupo de estudiantes de sexto grado del Colegio Berchmans. Para lo anterior, se tiene en cuenta la

pregunta central de esta investigación y los objetivos de este trabajo, identificando las principales conclusiones sobre los hallazgos y algunos aportes, limitaciones y recomendaciones para futuras investigaciones alrededor del estudio de las conductas empáticas en el contexto de la escuela. La capacidad de entender las emociones de los otros es un aspecto fundamental en el favorecimiento de las relaciones interpersonales en el contexto escolar, teniendo en cuenta lo anterior, el propósito de este estudio estuvo centrado en evidenciar las conductas empáticas que se dieron a partir de una experiencia de juego cooperativo.

La apuesta metodológica de esta investigación es una alternativa diferente de aquellos estudios que utilizan como metodología **pretest-postest** para medir conductas empáticas (López y Coronado 2017; Caprara; Kanacri; Gerbino; Zuffiano; Alessandri; Vecchio y Bridglall 2014), centrándose en un método microgenético de medidas repetidas (Siegler y Crowley 1991) cuyo objetivo fue poner en evidencia la dinámica de los procesos de cambio y el surgimiento de nuevos elementos en el transcurso del desarrollo de las conductas empáticas en un grupo de estudiantes. Este tipo de metodología favoreció el análisis de la forma cómo emergió la empatía en la situación de juego implementada, permitiendo obtener mediciones sucesivas de las conductas empáticas de los estudiantes a partir de la identificación de los procesos de cambio que sucedieron en las tres categorías de análisis planteadas. Así mismo, una ventaja de haber implementado el método microgenético fue el favorecer la posibilidad de descubrir posibles trayectorias de las conductas empáticas y el surgimiento de las novedades encontradas durante el desarrollo de toda la experiencia de juego. Lo anterior marca una diferencia respecto a los estudios referenciados en la literatura, los cuales se centran en hacer dos capturas de información: antes y después para establecer la incidencia de una intervención sobre conductas empáticas.

En los hallazgos referidos a la identificación de las conductas empáticas de los estudiantes en una situación de juego cooperativo de mesa, se encontró como tendencia en el desarrollo de las partidas, que la mayoría de las conductas empáticas presentadas hicieron parte del componente cognitivo de la empatía, específicamente en la categoría de *toma de perspectiva* en la cual los participantes presentaron un nivel medio de empatía, evidenciándose una menor incidencia de conductas relacionadas con la *regulación emocional* y la *respuesta afectiva* que se encontraron en un nivel bajo de conducta empática.

Este trabajo se centró en el juego cooperativo para dilucidar la empatía, por lo tanto, los hallazgos respecto a cómo se evidenciaron las conductas empáticas, podrían tener relación con la elección del juego cooperativo que por razones situacionales se implementó mediado por la virtualidad. Al respecto se logró identificar que esta estrategia favoreció que la realización del juego se tuviera que soportar a partir de los aportes en términos discursivos de los participantes, lo cual tiene un alto componente cognitivo, expresado en una alta incidencia de la toma de perspectiva y que esos discursos estuvieron en función del desempeño del juego.

Respecto a la descripción de las trayectorias de las conductas empáticas de los estudiantes durante la participación en una situación de juego cooperativo de mesa, es importante aclarar que si bien el desarrollo de la toma de perspectiva parece estar más avanzado que las otras conductas analizadas, no se debe perder de vista cómo se mencionó en el apartado de discusión, que la misma situación de juego cooperativo, la actitud de los niños y las circunstancias referidas a la mediación de la virtualidad hace que no se evidencien con claridad las otras conductas referidas al componente emocional de la empatía: regulación emocional y la respuesta afectiva.

De lo anterior podemos concluir que la identificación y el desarrollo de la empatía a nivel escolar, se puede fortalecer por medio de la implementación de estrategias diseñadas de manera intencional a partir de la socialización entre pares y adultos que acompañan el proceso formativo. Esta afirmación se sustenta en los planteamientos de Hernandez; Leal y Caro (2018) quienes enfatizan en la importancia de la empatía en la escuela planteando que el desarrollo de esta conducta permite que niños y niñas sean capaces de reconocer las necesidades físicas y emocionales de los compañeros, permitiéndoles mantener un clima escolar de comprensión, colaboración y compañerismo.

El desarrollo de la empatía es un asunto central dentro de los procesos formativos del contexto escolar, por lo anterior resulta relevante continuar realizando estudios en esta misma línea de investigación que hagan posible el diseño e implementación de estrategias pedagógicas que permitan favorecer la resolución de los conflictos de manera constructiva y fomentar el ejercicio ciudadano desde edades tempranas.

En lo referente a la caracterización de forma como los participantes en esta investigación percibieron la emergencia de la empatía durante la experiencia, se concluye que tener presente la voz de los estudiantes contribuyó a una mejor comprensión de la manera como emergieron las conductas empáticas. Al respecto se encontró que durante la experiencia, el reconocimiento del otro, estuvo centrado en logros o desempeños en el juego y no tanto en el aspecto relacional vinculado a las conductas empáticas; fue evidente en las verbalizaciones que se dieron durante los conversatorios, que pocos estudiantes lograron dar cuenta de las emociones de sus compañeros o de ellos mismos durante el juego.

Se identificó como una limitación de la investigación, el que la implementación del estudio se diera mediada por la virtualidad debido a las razones situacionales de salud pública referidas a la Covid 19. Los hallazgos sugieren que esta condición de virtualidad pudo haber tenido incidencia en las formas de interacción que se presentaron entre los estudiantes, lo cual pudo tener un impacto en las formas como se presentaron las trayectorias de las conductas empáticas, poniendo un énfasis especial como se mencionó anteriormente, en el aspecto cognitivo de la empatía.

Tal vez el aporte más significativo de esta investigación, está en que ha permitido identificar la necesidad de fortalecer a nivel institucional, desde las prácticas pedagógicas del grado sexto el desarrollo de la empatía, planteando desde las propuestas de las áreas académicas y otros espacios formativos, distintos tipos de tareas, que demanden poner en evidencia las diferentes conductas empáticas, favoreciendo así el desarrollo del componente emocional y cognitivo de la empatía; esto será posible en la medida en que se amplíe el espectro de las intervenciones pedagógicas implementadas por los maestros.

