

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESCUELA DE FORMACIÓN DOCENTE

GÉNERO Y PROCESOS EMPÁTICOS EN LAS PRÁCTICAS DOCENTES DE
PROFESORES DE LA FACULTAD DE MEDICINA DE LA UNIVERSIDAD DE
COSTA RICA

Tesis sometida a la consideración de la Comisión del Programa de Licenciatura en
Docencia Universitaria para optar al grado y título de Licenciado en Docencia
Universitaria.

ALEJANDRO CAMBRONERO DELGADILLO

Ciudad Universitaria Rodrigo Facio

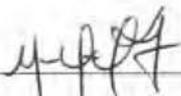
2018

“Esta tesis fue aceptada por el Tribunal Examinador de la Escuela de Formación Docente de la Facultad de Educación, Universidad de Costa Rica, como requisito parcial para optar por el grado académico de Licenciatura.”



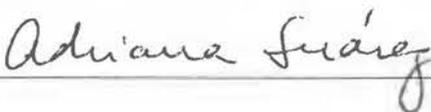
MSc. Luis Ángel Piedra García

Director de tesis



Ph.D. Nora Cascante Flores

Asesora



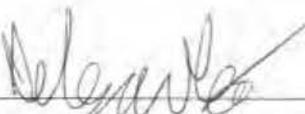
MSc. Adriana Suárez Urhan

Asesora



MSc. Carmen Liddy Fallas Jiménez

Directora Escuela Formación Docente



Alejandro Cambronero Delgadillo

Sustentante

Dedicatoria

A mis padres por la persona que soy.

Agradecimientos

A Lulo y Guso por ser mis compañeros en las distintas etapas de mi vida.

A Fio por su apoyo y comprensión.

Al profe Luis por ser un mentor, un guía y apoyo durante el proceso de elaboración de la tesis, así como por alentarme para seguir adelante en mi formación académica.

A la Dra. Zaray por su colaboración en los estadios iniciales de la práctica.

A la Dra. Adriana por sus valiosos aportes desde una perspectiva nativa de la docencia en el área de la Medicina.

A la profesora Nora por sus recomendaciones y sus palabras de aliento.

A Baruc, Javi, Jorgito, Meche y Orlando por su amistad y los buenos momentos vividos.

A Mirru por su fiel compañía.

Índice General

I.	Índice de tablas.....	02
II.	Resumen.....	03
III.	Título.....	04
IV.	Introducción.....	06
V.	Antecedentes.....	08
VI.	Justificación.....	19
VII.	Problematización.....	22
VIII.	Pregunta de Investigación.....	25
IX.	<u>Objetivos</u>	25
	1. <i>Objetivo General</i>	25
	2. <i>Objetivos Especificos</i>	25
X.	Marco Teórico.....	26
	1. <i>Las emociones en el contexto de la docencia</i>	26
	2. <i>La emergencia de la empatía como constructo teórico</i>	29
	3. <i>Un acercamiento a la noción moderna de empatía</i>	33
	4. <i>La empatía como estrategia de cognición social</i>	35
	5. <i>Diferencias empáticas por género</i>	38
	6. <i>La importancia de la empatía en la educación</i>	41
	6.1. <i>La empatía didáctica en la formación del profesional en medicina</i>	44
	7. <i>El docente empático</i>	46

8.	<i>La influencia del género sobre la empatía pedagógica</i>	48
XI.	Marco metodológico.....	50
1.	<i>Tipo de investigación</i>	50
2.	<i>Participantes</i>	51
3.	<i>Recolección de datos</i>	52
4.	<i>Análisis de contenido</i>	52
4.1.	<i>Análisis de contenido dirigido</i>	52
5.	<i>Categorías de análisis</i>	54
6.	<i>Instrumento de captación de percepciones</i>	60
7.	<i>Grupo focal</i>	60
8.	<i>Codificación y análisis de los datos</i>	61
XII.	Resultados y análisis.....	63
1.	<i>Instrumento de captación de percepciones</i>	63
1.	<i>Conceptualización de la empatía</i>	63
2.	<i>La empatía en el contexto de los procesos formativos universitarios</i>	67
3.	<i>Estrategias utilizadas por los docentes de Medicina para propiciar la empatía en el desarrollo de su función docente</i>	71
4.	<i>Concepciones sobre roles de género y quehacer docente</i>	74
5.	<i>Análisis</i>	78
2.	<i>Grupo focal</i>	88
1.	<i>La práctica de la empatía en la docencia universitaria</i>	88
2.	<i>Empatía como contenido actitudinal en la docencia de la Medicina</i>	94

3.	<i>Apreciaciones sobre otros factores personales asociados con la empatía...</i>	101
4.	<i>Análisis.....</i>	114
XIII.	Conclusiones	117
XIV.	Recomendaciones.....	127
XV.	Alcances y limitaciones.....	129
1.	<i>Alcances.....</i>	130
2.	<i>Limitaciones.....</i>	131
XVI.	Referencias bibliográficas.....	133
XVII.	Anexos.....	148

Medicine has adopted a positivist view that prioritizes technology, hierarchy and evidence-based interventions which risks viewing patients as objects of intellectual interest. The medical culture does not acknowledge a need for a doctor to share and process their feelings. Empathy should be seen as essential, not something 'nice' but irrelevant to 'real' medicine (Jeffrey y Downie, 2016).

I. Índice de tablas

Tabla 1. Nociones de Empatía.....	55
Tabla 2. Empatía y el quehacer profesional docente.....	56
Tabla 3. Estrategias utilizadas por los docentes de Medicina para propiciar la empatía en el desarrollo de sus labores.....	57
Tabla 4. Concepciones sobre roles de género y quehacer docente.....	58
Tabla 5. Principales diferencias por género sobre la empatía en la docencia universitaria..	84
Tabla 6. La enseñanza de la empatía	85
Tabla 7. Empatía situacional en el contexto educativo de la Universidad de Costa Rica....	86
Tabla 8. Apreciaciones sobre otros factores personales asociados con la empatía.....	87

II. Resumen

Cambronero, A. (2018). *Género Y Procesos Empáticos En Las Prácticas Docentes De Profesores De La Escuela De Medicina De La Universidad De Costa Rica* (Tesis para optar por el grado de Licenciatura en Docencia Universitaria). Universidad de Costa Rica.

Director de Tesis: MSc. Luis Ángel Piedra García.

Palabras clave: empatía, docencia universitaria, prácticas docentes, diferencias por género, pedagogía emocional, universidad de costa rica.

La empatía es un fenómeno complejo y multidimensional que puede describirse en pocas palabras como la capacidad emotiva y cognitiva para reconocer y comprender estados emocionales en las personas. Este fenómeno ha sido ampliamente estudiado desde diversos enfoques que buscan comprender su naturaleza y las funciones que posee en las distintas actividades humanas.

En el ámbito de la docencia se ha discutido cómo la empatía tiene un rol central en las labores del profesorado, tanto en las relaciones de enseñanza-aprendizaje que acaecen entre docente y discentes como en las relaciones formativas que se dan entre colegas. En esta investigación se exploran las percepciones que poseen las profesoras y los profesores de la Escuela de Medicina de la Universidad de Costa Rica sobre la empatía y su papel en la docencia universitaria.

Una de las líneas de discusión vigentes sobre la empatía se ocupa de cómo esta se comprende y se expresa de manera diferenciada de acuerdo con el género del sujeto: con la intención de delimitar el alcance del trabajo se optó por contrastar estas percepciones según el género del docente. En un primer estadio se hace un análisis de categorías contrastivo entre hombres y mujeres sobre cómo conceptualizan la empatía, qué estrategias utilizan para formar empatía con otras personas, cuál es el rol y la relevancia que atribuyen a la empatía en el acto pedagógico y, por último, las percepciones que poseen sobre las diferencias empáticas por género.

La información obtenida en este primer análisis indica que las mujeres comprenden la empatía como una habilidad de orden más afectivo e interpersonal, mientras que los hombres consideran que es más bien una capacidad cognitiva del individuo. En términos de estrategias para formar empatía, los hombres optan más por ejercicios mentales de simulación de perspectivas, mientras que las mujeres optan por estrategias dialógicas que involucran activamente a la persona con quien se desea empatizar.

Con base en los resultados obtenidos en este primer análisis, se construye un conjunto nuevo de categorías analíticas con miras a explorar otros aspectos de la empatía: las aproximaciones prácticas al ejercicio de la empatía en la docencia universitaria, las percepciones sobre la formación de la empatía en el estudiantado y algunas apreciaciones generales sobre otros factores relacionados con la modulación de la empatía.

Del tratamiento analítico de los datos recabados en el segundo estadio se desprende que las y los docentes utilizan de manera consciente diversas estrategias pedagógicas para formar empatía con y en sus estudiantes, puesto que consideran que esta es una habilidad clave tanto para la docencia como para éxito laboral de los futuros profesionales en Ciencias de la Salud. Además, se exploran las percepciones de los docentes sobre otros factores (edad, personalidad, materia impartida y el contexto socioinstitucional) que se consideran moduladores de la empatía.

III. Título

Género Y Procesos Empáticos En Las Prácticas Docentes De Profesores De La Escuela De Medicina De La Universidad De Costa Rica.

IV. Introducción

Este documento comprende los resultados de la investigación llevada a cabo como requisito parcial para optar por el grado de Licenciatura en Docencia Universitaria. Este escrito se encuentra estructurado de la siguiente manera: en primer lugar, se discuten los antecedentes directamente relacionados con el tema de la empatía en la docencia; en segundo lugar, se ofrece una justificación de la pertinencia general del proyecto y de su relevancia concreta para la innovación y la mejora de las prácticas docentes Universidad de Costa Rica.

En tercer lugar, se problematiza el tema de la pertinencia de la empatía a partir de la discusión de los cambios recientes en la concepción de los procesos de enseñanza-aprendizaje; esta problematización da pie para que surja la pregunta de investigación, y a partir de esta, se formulan los objetivos y el marco conceptual de la propuesta, los cuales serán la base para la construcción del apartado metodológico.

En cuarto lugar, en el apartado metodológico se expone en detalle el tipo de investigación, las técnicas e instrumentos mediante los cuales se llevó a cabo la recolección de los datos y se exponen los métodos seleccionados para el análisis de la información.

En quinto lugar, se encuentran los resultados obtenidos de la implementación de los instrumentos en conjunto con su respectivo análisis, ordenados de acuerdo con cada una de las categorías propuestas. Por último, se ofrecen las conclusiones, los alcances, las limitaciones y las recomendaciones que se desprenden al término de la propuesta.

V. Antecedentes

El estudio de los procesos empáticos en ambientes de aprendizaje formal tiene una tradición que se centra en las primeras etapas del proceso de educación institucionalizada (educación preescolar y primaria), además, enfocado en su mayoría en las relaciones empáticas que se establecen solo entre los alumnos, sin abordar en profundidad el rol del docente.

Los trabajos que se focalizan en el rol de los procesos empáticos en la educación superior son escasos, tienen relativamente poca data y, al igual que los previamente mencionados, tratan mayoritariamente sobre la empatía que se desarrolla entre los estudiantes, sin desarrollar el rol del profesor universitario en estos procesos.

Ahora bien, es cierto que existe un extenso conjunto de trabajos que aborda de forma general el tema de la empatía y el docente, mas estos no son desarrollos teóricos o explicativos de los procesos empáticos en educación sino más bien son un compendio de técnicas y aplicaciones cuyo fin principal es probar y medir la eficacia de métodos para el fomento de la empatía hacia los estudiantes, y en algunos casos, hacia otros actores del sistema educativo (por ejemplo, funcionarios administrativos).

En cuanto a estudios que se relacionan de manera más cercana con el tema de la investigación, Feshbach y Feshbach (2009) remiten a la década de 1960 como punto de inicio donde se empieza a teorizar acerca de la importancia del rol de la empatía en el docente. En esta década existía una fuerte influencia del psicoanálisis en la educación, en la cual la noción imperante era la del profesor como terapeuta y la comunicación empática con

los estudiantes se entendía como una técnica que permitía que estos experimentaran un mayor entendimiento y aceptación de su persona, lo que deviene en actitudes más positivas hacia sí mismos y hacia los procesos de escolaridad.