Referencias

- Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educacional, Formación de profesores*, (45), 11-24.
- Arteaga Silva, J. J., Ballesteros Cuenca, F. A., y Ayala Silva, I. G. (2013). El juego cooperativo como estrategia didáctica, para mejorar la inclusión de un grupo de niños del grado sexto, de la IED Álvaro Gómez Hurtado.
- Arteaga, É. A. V. (2017). Estudio de las conductas prosociales en niños de San Juan de Pasto/Prosocial Behaviors Study in Children San Juan de Pasto. *Psicogente*, 20(38).
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Briceño, E. D., López, M. V. E., Loria, M. D. L. P., y Aguayo, J. C. (2019). Socio-Emotional Development in Sixth Grade Elementary School Children from Two Public Schools.
- Caicedo Sánchez, J. Y. (2014). Fortalecimiento de las conductas prosociales en niños y niñas de la institución educativa técnico industrial Julio Flores sede Mariscal Sucre y Olga Forero de la ciudad de Chiquinquirá (Boyacá).
- Caprara, G. V., Kanacri, B. P. L., Gerbino, M., Zuffiano, A., Alessandri, G., Vecchio, G., ...y Bridglall, B. (2014). Positive effects of promoting prosocial behavior in early adolescence: Evidence from a school-based intervention. *International Journal of Behavioral Development*, 38(4), 386-396.
- Castillo, A. (2016). La enseñanza y el aprendizaje de la empatía para el trabajo social. Universidad Complutense de Madrid Facultad de Trabajo Social Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales <http://eprints.ucm.es/36915/1>, 37011.
- Cerchiaro-Ceballos, E., Barras-Rodríguez, R., y Vargas-Romero, H. (2019). Juegos cooperativos y razonamiento prosocial en niños: efectos de un programa de intervención. *Duazary*, 16(3), 40-53.
- Chaux, E. (2004). *Estándares básicos de competencias ciudadanas: formar para la ciudadanía ¡sí es posible!* Ministerio de Educación Nacional.
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Ediciones Uniandes-Universidad de los Andes.
- Clavijo Vásquez, O. M. (2015). Los juegos cooperativos como estrategia pedagógica para mejorar las relaciones interpersonales de los estudiantes del grado 301 del colegio Nidia Quintero de Turbay.
- Creswell, J. W. y Plano, V. L. (2011). Choosing a Mixed Methods Research Design. En J. W. Creswell y V. L. Plano (Eds.), *Designing and conducting mixed methods research* (pp.53-106). California: SAGE publications.

Consuegra Calderon, L. E., y Donato Molano, J. E. (2016). La actividad física como estrategia pedagógica para una sana convivencia desde las competencias ciudadanas de convivencia y paz en el curso séptimo C del Colegio Emilio Valenzuela (Doctoral dissertation, Corporación Universitaria Minuto de Dios).

Cortés Reinel, L. (2016). *Promoción del desarrollo de competencias ciudadanas para la resolución de conflictos a través de rutinas de pensamiento y grupos cooperativos* (Master's thesis, Universidad de La Sabana).

Damasio, A. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. New York.

Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 41 de julio de 1991 (Colombia).

Ley 115 de 1994. Ley General de Educación y Desarrollos Reglamentarios. Bogotá, D.C.: Autor. Ministerio de Educación Nacional.

Ding, W., Shao, Y., Sun, B., Xie, R., Li, W., & Wang, X. (2018). How can prosocial behavior be motivated? The different roles of moral judgment, moral elevation, and moral identity among the young Chinese. *Frontiers in psychology*, 9, 814.

Eccles, J. S. (1999). The development of children ages 6 to 14. *The future of children*, 30-44.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Murphy, B. C., Jones, S., & Guthrie, I. K. (1998). Contemporaneous and longitudinal prediction of children's sympathy from dispositional regulation and emotionality. *Developmental Psychology*, 34(5), 910.

Eisenberg, N., Zhou, Q., Spinrad, T. L., Valiente, C., Fabes, R. A., y Liew, J. (2005). Relations among positive parenting, children's effortful control, and externalizing problems: A three-wave longitudinal study. *Child development*, 76(5), 1055-1071.

Gago Galvagno, L. G., Periale, M., y Elgier, A. M. (2018). Los juegos cooperativos y competitivos y su influencia en la empatía.

Garaigordobil, M., y De Galdeano, P. G. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18(2), 180-186.

Garaigordobil, M. (2008). Evaluación del programa "Una sociedad que construye la paz". *Vitoria-Gasteiz: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco*.

Garaigordobil, M. (2017). Conducta prosocial: el papel de la cultura, la familia, la escuela y la personalidad. *Revista Mexicana de investigación en Psicología*, 6(2), 146-157.

García, P. A. M., Suárez, A. A. G., y Cárdenas, J. E. U. (2014). Formación ciudadana: discursos de educadores y estudiantes sobre las actitudes y el pensamiento crítico orientados al ejercicio de la ciudadanía. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, RIIEP*, 7(1).

Gentile, D. A., Anderson, C. A., Yukawa, S., Ihori, N., Saleem, M., Ming, L. K., ... y Rowell Huesmann, L. (2009). The effects of prosocial video games on prosocial behaviors: International

evidence from correlational, longitudinal, and experimental studies. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 35(6), 752-763.

Greitemeyer, T., y Osswald, S. (2010). Effects of prosocial video games on prosocial behavior. *Journal of personality and social psychology*, 98(2), 211.

Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological inquiry*, 26(1), 1-26.

Grupo Educativo Helmer Pardo (2017). *Simulacro Prueba de estado*. Cali, Colombia: Pardo Pineda, HELMER

Guijarro Fuentes, P. (2020). Desarrollo de la competencia comunicativa en Lengua Castellana mediante el Aprendizaje Basado en Juegos de mesa (ABJ) en un contexto con metodología de ambientes de aprendizaje.

Hernandez, J. E. P., Leal, R. S. L., y Caro, O. (2018). Desarrollo de la empatía para mejorar el ambiente escolar. *Educación y Ciencia*, (21), 217-244.

Hoffman, M. L., y del Campo Román, F. G. (2002). *Desarrollo moral y empatía: implicaciones para la atención y la justicia*. Idea Books, SA.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, E. J. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula.

Landazabal, M. G. (2004). Intervención psicológica en la conducta agresiva y antisocial con niños. *Psicothema*, 16(3), 429-435.

López, M. V. E., y Coronado, E. A. G. (2017). Conducta prosocial. Propuesta de una intervención a través del cuento y el juego cooperativo. *Revista de estudios clínicos e investigación psicológica*, 7(14), 138-154.

Marín, J. C. E. (2010). Revisión teórica respecto a las conductas prosociales. Análisis para una reflexión. *Psicogente*, 13(24), 369-388.

Mehrabian, A., y Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of personality*.

Mejía, E. (2006). *El Juego Cooperativo Estrategia para reducir la agresión en los Estudiantes escolares Informe de práctica* (Doctoral dissertation, Tesis para optar el Título de Licenciada en Educación con mención en Educación Física. Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.

Méndez, N. M., y Casas, A. C. (2009). Educación para la paz, cultura política y cambio social: un análisis empírico del programa Aulas en Paz desde el institucionalismo cognitivo. *Desafíos*, (21), 97-134.

Mestre Escrivá, V., Frías Navarro, M. D., y Samper García, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema (Oviedo)*, 255-260.

Mestre, V. (2017). Desarrollo prosocial: crianza y escuela. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 6(2), 115-134.

Montero, L. M., Salazar, J. H. G., y Méndez, L. C. R. (2008). Una experiencia de aprendizaje incorporando ambientes digitales: competencias básicas para la vida ciudadana. *Educación y educadores*, 11(1), 183-198.

Muñoz Labraña, C., y Martínez Rodríguez, R. (2015). Prácticas pedagógicas y competencias ciudadanas: el caso del docente de historia en Chile. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 273-293.

Mussen, P., y Eisenberg-Berg, N. (1977). *Roots of caring, sharing, and helping: The development of pro-social behavior in children*. WH Freeman.

Osorio García, M., Martínez Gabela, M. D. C., y Sánchez Trujillo, A. (2014). Guerra; pastoral Judeo-cristiana y competencias ciudadanas.

Prieto Molina, J. J., y Samboní Bravo, C. (2019). Promoción de la Autonomía en el Aula para la Comprensión y Ejercicio de las Competencias Ciudadanas.

Pucheu, A. (11 de agosto de 2017). ¿En qué consiste y de qué depende la empatía? . Recuperado 26 de junio de 2020, de Linked in website: <https://es.linkedin.com/>

Richaud de Minzi, M. C., Lemos, V., y Oros, L. B. (2013). Cuestionario Multidimensional de Empatía para Niños de 9 a 12 años [Multi dimensional Empathy Questionnaire for Children 9 to 12 years]. *Trabajo presentado en el XXXIV Congreso Interamericano de Psicología. Brasilia, Brasil*.

Ruiz, A., y Chaux, E. (2005). La formación de competencias ciudadanas [The development of citizenship competences]. Bogotá: Ascofade.

Samper Ibáñez, J y Ospino Rihaza, I. (2018). Competencias ciudadanas desde la perspectiva de la Lectura Crítica en la Educación Universitaria. *Enfoque Latinoamericano*, 1(2), 63-77

Sampieri, R. H., Fernández, C., y Baptista, L. (2014). Definiciones de los enfoques cuantitativo y cualitativo, sus similitudes y diferencias. *RH Sampieri, Metodología de la Investigación*.

Sánchez, A. (15 de febrero de 2019). Beneficios de la Conducta Prosocial en los niños. portal de educación infantil y primaria, *educapeques*. Recuperado desde: <https://www.educapeques.com/escuela-de-padres/conducta-prosocial-ninos.html>

Sánchez, M. (2017). Aprender jugando. La metodología que funciona. *Educación jugando: un reto para el siglo XXI*, 23-26. España: Nexo Ediciones.

Sandoval Forero, C. G., y Triana Sánchez, Á. (2017). The videogame as a prosocial tool: implications and applications for reconstruction in colombia. *Análisis Político*, 30(89), 38-58.

Schonert-Reichl, K. A., Smith, V., Zaidman-Zait, A., y Hertzman, C. (2012). Promoting children's prosocial behaviors in school: Impact of the "Roots of Empathy" program on the social and emotional competence of school-aged children. *School Mental Health*, 4(1), 1-21.

Siegler, R. S. (2000). The rebirth of children's learning. *Child development*, 71(1), 26-35

Sierra-Díaz, M. J., Evangelio, C., Pérez-Torralba, A., y González-Víllora, S. (2018). Hacia un comportamiento más social y cooperativo en educación física: aplicación del modelo de educación deportiva. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 83-91.

Soler Galindo, M. M. (2012). *Diseño de una escala evaluativa de empatía para adultos en el contexto laboral* (Bachelor's thesis).

Spreng R., Nathan, McKinnon, Margaret C, Mar, Raymond A y Levine, Brian. (2009). The Toronto Empathy Questionnaire: Scale Development and Initial Validation of a Factor Analytic Solution to Multiple Empathy Measures. *Journal of Personality Assessment* 91, 62-71.

Zabala-Irastorza, M. A. (2015). *Juegos cooperativos en el recreo: Una propuesta para fortalecer la cohesión grupal y favorecer las conductas prosociales en Educación Infantil* (Bachelor's thesis).

Zuluaga, C. J. J. (2012). El cuento como estrategia didáctica para el desarrollo de competencias ciudadanas. *Plumilla Educativa*, 9(1), 85-101.

Zuta, E., Velasco, A., y Rodríguez, J. (2014). Desarrollo de competencias ciudadanas mediante un curso socialmente responsable.