Más adelante en la década de 1980 se da una revitalización en suelo norteamericano del tema de la empatía en la educación, la cual surge debido al influjo de ideas proveniente de las disciplinas económicas como la administración empresarial. En esta disciplina la empatía se ve como una competencia deseable en los empleados pues en el ámbito laboral existe “la necesidad del trabajo en grupos multidisciplinares en los que varias personas con conocimientos diferentes y con frecuencia también con distintas predisposiciones han de colaborar conjuntamente para la realización de tareas que no podrían realizarse de forma individual” (Laguarda et al., 2004). De forma análoga, la empatía en el contexto de la educación permitiría una cooperación entre pares que rescate las singularidades de cada individuo y su aporte a las dinámicas de aprendizaje colaborativo.

De forma más próxima Cooper (2004) realiza un estudio exploratorio con docentes de primaria para determinar qué conciben cómo empatía y cómo encaja este concepto en la relación con sus alumnos. Al concluir la investigación, la autora distingue tres niveles (fundamental, profundo y funcional) los cuales corresponden a tres formas de interacción y establecimiento de vínculos con los alumnos para crear empatía, los cuales pueden darse de forma independiente, sucesiva o simultánea..

Cada uno de estos niveles está caracterizado de la siguiente forma: la empatía fundamental es entendida como el conjunto de disposiciones emotivas y comunicativas básicas para poder iniciar relaciones empáticas y comprende las normas de tratamiento y

cortesía básicas para desenvolverse diariamente. A medida que transcurre el tiempo y la interacción con los alumnos se torna más íntima, la empatía fundamental puede transformarse en empatía profunda, la cual es una forma de entendimiento complejo de la alteridad que incluye la comprensión de las dimensiones social, histórica y cultural del otro.

Con respecto a la empatía funcional, esta refiere a una forma de establecer vínculos de manera más instrumental y estratégica cuando las posibilidades de interacción se ven constreñidas por diversos factores (tamaño de la clase, tiempo de lecciones, disposiciones institucionales, etc.). Esta clase de empatía debe entenderse como un recurso más funcional, ya que es un tipo de empatía que permite al docente establecer de forma rápida vínculos con muchos estudiantes a la vez al tratar el grupo como una única entidad (estereotipo o modelo de grupo) para poder emplear estrategias que apelen a muchos a la vez con la desventaja de que podría estar excluyendo y alienando a una minoría.

Buitrón y Navarrete (2008) enfocan el tema de incorporación de la empatía como contenido curricular en la formación del educando. Bajo la idea de una formación integral del individuo, en la propuesta de esta pareja de autoras el rol docente se concibe como el de un agente mediador para que los alumnos y las alumnas sean capaces de desarrollar habilidades de inteligencia emocional (la empatía entre estas) que sirvan como la base axiológica sobre la cual se construyen las habilidades técnicas propias de cada profesión.

Para poder llevar esta función de mediación, las educadoras y los educadores deben realizar un cambio de paradigma en sus prácticas educativas, ya que la formación en competencias emocionales exige el prerrequisito de conocerse emocionalmente puesto que

no es posible educar en temas afectivos sino se ha trabajado de primera mano en el autodesarrollo de valores.

García (2009) realiza un trabajo en el cual discute cómo los aspectos afectivos de la docencia se hallan en estrecho vínculo con los procesos de aprendizaje: según este investigador la interacción entre docente y discente se encuentra mediada por procesos emocionales que intervienen de forma directa en el establecimiento de los ambientes de aprendizaje.

Dado que estos procesos pueden llegar a modular de forma positiva o negativa el desarrollo de las lecciones, el autor propone que debe considerarse la alfabetización en emociones como una competencia docente. Entre las emociones que García considera que deberían ser repensadas en el ejercicio de la docencia se encuentra la empatía, la cual considera indispensable para la proposición e implementación de estrategias didácticas que respondan de forma adecuada a los sentimientos de sus alumnos.

A inicios de la década de 2010, Martínez-Otero (2011) lleva a cabo un estudio en el cual su interés fue determinar si existían diferencias empáticas por género entre estudiantes de docencia en educación superior mediante la comparación de puntajes obtenidos en el Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA). Luego de aplicar este instrumento a un grupo de 104 estudiantes que cursaban las últimas materias de grado para formarse como docentes, por un lado, encuentra que los hombres obtienen mayores puntuaciones en empatía cognitiva, asociada a una capacidad para reconocer y comprender los estados emocionales de otras personas sin necesariamente presentar la vivencia vicaria de sus

emociones. Por otro lado, las mujeres obtienen mayores puntajes en cuanto a empatía afectiva, lo que las hace más propensas a estar afectadas por estados anímicos ajenos.

Por su parte, Castillos y Merino (2012) hacen una revisión bibliográfica de publicaciones chilenas realizadas entre los años 1997 y 2011 que estén relacionadas con la importancia de la interacción profesor-alumno como base de los procesos de enseñanza-aprendizaje. La motivación de este estudio surge debido que la formación en docencia o en pedagogía en profesores universitarios en Chile es en la mayoría de los casos precaria o inexistente.

Estos autores encuentran que entre profesores universitarios sin formación en educación se da especial importancia al conocimiento profesional, las habilidades técnicas y el reconocimiento académico más que a las habilidades interpersonales; de acuerdo con esta noción de la docencia, estos docentes señalan el rol del profesor como detentor del saber mientras que los alumnos son receptores pasivos de este saber. Los investigadores mencionan que esta concepción del proceso de la enseñanza deviene en que ocurran eventos lamentables como un desplazamiento de la culpa en el caso de que exista fracaso académico de los estudiantes, pues se interpreta en términos de que son malos alumnos, que no están cumpliendo su papel de forma responsable y activa y que por eso no están motivados.

Con respecto a la comunicación entre docente y discente, los autores señalan que en diversos análisis lingüísticos de lecciones impartidas en instituciones de educación superior en Chile se encuentra que los profesores intentan enseñar los contenidos del curso en un lenguaje altamente técnico, como si trataran con colegas de su disciplina, con discursos

especializados propios de cada área del saber sin tomarse el tiempo para conocer las personas con quienes tratan para considerar si es necesario brindar una introducción o hacer un diagnóstico de los conocimientos previos que el estudiante posee (o no posee).