Anexo 1. Pauta de Observación de las conductas empáticas⁴

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	Subcategorías	INDICADORES	Tiempo de aparición										Observaciones		
			1'	2'	3'	4'	5'	6'	7'	8'	9'	10'		TOTAL	
Regulación emocional	Modulación	No habla y continua la partida													
		Frunce el Ceño y continua la partida													
		Grita a sus compañeros y continua la partida													
		Llora y continua la partida													
		Evita mirar al otro Y sigue hablando													
		Deja de jugar Y escucha y retoma el juego													
		Se ríe Y logra seguir jugando													
	Modificación de situaciones	Salta Y rápidamente vuelve a jugar													
		Celebra Y rápidamente vuelve a jugar													
		No habla y abandona la partida													
		Frunce el Ceño y abandona la partida													
		Grita a sus compañeros y abandona la partida													
		Llora y abandona la partida													
		Evita mirar al otro Y deja de hablar													
Respuesta afectiva	Consuelo	Deja de jugar y no escucha a los otros													
		Se ríe Y le cuesta seguir jugando													
		Salta Y le cuesta seguir jugando													
	Simpatía-Solidaridad	Celebra Y le cuesta seguir jugando													
		Apoya verbalmente a sus compañeros													
		Escucha a sus compañeros													
Toma de perspectiva	Opiniones ajenas/ de los demás	Brinda consejos													
		Felicita a sus compañeros													
		Expresa su deseo de que las cosas salgan bien													
		Es amable con los compañeros cediendo el turno.													
	Necesidades de los otros	Valida con gestos las opiniones de sus compañeros													
		Valida con comentarios las opiniones de sus compañeros													
		Rechaza con gestos las opiniones de sus compañeros													
		Rechaza con comentarios las opiniones de sus compañeros													
		Ofrece ayuda cuando se necesita													
		Ante algún requerimiento de sus compañeros busca posibles soluciones													
No entiende las necesidades de los otros	Se burla de las necesidades de sus compañeros														
	No actúa ante las necesidades de sus compañeros														

⁴ En términos de poder ajustar la rejilla al formato del documento se simplifica la numeración consecutiva del minuto 1 al minuto 60.

Anexo 2. Rubrica de desempeños.

**RÚBRICA DE DESEMPEÑOS DE LA EMPATÍA DURANTE
UNA SITUACIÓN DE JUEGO**

Esta rúbrica permitirá situar por niveles los desempeños de cada estudiante a lo largo de la situación de juego propuesta en el estudio, de tal manera, que se pueda establecer una tendencia de su conducta empática. La manera en que se definirá el nivel del desempeño corresponde a las ponderaciones propuestas por Soler (2012) de la siguiente forma: Nivel Alto (75%- 100%); Nivel Medio (50%-74%); Nivel Bajo (25%-49%); Nivel muy bajo (0%-24%)

Nombres y apellidos: _____ Grado: _____ Fecha: _____

CATEGORIAS	NIVEL ALTO 75%-100%	NIVEL MEDIO 50%-74%	NIVEL BAJO 25%-49%	NIVEL MUY BAJO 0%-24%
REGULACIÓN EMOCIONAL	Durante la intervención de juego logra regular la mayor parte de sus emociones por medio de la modulación y modificación de las situaciones presentadas.	Durante gran parte de la situación de juego logra regular sus emociones por medio de la modulación y modificación de las situaciones presentadas.	Durante la situación de juego algunas veces logra regular sus emociones por medio de la modulación y modificación de las situaciones presentadas.	Durante la situación de juego pocas veces evidencia regulación de sus emociones por medio de la modulación y modificación de las situaciones presentadas.
RESPUESTA AFECTIVA	Refleja constantemente sentimientos de simpatía y consolución frente a sus compañeros durante el desarrollo de la situación de juego.	Durante gran parte de la situación de juego evidencia características de simpatía y consolución frente sus compañeros cuando lo necesitan.	Refleja algunas manifestaciones de sentimientos de simpatía y consolución frente a sus compañeros durante el desarrollo de la situación de juego cooperativo.	Durante la situación de juego pocas veces refleja sentimientos de simpatía y consolución frente a sus compañeros.
TOMA DE PERSPECTIVA	Constantemente en la situación de juego logra validar que sus compañeros pueden pensar o sentir de forma diferente a la propia.	En la mayor parte de la situación de juego logra reconocer que sus compañeros pueden pensar o sentir de forma diferente a la propia.	Algunas veces logra reconocer que sus compañeros pueden pensar o sentir de forma diferente a la propia durante el desarrollo la situación de juego.	Se le dificulta reconocer que sus compañeros pueden pensar o sentir de forma diferente a la propia durante el desarrollo la situación de juego

Anexo 3. Preguntas Orientadoras.

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	PREGUNTAS ORIENTADORAS
REGULACIÓN EMOCIONAL	<p>1- ¿Durante el juego sintieron emociones de alegría, enojo, frustración, ¿Cómo creen que manejaron o enfrentaron esa emoción durante el juego?</p> <p>2- ¿Qué tan importante fue para ustedes manejar sus emociones durante el juego? ¿por qué?</p>
RESPUESTA AFECTIVA	<p>1- ¿Durante el desarrollo del juego sintieron la necesidad o el deseo de consolar a algunos de sus compañeros? Si así fue, ¿Cuál fue la razón?</p> <p>2- Durante el desarrollo del juego brindaron consejo a algún compañero para ayudarlo en su desempeño?</p> <p>3- ¿Durante el desarrollo del juego felicitaron a alguno de sus compañeros? Si así fue, ¿Cuál fue la razón?</p>
TOMA DE PERSPECTIVA	<p>1- ¿Durante el desarrollo del juego, de qué forma apoyaron las ideas o actuaciones de sus compañeros?</p> <p>2- ¿Durante el desarrollo del juego hubo algún momento en que no tuvieron en cuenta las ideas o aportes de sus compañeros? Si así fue, ¿Como lo hicieron saber?</p> <p>3- ¿Cómo vieron la participación de sus compañeros de equipo con relación al alcance de los objetivos del juego?</p>

Anexo 4. *Rejillas de análisis sobre las percepciones de los estudiantes acerca de la empatía.*