Morris (2014) reflexiona en torno a la necesidad de incorporar los avances de las neurociencias en la educación, especialmente en los procesos interacción con el estudiantado durante la implementación de las estrategias pedagógicas. Según esta autora es preciso que los docentes posean una base sólida sobre cómo funciona el sistema nervioso central con el objetivo de que sean capaces de estructurar sus lecciones de una forma que sea compatible con los mecanismos neurales comunes a todas las personas.

Esta investigadora pone especial énfasis al rol que ha tomado la empatía en el aula a raíz de la transformación de la Pedagogía en un campo transdisciplinario, y menciona que esta es cardinal para hacer del aula un espacio seguro y de aceptación en el cual los discentes se sientan cómodos y se atrevan a gestionar activamente su proceso de aprendizaje sin tener temor sobre los posibles errores en los que puedan incurrir en el camino.

Desde un enfoque práctico de la pedagogía en ambientes urbanos multiculturales, Warren y Lesner (2014) presentan una técnica para establecer empatía en el aula denominada *Family Business*, la cual se centra en la creación de un sentido de comunidad entre los alumnos y el docente mediante el compartir experiencias de vida y discutir sobre temas de interés en común.

Para justificar esta técnica, los autores alegan que la empatía es quizás uno de los recursos más poderosos en la didáctica para el establecimiento de espacios seguros y de



apoyo en las aulas, los cuales devienen en la consolidación de ambientes que favorecen el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad.

De forma reciente (a partir del año 2015) el programa de Maestría en Educación con Varios Énfasis de la Universidad San Ignacio de Loyola de Perú empieza a perfilar una línea de investigación sobre los procesos emocionales en las prácticas docentes. En esta línea de investigación se hallan tres antecedentes que abordan el tema de la empatía en las prácticas docentes: dos de ellos (Chambilla, 2015; Fernández, 2015) discuten el fenómeno en las aulas de educación primaria, mientras que el tercero (Hinojosa, 2015) aborda el tema desde la docencia universitaria.

En el primer estudio, Chambilla (2015) analizó los significados de las vivencias de la empatía del docente durante el proceso de enseñanza de la matemática en el ámbito rural. Para ello, realizó entrevistas conversacionales las cuales fueron posteriormente sometidas a un análisis cualitativo. Como conclusión principal menciona que la empatía se encuentra interiorizada por los docentes como una habilidad beneficiosa en la docencia la cual ayuda a comprender y aprehender al Otro al tener presente sus necesidades y actitudes. Conjuntamente, esta favorece el desarrollo de competencias interpersonales y promueve el respeto de las diferencias.

En el segundo estudio, Fernández (2015) estudia las experiencias de enseñanza relacionadas con la empatía en docentes de matemática para educación primaria. Entre sus conclusiones señala que la empatía forma un ambiente de aprendizaje favorable en el aula mediante la facilitación de la afectividad docente-alumno, también, propicia la

participación activa del alumno en su proceso pedagógico, lo que mejora su concentración y su rendimiento en las tareas.

En el tercer y último estudio de esta línea investigativa, Hinojosa (2015) aborda el tema de la empatía en las prácticas evaluativas de profesores universitarios del área de Ciencias Agropecuarias. Mediante la aplicación de entrevistas, recuperación de relatos vivenciales y observaciones concluye que los docentes comprenden los procesos evaluativos como un ejercicio que se halla mediado por aspectos emocionales que inciden en cómo se planifican, se gestiona y se implementan las herramientas evaluativas.

Soberón et al. (2015) llevan a cabo una investigación en la cual, entre otros puntos, desean conocer cuáles son las estrategias que utilizan los docentes (sin distinción de género) para generar empatía con sus estudiantes. Para ello aplican una entrevista a un grupo de nueve profesores y hallan que los docentes relacionan la empatía con la toma de perspectiva, con la comprensión de las alteridades y los diversos contextos de procedencia, con la capacidad para ser comunicativo y para entender la visión personal de los alumnos, además que esta es crucial para “entender y detectar las peculiaridades del alumno; esto es, entender qué sienten otras personas y comprender su perspectiva” (Soberón et al., 2015, p.7).

Además, como estrategias empáticas para el acercamiento al estudiante los docentes señalaron aproximaciones informales (esto es fuera del horario de la lección o en los recesos) con la intención de conocer su faceta de persona y sus intereses más allá de lo académico, la apertura y la disponibilidad como docentes para ser accesibles a través de otros medios y horarios que no se restrinjan a la clase presencial, respetar y mostrar

preocupación por los sentimientos del alumnado, flexibilidad en cuanto a la entrega de trabajos asignados y el estar abierto a opiniones y sugerencias de los estudiantes.

En este mismo año, un estudio llevado a cabo por Almirón (2015) sostiene la hipótesis de que cuanto mayor sea la capacidad para crear empatía por parte del docente, mayor será la motivación del alumnado en las clases. Para comprobar lo anterior realiza encuestas a un grupo de siete profesores de la Facultad de Ciencias del Trabajo de la Universidad de Granada para estimar su capacidad empática y a 110 estudiantes de la misma facultad a quienes se les pregunta acerca de las capacidades empáticas de estos profesores y su habilidad para motivarlos.

Correlacionando estadísticamente las diferentes pruebas, la investigadora concluye que sí existe una relación positiva entre la capacidad empática del profesor y el nivel de motivación del alumnado. Además, recalca la importancia de la formación docente en habilidades interpersonales como una característica indispensable para las buenas prácticas de enseñanza.

Benekos (2016) intenta responder a la pregunta “¿qué es buen profesor?” mediante un breve repaso por la literatura disponible sobre el tema de las buenas prácticas docentes. A partir de su análisis el autor encuentra que diversos estudios tienen en común la mención de las habilidades inter e intrapersonales como competencia docentes conducentes a procesos de enseñanza-aprendizaje exitosos. Entre estas habilidades hace mención concreta a la empatía hacia el estudiante, habilidad que posibilita la apertura hacia la escucha, toma en consideración y valoración de las ideas aportadas por las alumnas y los alumnos.