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	¿Qué conductas empáticas se evidencian durante la situación de juego cooperativo de mesa en niños de sexto grado del colegio Berchmans?			
OBJETIVO GENERAL	Describir las conductas empáticas que emergen durante una situación de juego cooperativo de mesa en un grupo de estudiantes de sexto grado del Colegio Berchmans.			
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	1. Identificar las conductas empáticas de los estudiantes en una situación de juego cooperativo de mesa.			
	2. Reconocer la evolución de las conductas empáticas de los estudiantes durante la participación en una situación de juego cooperativo de mesa.			
	3. Caracterizar las percepciones de los estudiantes sobre la emergencia de la empatía durante una situación de juego cooperativo de mesa.			
REJILLA DE INDICADORES (OPERACIONALIZACIÓN DE CATEGORÍAS)				
CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	DEFINICIÓN DE LA CATEGORÍA	COMO SE OBSERVA	CONVENCION	INDICADOR
1. Regulación emocional	Se entiende como la capacidad de controlar las emociones de forma consciente durante las interacciones con los otros. Richaard (2013) citando a Berk (1999) plantea que "La regulación emocional es un conjunto de estrategias empleadas para ajustar el propio estado emocional a un nivel de intensidad que permita funcionar	SE EVIDENCIA EN LO QUE EL ESTUDIANTE DICE QUE SENTIO Y PENSÓ	1. Gestión emocional	Presencia de emociones de alegría, enojo, frustración, confusión; manifestando conductas de gestión emocional y/o posible calma acompañada de momentos de introspección.
			1. Motivaciones externas	Presencia de emociones de alegría, enojo o frustración, y posibilidad de calma ante motivaciones externas.
			1. Beneficio propio	Considerar importante el manejo de las emociones o no, en tanto se logra un beneficio propio.
			1. Beneficio a los demás	Considerar importante el manejo de las emociones, en tanto beneficia a otras personas.
2. Respuesta afectiva	Se entiende como la capacidad para comprender, sentir y actuar frente a las emociones de los otros. Richaard (2013) citando a Decety y Moriyuchi (2007) plantea que una respuesta afectiva a otra persona implica compartir el estado emocional del otro. (p. 12).	SE OBSERVA DESDE LO QUE EL ESTUDIANTE REFLEJA Y DICE QUE SUCEDIÓ A TRAVÉS DE INTENCIONES, REACCIONES, IMPRESIONES, GESTOS.	2. Deseo de calmar a los compañeros	Deseo de calmar a un compañero pensando en las necesidades de los demás.
			2. Situaciones que ameritan consuelo	Identificar situaciones que ameriten consuelo o realizar contención emocional con compañero/s de juego
			2. Reacciones en situaciones difíciles	Ante situaciones difíciles reacciona (brinda consejos, apoya a sus compañeros, con actitudes de indiferencia o ayuda a calmar a sus compañeros) y frente al análisis de las partidas (confusión, estrés, frustración)
3. Toma de perspectiva	Se entiende como la capacidad de distinguir entre lo que un individuo conoce respecto de sí y lo que conoce o puede predecir sobre los pensamientos, sentimientos o acciones de otra persona en esa misma situación (Martín; Gómez y Brown 2006) (p.7).	SE EVIDENCIA EN ACTIVIDADES CONCRETAS (INTRÍNECAS - ANALIZAR, PENSAR; O EXTRÍNECAS - FÍSICAS, TANGIBLES) QUE HIZO EL/LA PARTICIPANTE O QUE LLEVA A CABO	3. Apoyar a compañeros	Apoyar a los compañeros por medio de ideas reconociendo la posibilidad de requerir ayuda
			3. Soluciones para llegar a acuerdos	Brindar soluciones o lograr acuerdos entre ideas
			3. Validar al otro	Utilizar gestos o comentarios para validar ideas, sentimientos y/o acciones que expresan los compañeros.
			3. Reconocer el desempeño de los compañeros	Analizar, dialogar, expresar acerca del desempeño propio y/o de los compañeros
			3. Expresión de dificultades	Expresión de dificultades propias o de los compañeros en el desarrollo del juego.
4. Percepción frente a las partidas	Se puede entender como las nociones, ideas, impresiones, pensamientos de los/as participantes, frente a la partida reciente, en comparación con la partida anterior, de una de las dos o de ambas.	SE IDENTIFICA EN LO QUE EL/LA ESTUDIANTE MENCIONA RESPECTO A LAS PARTIDAS, LO QUE DICE EN LA PREGUNTA DE CONTRASTE	4. Percepción de las relaciones y actitudes empáticas Grupo 1	Hace referencia a las emociones, actitudes, pensamientos con relación a las partidas anteriores.
			4. Percepción de las relaciones y actitudes empáticas Grupo 2	

Anexo 5. Desarrollo de la partida de juego cooperativo.

Instrucciones	Preguntas/comentarios
<p>Jornada 1. El maestro saluda y agradece a los estudiantes su participación, posteriormente les informa cómo está diseñada cada jornada de la Situación de juego.</p> <p>Vamos a reflexionar acerca de los comportamientos e interacciones presentados durante el desarrollo de una situación de juego cooperativo.</p> <p>Para iniciar el juego, cada uno de ustedes asumirá un rol como parte de un grupo, con el objetivo de detener el avance de enfermedades. Deberán elegir un rol que puede ser: médico, genetista, especialista en cuarentenas, coordinador de operaciones o científico; este rol lo tendrán a lo largo de la partida. Cada jugador tendrá una carta del personaje seleccionado con habilidades especiales que podrá utilizar para ayudar al equipo.</p> <p>Como miembros de esta unidad deben trabajar juntos para desarrollar las curas necesarias e impedir nuevos brotes de las enfermedades antes de que contaminen a toda la humanidad. Cada enfermedad está representada por un color: azul, amarillo, rojo y negro.</p> <p>Este es un juego cooperativo, esto implica que todos ustedes ganarán o perderán en grupo; la meta fundamental del juego es descubrir la cura para las enfermedades. Pueden perder la partida en caso de darse alguna de las siguientes situaciones:</p> <ul style="list-style-type: none">• Que se produzcan 8 brotes de la enfermedad, si esto ocurre habrá pánico a escala mundial.• Que una de las plagas se haya extendido demasiado y por esta razón se agotaron los cubos de enfermedad en el tablero.• Cuando se requiere tomar 1 carta de juego, pero se han agotado (a tu equipo se le ha agotado el tiempo). <p>Si quieren ganar la misión, deben trabajar en equipo usando sus habilidades personales. El tiempo de la partida es de 60 minutos.</p> <p>En este marco de instrucciones se explicará: posteriormente vamos a tener un espacio de conversatorio por medio de preguntas orientadoras en el cual se indaga acerca de las percepciones que tienen sobre la percepción y actitudes presentadas durante el juego. A continuación, daremos inicio a la partida.</p>	<p>Una vez explicada la situación de juego, se plantean las siguientes preguntas para aclarar las dudas sobre las instrucciones explicadas.</p> <ul style="list-style-type: none">• ¿Han logrado comprender las consignas para el desarrollo de la situación de juego?• ¿Qué dudas tienen acerca de las reglas y dinámicas del juego cooperativo Pandemia?• ¿Logran identificar con claridad los roles que ofrece el juego Pandemia, así como sus distintas habilidades para el desarrollo del juego? <p>NOTA: A partir de la segunda jornada de juego, se plantea una pregunta de contraste respecto a lo vivenciado en la jornada anterior, de manera que se pueda analizar los posibles avances o transformaciones en las conductas empáticas presentadas durante las partidas.</p> <p>Pregunta de contraste:</p> <ul style="list-style-type: none">• ¿Qué diferencias o similitudes encuentras en las relaciones y actitudes empáticas presentadas en las anteriores partidas?