Xochipa (2017) lleva a cabo una pequeña reflexión sobre la pertinencia de la empatía en la docencia a partir de sus experiencias como profesor de matemáticas. De acuerdo con el autor la empatía es especialmente importante en esta disciplina debido a que tradicionalmente el aprendizaje de la matemática se ha visto como una experiencia tortuosa, percepción que se ve reforzada por la (mala) idea compartida entre docentes de que el buen profesor de números es aquel que posee los menores porcentajes de aprobación en sus cursos.

Así, cuando el docente hace el esfuerzo consciente por ser empático es capaz de ponerse en el lugar del estudiante y comunicarse con este a un nivel más personal, lo que da paso a que las explicaciones sobre la materia puedan darse desde una perspectiva menos abstracta y más cercana a la cotidianidad del discente.

Crespo (2017) realizó una serie de observaciones a estudiantes de la carrera de Biología, Química y Laboratorio con la intención de dilucidar cómo la empatía entre estudiantes y entre docente y estudiantes influía sobre los procesos de aprendizaje. Al término de su tesis él concluye que la empatía fortalece la motivación del alumnado debido a que permite relacionar las realidades sociales y culturales con los conocimientos impartidos, de forma que el aprendizaje se torna más pertinente para estos.

También, ayuda a que el docente interprete de mejor manera las necesidades y motivaciones de sus estudiantes, lo que sirve de insumo para la planificación y gestión de sus estrategias didácticas. Para el caso del beneficio de la empatía entre estudiantes menciona que esta es una vía para la creación de un ambiente de respeto el cual sirva para rescatar las diferencias individuales como un rasgo positivo que enriquece el aprendizaje.

Por último, el antecedente más cercano en términos de relación directa con el tema de estudio lo constituye el artículo de Moreto, González y Piñero (2017), autores que reflexionan en torno al cambio actual de la Medicina hacia una creciente tecnificación y una fuerte despersonalización del abordaje clínico de los pacientes para luego proponer una serie de recursos pedagógicos relacionados con la educación afectiva del estudiante de Medicina, los cuales tienen como finalidad mitigar y revertir esta tendencia en las futuras generaciones de médicos.

Según la propuesta del trío de investigadores la empatía como contenido estaría en el centro de esta educación afectiva, dado que es considerada como la herramienta por excelencia para vincular los contenidos declarativos y procedimentales con la formación actitudinal en valores: “la empatía [...] se constituye como un puente, a modo de un camino práctico para incorporar los progresos técnicos y traducirlos en cuidado eficaz del pacientes” (Moreto, González y Piñero, p.2, 2017).

VI. Justificación

Tradicionalmente la educación formal ha estado dirigida por una lógica individualista que guía los procesos de enseñanza con el objetivo de formar sujetos exitosos en términos de que sean capaces de llevar a cabo logros personales que los distinguan de otros con quienes compiten y deben aventajar. Desde la educación primaria, continuando en la secundaria y, lamentablemente, persistiendo en la educación superior, se da un énfasis en el cual el mejor alumno es aquel quien obtiene las mejores calificaciones, mientras que su proceso de construcción de conocimiento y de cimentación de valores queda relegado a un segundo plano.

De acuerdo con Mora (2015) esta concepción de la educación centrada en el sujeto incide en que los aprendientes se vean como una computadora la cual procesa datos e información, pero no es capaz de conferir sentido a lo que recibe, puesto que la creación de sentido es un proceso social, cultural e intersubjetivo que se establece mediante el diálogo y la cooperación con otros sujetos. Esta aprehensión colectiva y simbólica de la realidad responde a que la especie humana se caracteriza por ser eminentemente social, y es gracias a las prácticas cooperativas que progresivamente hemos desarrollado sistemas de alta complejidad tales como el lenguaje, los cuales no pudieron haber emergido como el producto de una mente individual.

Si la enseñanza se concibe como un proceso consciente y dirigido de construcción de sentidos, es evidente que esta lógica individualista no es la manera más óptima de llevar a cabo los procesos de docencia, en especial porque los se comportan bajo una lógica

mecánica, sino que están mediados de emociones, complejos mecanismos que permiten gestionar y modular las interacciones sociales.

Ya hace más de una década que Damasio (1999 en Cooper, 2004) rescató la función de las emociones en los procesos de aprendizaje al señalar que aprendemos con la mente y el cuerpo, que no existe tal cosa como una distinción entre razón y emoción, que toda interacción está permeada por emociones que inciden en cómo son vividas, almacenadas y posteriormente recordadas las experiencias.

Si bien es cierto que las personas poseen la capacidad de aprender —y muy bien— en situaciones hostiles, se sabe que la exposición sostenida a ambientes estresantes incide negativamente en el organismo y en los procesos de aprendizaje (Piedra, 2015). Una alternativa más sensata y efectiva que puede tomar el docente para favorecer ambientes óptimos para llevar a cabo los procesos de enseñanza es la gestión de recursos hacia la construcción de una atmosfera de bienestar general donde los estudiantes se sientan seguros, receptivos y abiertos a la interacción.

Para ello es necesario que el docente tenga la sensibilidad para poder percibir cómo se siente cada estudiante durante los procesos educativos con la finalidad de que logre un balance entre las necesidades de todos: qué tan a gusto se sienten, qué nivel de conocimiento dominan, cuáles son sus expectativas, sus capacidades, la modulación de niveles de exigencia, la flexibilidad en el desarrollo del curso, el entendimiento de situaciones particulares y las relaciones tanto con los alumnos como entre alumnos.

Todas estas cuestiones tienen en común que plantean un reto en el cual la centralidad del tema es la capacidad con que los individuos cuentan para poder entender la

perspectiva del Otro tanto en su vertiente emocional como cognitiva, una capacidad que de manera coloquial se describe como “ponerse en los zapatos del otro” y que recibe el nombre de empatía.

No todas las personas cuentan con las mismas habilidades y facilidades para entender al otro, y muchas veces estas diferencias se han atribuido a variables como la edad, la cultura, el contexto de crianza o el género. Si bien es debatible la certeza de algunas de estas atribuciones, estas se encuentran extendidas en una diversidad de situaciones cotidianas, una de ellas es la docencia en los ambientes de educación superior.

Así, el interés de la investigación es analizar si y de qué forma el género tiene injerencia sobre los procesos empáticos en las prácticas docentes de profesores de la Universidad de Costa Rica como un esfuerzo por incorporar enfoques novedosos para el estudio de las prácticas docentes en el ámbito nacional, y con ello, contribuir a los nacientes esfuerzos para la comprensión de temas poco abordados en educación (Hernández, Montenegro, Francis y Gonzaga (2002) en Francis (2005)).

VII. Problematización

Tradicionalmente la pedagogía ha estado regida por una visión de la labor docente en la cual se concibe al educador como un detentor del saber que transmite información a sus estudiantes, quienes deben almacenarla en su memoria con la intención de que en algún momento sea útil para la resolución de problemas emergentes.

Esta noción de enseñanza, desgraciadamente, parte de que los aprendientes son simples receptáculos de datos, los cuales responden de manera mecánica y por igual a los estímulos que el profesor provee; esta idea se encuentra necesariamente acompañada de la preconcepción del alumno (y por extensión el alumnado) como un ente inmutable y pasivo, desprovisto de todo tipo de singularidades que lo hacen único como persona.

Al partir de que el alumnado es en esencia una suma de individuos cuya característica en común es la univocidad ante la información que reciben del educador, podría decirse sin tapujos que en el fondo no existiría diferencia entre un(a) estudiante y una máquina que procesa datos de manera automatizada, sin conferir sentido al input que recibe, ya que la creación de sentido es inequívocamente un proceso humano, social, cultural e intersubjetivo.

Una de las grandes inflexiones en el pensamiento de la Pedagogía que viene a poner en jaque esta noción tradicional de la educación y la docencia acaece en la primera mitad del siglo XIX de la mano de los grandes pensadores Lev Vygotsky y Jean Piaget, quienes se dan a la tarea de poner en crisis y replantear el rol de docente y del discente en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En conjunto estos autores abogan por una noción

dialogica de la enseñanza, en la cual prima el rol del discente como constructor de su mundo de significados.

El cambio de paradigma iniciado por esta dupla de intelectuales queda en firme posteriormente, hacia mediados del siglo XIX con la obra revolucionaria de Ausubel y Freire, quienes profundizan en los aspectos emocionales y sociopolíticos que atraviesan los procesos formativos con el fin de contextualizar la enseñanza como un acto que acaece en un momento concreto el cual modula el abordaje y el éxito con que pueden ser gestados estos procesos.

Sumado a estos antecedentes provenientes de la Pedagogía, desde la década de 1960 y con un repunte significativo a partir de la década 1990 se ha dado un interés creciente hacia el estudio y la comprensión de los procesos didácticos desde una multitud diversa de disciplinas (Psicología, Antropología, Neurociencias, Informática, Ciencias Cognoscitivas) que buscan escudriñar el fenómeno de la enseñanza desde diferentes ópticas que abarcan distintos temas.

Probablemente uno de los tópicos novedosos que ha suscitado mayor discusión y revuelo en el campo de la Educación lo constituye el estudio de las emociones en los procesos formativos, en especial las emociones sociales las cuales sirven como medios para comunicar significados y para mediar las relaciones entre las personas y/o colectivos de personas, por ejemplo, la vergüenza, el orgullo, la envidia, la compasión y los celos.

Una de las emociones más prevalentes e importantes en los procesos formativos es la empatía, la cual es necesaria para poder comprender y compartir estados emocionales ajenos. Dentro de las prácticas docentes universitarias esta habilidad para “ponerse en los

zapatos del otro” es crucial en el sentido de que permite monitorear constantemente la respuesta del estudiantado en relación con el desarrollo de las estrategias pedagógicas para cambiar aquellas que resulten contraproducentes o reforzar las que estén brindando los resultados esperados.

La habilidad para establecer empatía con los demás depende de una multitud de factores que abarcan desde características innatas de la bioquímica cerebral del individuo hasta procesos de aculturación que modelan la personalidad de cada quien. Entre estos factores se halla el género, cuya relación con la empatía ha sido explorada — principalmente — desde las Neurociencias en un intento por localizar las regiones cerebrales y los patrones de activación neuronales relacionados con esta emoción.

A pesar de que se han hecho avances significativos en esta área, los estudios que se interesan en la relación entre la capacidad para la empatía y el género en procesos de formación lo hacen de una forma muy tangencial y exploratoria, sin que esta relación sea en sí el objeto de estudio principal; no obstante, las conclusiones a las que llegan estos estudios y las líneas de investigación que sugieren que este es un tema que, sin duda alguna, precisa ser abordado desde la óptica de la Educación con miras a comprender cómo se ve modulada la empatía en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior a partir de las diferencias de género de los docentes.

VIII. Pregunta de investigación

¿Qué injerencia tiene el género sobre la empatía pedagógica en las prácticas docentes de profesores de la Escuela de Medicina de la Universidad de Costa Rica?

IX. Objetivos

Objetivo General

Analizar la incidencia del género sobre la empatía pedagógica en las prácticas docentes de profesores de la Escuela de Medicina de la Universidad de Costa Rica.

Objetivos Específicos

1. Implementar dos instrumentos de recolección de información (encuesta de percepción y grupo focal) que permitan analizar las diferencias de género en los procesos empáticos de los docentes.
2. Describir de qué formas el género modula los procesos empáticos en las prácticas docentes de los profesores universitarios a partir del análisis de los datos recabados.

X. Marco Teórico

1. Las emociones en el contexto de la docencia

De manera general una emoción puede comprenderse como un evento psicológico complejo que emerge a partir de determinado suceso e involucra, al menos, tres factores: una reacción fisiológica del organismo, una reacción conductual y una experiencia cognitiva subjetiva sobre cómo es interpretado el suceso (Nairne, 2000). Si bien existen antecedentes filosóficos sobre el tema, el estudio empírico del rol de las emociones en las distintas actividades humanas tiene poca data, en especial debido a que estas no tenían cabida en los marcos cartesianos del saber, en los cuales las emociones eran consideradas contrapuestas a la razón e inclusive perniciosas en la búsqueda de la objetividad.