Tomado de Matt Leacock.

Anexo 6. Espacio de conversatorio con preguntas orientadoras.

INSTRUCCIONES

Una vez terminado el tiempo asignado para el desarrollo del juego, los invitamos a cerrar la partida para iniciar un conversatorio que será guiado por algunas preguntas orientadoras; estas preguntas son para indagar acerca de las percepciones y actitudes surgidas en ustedes durante su participación en el juego.

Una vez socializada cada una de las preguntas orientadoras, el maestro moderará las participaciones escuchándolos con atención; los invitamos a participar siendo espontáneos y sinceros en sus respuestas acerca de los aspectos indagados.

Una vez terminado el espacio de conversatorio, a manera de cierre, vamos a concluir la actividad a partir de los siguientes criterios:

- Indagaremos sobre ¿Cómo se sintieron frente a la dinámica cooperativa que plantea el juego?

Les agradecemos su participación en la jornada y los invitamos a la siguiente partida de juego.

PREGUNTAS

- **Regulación emocional:**

- 1- ¿Durante el juego sintieron emociones de alegría, enojo, frustración? ¿Cómo creen que manejaron o enfrentaron esa emoción durante el juego?
- 2- ¿Qué tan importante fue para ustedes manejar sus emociones durante el juego? ¿por qué?

- **Respuesta afectiva:**

- 1- ¿Durante el desarrollo del juego sintieron la necesidad o el deseo de consolar a algunos de sus compañeros? Si así fue, ¿Cuál fue la razón?
- 2- Durante el desarrollo del juego brindaron consejo a algún compañero para ayudarlo en su desempeño?
- 3- ¿Durante el desarrollo del juego felicitaron a alguno de sus compañeros? Si así fue, ¿Cuál fue la razón?

- **Toma de perspectiva:**

- 1- ¿Durante el desarrollo del juego, de qué forma apoyaron las ideas o actuaciones de sus compañeros?
- 2- ¿Durante el desarrollo del juego hubo algún momento en que no tuvieron en cuenta las ideas o aportes de sus compañeros? Si así fue, ¿Cómo lo hicieron saber?
- 3- ¿Cómo vieron la participación de sus compañeros de equipo con relación al alcance de la meta del juego?

Anexo 7. Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO PADRES O ACUDIENTES

Institución Educativa/ Privada de la ciudad de Cali.

Código DANE: _____ Municipio: Santiago de Cali.

Número de contacto: _____ ext. 446.

Directora de investigación: Roxana Medina

Los profesores ANDRÉS ORTEGA LADINO y DALIDA PEÑA LOZADA del área de ciencias sociales de sexto y décimo grado, se encuentran realizando su trabajo de grado para optar por el título de Magíster en Educación. Este estudio tiene como objetivo general: Establecer el impacto de una situación de juego cooperativo, en las conductas prosociales relacionadas con la empatía en los estudiantes del grado sexto de un colegio privado de ciudad de Cali.

¿Cuáles son los procedimientos del estudio? ¿Qué tendré que hacer durante la investigación?

Si usted está de acuerdo en que su hijo/a haga parte de una observación de clase, se le pedirá permiso para que a su hijo/a participe en una situación de juego cooperativo y posteriormente dialogar sobre sus interacciones y reflexiones durante las diferentes jornadas.

¿Cuáles son los riesgos o inconvenientes de la investigación?

La participación en este estudio es seguro, respeta la dignidad e integridad de todos los participantes. Creemos por tanto que los riesgos para usted y para los estudiantes son mínimos.

¿Cómo será protegida mi información?

La información obtenida en este estudio será utilizada con propósitos académicos. Cualquier referencia a la identidad de su hijo/a será mantenida bajo estricta confidencialidad dado que un código aparecerá en cualquier registro y/o material. En el futuro, otras investigaciones podrían usar los archivos de datos del estudio para escribir artículos, pero el nombre de su hijo/a no estará disponible para ellos. La información por usted suministrada sólo será usada para el trabajo de grado.

¿Cuáles son los beneficios de la situación de juego?

Es posible que su hijo/a pueda desarrollar conductas empáticas que favorezcan las relaciones interpersonales con sus compañeros. De igual forma, esta propuesta servirá para que los docentes a cargo, pueda cualificarse en procesos de formación y así mejorar a futuro sus prácticas de enseñanza.

¿Recibiré algún pago por participar? ¿Existen costos por participar?

No existen costos para usted o su hijo/a por participar en la situación de juego cooperativo, usted ni su hijo tampoco recibirán pago por participar.

¿Puedo negarme o desistir de participar en el estudio y cuáles son mis derechos?

La participación en este estudio es absolutamente voluntaria, es decir, usted decide si nos permite usar la información solicitada. Usted es libre de retirar a su hijo/a de la situación de juego propuesta en cualquier momento. Retirarse o participar no afectará de manera alguna a su hijo/a. Cualquier pregunta acerca del estudio debe ser dirigida a los siguientes contactos:

Nota: A usted se le entregará una copia impresa de este consentimiento informado.

Yo _____

mayor de edad, padre, madre o acudiente del (de los) estudiante(s) _____, del grado 6, luego de haber sido informado sobre las condiciones de la participación de nuestro hijo(a), en la aplicación de instrumentos, observación y recolección de datos, resuelto todas las inquietudes y comprendido en su totalidad la información sobre esta investigación que van a realizar los maestros de Ciencias sociales ANDRES ORTEGA LADINO identificado con número de cédula _____ y DALIDA PEÑA LOZADA identificada con número de cédula _____ y a su vez estudiante de maestría en educación de la Pontificia Universidad Javeriana Cali, con la asesoría de la profesora Roxana Medina.