No es sino hacia las postrimerías del siglo XIX que empieza a surgir un interés progresivo en retomar el tema de las emociones, ya no solamente desde abordajes filosóficos o teológicos con una marcada tendencia moralista, sino, a partir de disciplinas científicas que desean comprender la función de estas desde diversas ópticas: por ejemplo, la Antropología y su interés por entender cómo las emociones evolucionaron y se diferenciaron culturalmente para convertirse en mecanismos de socialización, el afán de las Neurociencias por comprender los correlatos bioquímicos y fisiológicos asociados a las emociones, la Psicología que estudia cómo las emociones injieren en la percepción y la Inteligencia Artificial que busca modelar las emociones para crear sistemas que simulen la conducta humana.

A raíz de este abordaje transdisciplinario de las emociones empieza a surgir un nuevo paradigma para su estudio, el cual parte de que la emoción es un fenómeno complejo el cual no puede verse desligado de las funciones cognitivas (atención, memoria, percepción, lenguaje y funciones ejecutivas), por ende, las emociones serían inherentes al proceso de conocimiento de la realidad circundante (Piedra, 2015a).

De acuerdo con Damasio (2005) las emociones pueden categorizarse en tres grandes grupos: emociones de fondo, emociones básicas y emociones sociales. Las emociones de fondo aluden a aquellas que no son fácilmente observables y que están compuestas por el conjunto de ajustes metabólicos imperceptibles destinados a mantener el organismo en homeostasis, por ejemplo, reacciones de dolor, placer y apetito.

En contraste con las emociones anteriormente señaladas, las emociones básicas son conductas fácilmente observables e identificables tanto en humanos como en otras especies animales, además, la emergencia de estas responde a circunstancias y patrones relativamente estables y ubicuos. Usualmente se suele citar al miedo, la ira, el asco, la sorpresa, la tristeza y la felicidad como emociones comunes en todos los organismos superiores.

Por último, se encuentran las emociones sociales, las cuales poseen un carácter inexorablemente social y se reflejan en conductas ostensibles que fungen como mecanismos portadores de significado que sirven como medios complejos de regulación social. Si bien estas emociones tienen como sustrato las emociones de fondo y las emociones básicas, no son estrictamente universales ya que pueden estar fuertemente moduladas e inclusive determinadas por la crianza, la cultura, el momento histórico, el género u otros

factores de orden tanto del individuo como de la sociedad (Rosaldo, 2004). Como ejemplo de emociones sociales se puede señalar la vergüenza, la venganza, la antipatía, la gratitud, la admiración y la empatía entre otras.

De acuerdo con Piedra (2013) las emociones —particularmente las emociones sociales— se encuentran estrechamente vinculadas con los procesos de enseñanza-aprendizaje de diversas maneras: en primera instancia, estas son clave para los aspectos motivacionales ya que funcionan como derrotero hacia la búsqueda de estímulos placenteros y la evitación de estímulos nocivos o desagradables. Así, si el docente es capaz de planificar sus estrategias didácticas de manera que las lecciones se tornen en experiencias agradables para el estudiante, conseguirá motivarlo en su proceso de aprendizaje, no solo de manera inmediata sino que despertará en este la curiosidad para que busque conocimientos más allá de los contenidos estipulados para el curso.

En segunda instancia, las emociones poseen un papel cardinal en el establecimiento de comunidades de aprendizaje puesto que son la base para que emerja la identidad de grupo y, subsecuentemente, las conductas prosociales; cuando los estudiantes se sienten cohesionados por un vínculo más allá de estar matriculados en un mismo curso, las dinámicas de enseñanza-aprendizaje se ven ampliamente potenciadas ya que dejan de ser entendidas como una competencia individual para ser comprendidas como un esfuerzo colaborativo en conjunto en el cual el bien de uno es el bien de todos.

En tercera instancia, las emociones son determinantes en la categorización del mundo: concebidas como una especie de representación mental, las categorías son constructos mentales que ayudan a organizar la realidad al agrupar diversos elementos en

conjuntos que facilitan el ordenamiento del entorno cognitivo. La formación de categorías está fuertemente influenciada por los estados emocionales: un ejemplo de ello es la asociación de contenidos emocionales con sabores, olores, texturas y rostros que acaece en los primeros estadios de la infancia y que sirve para que el infante aprenda a reconocer las personas que conforman su círculo de crianza.

Otro aspecto del aprendizaje el cual se halla fuertemente atravesado por las emociones es la consolidación del conocimiento, ya que en el momento en que el estudiante se enfrenta a un contenido que le resulte interesante, útil o emocionalmente cercano, las posibilidades de almacenarlo y, posteriormente, evocarlo aumentan en gran medida debido a que adquiere un significado especial que lo hace relevante para la persona.

Siguiendo a este mismo autor (Piedra, 2013) probablemente una de las emociones sociales más importantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje es la empatía; su conceptualización, su función y su relación con la docencia han sido exploradas por separado desde diversas ópticas. A continuación se ofrece un marco unificado en el cual se pretende explorar qué es la empatía, qué funciones posee y cómo se relaciona con los procesos de docencia.

2. La emergencia de la empatía como constructo teórico

El término ‘empatía’ empieza a formalizarse hacia la segunda mitad del siglo XVII en el campo de la estética con la obra de los filósofos Friedrich Vischer y su hijo Robert Vischer. Ellos introducen y desarrollan la idea de que la experiencia y los sentimientos subjetivos de los individuos tienen un papel cardinal en la recepción y la percepción del arte, ya que el

sujeto proyecta sus estados internos en la obra con el fin de satisfacer un deseo de unión armónica con un todo, con la naturaleza, los otros humanos y el mundo; esta unión cuasi-divina es lo que ultimadamente proporciona el goce estético.

Esta noción queda fijada con el vocablo germano *Einfühlung* (el cual es traducido posteriormente al inglés como *empathy* por el psicólogo británico Edward B. Titchener) y gana gran notoriedad en diversos círculos filosóficos europeos. Luego de recibir fuertes críticas por considerarse una noción vaga e inclusive esotérica, en la década de 1890 el psicólogo Theodor Lipps retoma la idea subyacente y la reformula al decir que, si bien es cierto que el goce estético radica en gran medida en la experiencia individual, este no es dado por un anhelo de pertenencia con un todo sino por un accionar psíquico inconsciente sobre el objeto (la obra) que evoca sentimientos placenteros en el observador. Este proceso de proyección sobre la cosa deviene en un disfrute objetivado del ser, pues es el mismo individuo quien con su imaginación le da vida a lo que observa.