- **La participación** de nuestro hijo(a) en este estudio o los resultados obtenidos por la docente, no tendrán repercusiones o consecuencias negativas en sus actividades escolares, evaluaciones o valoraciones en el grado.
- La participación de nuestro hijo(a) en este estudio no generará ningún gasto, ni recibiremos remuneración alguna por su participación.
- No habrá ninguna sanción para nuestro hijo(a) en caso de que no autoricemos su participación.
- **La identidad de nuestro hijo(a)** no será publicada y las imágenes y sonidos registrado durante la aplicación de instrumentos se utilizarán únicamente para los propósitos de investigación de la Pontificia Universidad Javeriana y como evidencia del estudio a realizar por parte de la maestra.
- Nuestro hijo(a) podrá retirarse del estudio en cualquier momento, pero los datos obtenidos hasta ese momento seguirán formando parte de la investigación, a menos que se solicite expresamente que la información.

Las entidades y personas a cargo de realizar el registro de la práctica Educativa garantizan la protección de mis imágenes y el uso de las mismas, de acuerdo con la normatividad vigente, atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados (Ley 1581 de 2012 y Decreto 1377 de 2012), y de forma consciente y voluntaria. [] DOY EL CONSENTIMIENTO [] NO DOY EL CONSENTIMIENTO

Para que mi hijo(a) o estudiante del que son acudiente participe de la práctica educativa en las instalaciones de la Institución Educativa donde estudia.

FIRMA: _____

Fecha: D ____ M ____ A ____

CC/CE:

Anexo 8. Asentimiento informado

Asentimiento informado

Se ha informado a tus padres y a ti que vas a participar en una situación de juego cooperativo; donde los profesores Andrés Ortega Ladino y Dalida Peña Lozada, queremos aprender sobre la forma como interactúas con tus compañeros cuando juegas. Para esto, te invitaremos a participar en 4 jornadas, con el juego pandemia y posteriormente conversar sobre tus participaciones y experiencias en desarrollo del juego. No tienes obligación de participar, si en algún momento no quieres continuar, nos puedes avisar con confianza y naturalidad, retirarte del estudio no tendrá ninguna dificultad.

Te invitamos a dialogar con tus papás acerca de la investigación antes de decidir.

Esta hoja es para que la guardes.

Estudiante de Grado Sexto.

TI:

Fecha: D ____ M ____ A _____

Anexo 9. Códigos de los indicadores por categoría de análisis en la pauta de observación

Color azul: regulación emocional

Color verde: respuesta afectiva

Color rojo: toma de perspectiva.

CÓDIGO	INDICADOR	CATEGORÍA DE ANÁLISIS
1.1	No habla y continua la partida	Regulación emocional
1.2	Frunce el Ceño y continua la partida	Regulación emocional
1.3	Grita a sus compañeros y continua la partida	Regulación emocional
1.4	Llora y continua la partida	Regulación emocional
1.5	Evita mirar al otro y sigue hablando	Regulación emocional
1.6	Deja de jugar, escucha y retoma el juego	Regulación emocional
1.7	Contiene la risa y sigue jugando	Regulación emocional
1.8	Se rasca la cabeza y continúa con la partida	Regulación emocional
1.9	Toma agua, se calma y continúa la partida	Regulación emocional
1.10	Manipula un objeto, se calma y continúa jugando	Regulación emocional
1.11	Apaga la cámara y continua la partida	Regulación emocional

1.12	Enciende la cámara y continua la partida	Regulación emocional
1.13	Intenta saltar, pero rápidamente vuelve a jugar	Regulación emocional
1.14	Celebra y rápidamente vuelve a jugar	Regulación emocional
2.1	No habla y abandona la partida	Regulación emocional
2.2	Frunce el Ceño y abandona la partida	Regulación emocional
2.3	Grita a sus compañeros y abandona la partida	Regulación emocional
2.4	Llora y abandona la partida	Regulación emocional
2.5	Evita mirar al otro y deja de hablar	Regulación emocional
2.6	Deja de jugar y no escucha a los otros	Regulación emocional
2.7	Se ríe y le cuesta seguir jugando	Regulación emocional
2.8	Salta y le cuesta seguir jugando	Regulación emocional
2.9	Celebra y le cuesta seguir jugando	Regulación emocional
3.1	Apoya verbalmente a sus compañeros	Respuesta afectiva
3.2	Calma a sus compañeros	Respuesta afectiva
3.3	Brinda consejos	Respuesta afectiva
4.1	Felicita a sus compañeros	Respuesta afectiva
4.2	Expresa su deseo de que las cosas salgan bien	Respuesta afectiva

4.3	Es amable con los compañeros cediendo el turno.	Respuesta afectiva
5.1	Valida con gestos las opiniones de sus compañeros	Toma de perspectiva
5.2	Valida con comentarios las opiniones de sus compañeros	Toma de perspectiva
5.3	Rechaza con gestos las opiniones de sus compañeros	Toma de perspectiva
5.4	Rechaza con comentarios las opiniones de sus compañeros	Toma de perspectiva
6.1	Ofrece ayuda cuando se necesita	Toma de perspectiva
6.2	Ante algún requerimiento de sus compañeros busca posibles soluciones	Toma de perspectiva
6.3	Se burla de las necesidades de sus compañeros	Toma de perspectiva
6.4	No actúa ante las necesidades de sus compañeros	Toma de perspectiva

Anexo 10. Datos de aparición de las conductas empáticas Grupo 1.

Categoría	Regulación emocional																		Respuesta afectiva						Toma de perspectiva				Total									
Sub categ	Modulación									Modificación de situaciones									Consolación			Simpatía			Escucha a sus compañeros		Necesidades de los otros											
Indicadores	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	1.7	1.8	1.9	1.10	1.11	1.12	1.13	1.14	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	2.6	2.7	2.8	2.9	3.1	3.2	3.3	4.1	4.2	4.3	5.1	5.2	5.3	5.4	6.1	6.2	6.3	6.4	
S1P1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	14	0	0	0	3	6	3	5	0	0	0	24	60
S1P2	3	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	16	1	0	1	7	4	2	8	0	2	1	11	60	
S1P3	0	2	0	0	0	0	2	0	0	0	2	2	0	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	26	0	2	0	7	16	2	13	4	2	0	2	89	
S1P4	0	3	0	0	0	0	0	1	0	0	5	5	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	17	1	0	0	3	6	9	4	0	0	0	3	60	
S2P1	3	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	5	2	0	0	2	4	0	2	1	0	0	36	60	
S2P2	5	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	9	0	1	0	5	8	0	0	0	0	0	23	60	
S2P3	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	35	0	0	0	4	12	2	0	4	1	0	17	82	
S2P4	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	24	0	0	0	5	7	1	8	3	0	0	1	54	
S3P1	5	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	5	0	0	0	0	4	0	1	0	0	0	29	48	
S3P2	5	7	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	0	0	0	4	2	0	1	0	0	0	32	60	
S3P3	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	2	2	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	32	0	2	0	14	8	2	11	4	2	0	2	88	
S3P4	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	29	0	0	0	2	6	1	5	0	0	0	2	56	
S4P1	1	2	1	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	7	0	1	1	5	5	0	6	0	1	0	24	60	
S4P2	3	1	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	10	0	0	0	4	8	0	4	0	6	0	20	60		
S4P3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	12	12	0	2	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	3	0	0	0	0	0	0	33	65	
S4P4	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0	0	0	11	24		
TOTAL	29	30	5	0	1	1	9	3	0	0	27	27	0	24	0	0	0	1	1	0	3	0	3	5	10	235	4	6	2	67	101	23	68	16	14	1	270	986

Anexo 11. Datos de aparición de las conductas empáticas Grupo 2.

indicadores- sujeto -	Regulación Emocional														Respuesta Efectiva						Toma de perspectiva						Tot al																
	Modulación									Modificación de situaciones					Consolación		Simpatía				escucha a sus compañeros			Necesidades de los otros																			
	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2		2	3	3	3	4	4	4	5	5	5	5	6	6	6	6	6
S1P1	6	7	2	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	8	0	0	0	2	4	1	2	0	1	1	1	2	60	
S1P2	3	3	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4	0	0	0	8	2	9	4	1	0	1	3	1	60
S1P3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	4	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7	0	0	0	2	1	1	3	0	0	0	0	5	29	
S1P4	0	4	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	2	0	3	5	1	6	1	0	0	3	1	42	
S2P1	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	2	0	0	1	1	4	4	0	3	2	3	1	3	1	3	60	
S2P2	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	0	0	0	0	1	7	3	2	1	3	0	3	1	3	60
S2P3	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	2	2	0	0	3	0	2	0	0	0	0	0	0	54
S2P4	0	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	1	0	0	8	1	2	2	0	0	0	0	2	71
S3P1	8	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	6	4	1	4	0	1	1	1	1	1	60	
S3P2	7	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	9	5	2	3	0	0	2	8	1	59		
S3P3	0	5	1	0	0	0	0	0	0	0	6	6	0	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	3	2	1	1	5	0	0	0	0	0	0	83
S3P4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	4	0	4	4	8	1	8	1	0	1	0	1	87
S4P1	3	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2	6	3	2	0	5	7	5	6	1	1	1	3	1	60	
S4P2	7	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	8	0	0	1	6	4	4	1	3	0	0	9	1	60	
S4P3	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3	0	8	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	6	1	1	0	1	9	0	2	0	2	0	2	0	52
S4P4	0	8	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	3	0	3	7	3	3	1	0	0	0	0	0	74
TOTAL	4	5	6	0	1	1	2	0	0	6	16	16	1	57	2	1	0	0	1	0	3	0	0	4	9	5	8	2	6	9	3	5	1	1	8	1	4	1	971				

Anexo 12. Nivel de conducta empática de los sujetos por partida Grupo 1.

Grupo 1 - Nivel de conducta empática de los sujetos por partida

	Regulación emocional				Respuesta afectiva				Toma de perspectiva			
	Par 1	Par 2	Par 3	Par 4	Par 1	Par 2	Par 3	Par 4	Par 1	Par 2	Par 3	Par 4
Sujeto 1	6.6% MB	11.7% MB	15.7% MB	28.3% BJ	25% BJ	30% BJ	32.6% BJ	30% BJ	68.3% MD	58.3% MD	51.7% MD	41.7% BJ
Sujeto 2	6.6% MB	16.6% MB	7.3% MB	7.4% MB	18.3% MB	23.3% MB	43.9% BJ	46.2% BJ	75% AL	60% MD	48.7% BJ	46.2% BJ
Sujeto 3	16.6% MB	25% BJ	12.5% MB	19.6% MB	12.5% MB	10% MB	38.6% BJ	51.7% MD	70.8% MD	65% MD	48.8% BJ	28.5% BJ
Sujeto 4	13.3% MB	13.3% MB	41.5% BJ	41.6% BJ	18.3% MB	16.6% MB	0% MB	0% MB	68.3% MD	70% MD	58.4% MD	58.3% MD

CONVENCION:

MB: Nivel Muy bajo; BJ: Nivel Bajo; MD: Nivel Medio; AL: Nivel alto.

Anexo 13. Nivel de conducta empática de los sujetos por partida Grupo 2.

Grupo 2 - Nivel de conducta empática de los sujetos por partida

	Regulación emocional				Respuesta afectiva				Toma de perspectiva			
	Par 1	Par 2	Par 3	Par 4	Par 1	Par 2	Par 3	Par 4	Par 1	Par 2	Par 3	Par 4
Sujeto 1	31.7% BJ	13.3% MB	34.4% BJ	23.8% MB	15% MB	23.3% MB	24.1% MB	30.9% BJ	53.3% MD	63.3% MD	41.3% BJ	45.2% BJ
Sujeto 2	8.3% MB	11.7% MB	3.7% MB	18.3% MB	41.7% BJ	21.6% MB	68.5% MD	63.3% MD	50% MD	66.7% MD	27.7% BJ	18.3% MB
Sujeto 3	18.3% MB	15.2% MB	33.7% BJ	29.9% BJ	18.3% MJ	18.6% MB	43.3% BJ	43.7% BJ	63.3% MD	66.1% MD	22.8% MB	26.4% BJ
Sujeto 4	13.3% MB	20% MB	34.6% BJ	28.3% BJ	21.7% BJ	18.3% MB	34.6% BJ	48.6% BJ	65% MD	61.7% MD	30.7% BJ	22.9% BJ

CONVENCION:

MB: Nivel Muy bajo; BJ: Nivel Bajo; MD: Nivel Medio; AL: Nivel alto.