De acuerdo con Verducci (2000) la empatía empieza a tratarse de manera más amplia en el campo de la psicología con la instauración de la corriente psicoanalítica. Esta autora dice que una de las primeras menciones al término puede encontrarse en la obra de Sigmund Freud, quien la resalta como cardinal para el entendimiento de aquello en las otras personas que resulta ajeno para el propio ego. Aparte de esta mención, Freud no trata de manera sustancial la cuestión de la empatía, sino que son sus seguidores quienes realmente la tratan a cabalidad en obras posteriores.

Por ejemplo, Theodore Reik –quien fue alumno de Freud– retoma la noción de empatía y la desarrolla en el campo de la terapia: según él el proceso de empatizar con un

paciente puede llevarse a cabo a través de la observación y el estudio de este para luego interiorizar e incorporar su experiencia afectiva. Tras ser incorporada, el terapeuta explora las intuiciones inconscientes que tiene sobre este paciente y se desliga de esta experiencia subjetiva con el fin de procesar y devolver al paciente lo que caviló.

Junto a Reik, Robert Fliess fue un influyente psicoanalista que trató la empatía en el contexto de la terapia. Este autor compartía la idea de que era posible desligarse de la experiencia afectiva del paciente y tratarlo desde una postura neutra al mantener distancia respecto a su estado afectivo; la comprensión y el tratamiento se lograban a través de una asimilación y resolución cognitiva que eran posibles gracias a la internalización de ciertos aspectos del afectado, los cuales eran contrastados y analizados con la experiencia clínica del terapeuta para luego ser devueltos al paciente.

A diferencia de la idea de empatía proveniente de la estética, la cual era concebida únicamente como proyectiva, esta reelaboración de la empatía en el psicoanálisis incorpora una faceta receptiva, en la cual un individuo puede apropiarse de o entender las emociones del Otro a través del esfuerzo consciente de apropiación. Sin embargo, esta dinámica dual se reduce a una comprensión del Otro desde un punto de vista impersonal, desvinculado afectivamente, sin que medien las emociones propias (del terapeuta) en la relación interpersonal.

Con el advenimiento de nuevas corrientes psicoanalíticas, en especial con la Escuela Interpersonal fundada por Harry Stack Sullivan, se realiza una revisión crítica del término empatía. Stack explica que las relaciones entre individuos son capaces de moldear la conducta y que la terapia puede beneficiarse de lo anterior: mientras mayor sea la capacidad

del terapeuta para verse movido por las emociones del paciente tendrá una mejor oportunidad para entenderlo y tratarlo exitosamente. Este flujo –que puede ser bidireccional– de transferencia de mundos interiores es lo que denomina empatía.

Como último referente de la corriente psicoanalítica y la empatía hay que señalar a Heinz Kohut, quien dedica gran parte de su obra a la empatía como medio para el conocimiento de sus pacientes. De acuerdo con este autor la empatía no solo ayuda, sino que es necesaria para la comprensión del paciente, y es tanto la sincronía afectiva interpersonal como la capacidad de observación y análisis impersonal (externo) de las emociones del otro.

Posterior a las corrientes del psicoanálisis, y previo a la discusión sobre la noción moderna de empatía, es importante señalar a Carl Rogers como una figura que introduce una nueva conceptualización de la empatía desde el enfoque humanista. Este investigador aboga por la empatía en ambientes de terapia puesto que es gracias a esta que es posible dejar de lado las propias concepciones del mundo y adentrarse en la visión del Otro mediante la sensibilidad perceptiva y el diálogo abierto. Esta experiencia vicaria de la otredad permite al terapeuta “ser” momentáneamente otra persona sin entrar en valoraciones morales o de prejuicio al enfrentarse a una realidad distinta a la propia.

Antes de concluir este apartado es importante señalar que a pesar de que existen discusiones que datan la noción de empatía al pensamiento aristotélico (Gladstein, 1984), estas no fueron consideradas ya que no venían al caso para la comprensión y contextualización del fenómeno en el marco de la investigación.

3. Un acercamiento a la noción moderna de empatía

A partir de la reflexión acerca de las experiencias interpersonales con otros sujetos, cada quien cuenta con la posibilidad de construir de forma intuitiva una noción relativamente uniforme del concepto empatía, sin embargo, Batson (2009) ha señalado que inclusive entre los estudiosos del tema existe un fuerte debate en el cual no existe un consenso total con respecto a qué es aquello que se denomina 'empatía'.

El autor menciona que lo anterior se debe a que, desde su punto de vista, el tema ha sido abordado desde diversas disciplinas (neurociencia, filosofía, ciencias sociales, humanidades) que buscan responder desde ópticas diversas a dos grandes preguntas: ¿Cómo puedo saber lo que otra persona está pensando y sintiendo? y ¿Qué lleva a una persona a responder con sensibilidad e interés al sufrimiento de otra?

De forma similar Coplan (2011) advierte que en la literatura especializada la empatía, como proceso o estado mental, ha adquirido diversas conceptualizaciones que hacen difícil la unificación terminológica con respecto a cuál es el referente al hablar de este fenómeno. La autora dice que, de forma general, existen al menos siete definiciones básicas del término:

1. Sentir lo que Otro siente.
2. Interesarse por lo que Otro siente.
3. Sentirse afectado emocionalmente por las emociones de Otro y no necesariamente estar experimentado las mismas emociones.
4. Imaginarse el estar en la situación de Otro.
5. Imaginarse ser el otro en su situación.

6. Hacer inferencias acerca de los procesos mentales del Otro.
7. Una combinación de las definiciones anteriores.

Si bien estas definiciones hablan de fenómenos diferenciados, todas comparten la característica fundamental de que la empatía es un fenómeno de naturaleza social, en el cual el vínculo que se establece entre individuos es la reacción emocional y la reacción cognitiva ante la experiencia emocional de otro.

Desde una perspectiva de la empatía como una representación emocional compartida, Baron-Cohen (2004) explica que en cierta forma esta puede concebirse como un ejercicio de imaginación en que se ejecuta el intento de entrar en la cabeza de otro individuo a partir de un conjunto de señales (postura corporal, gestos faciales, la voz, contexto) los cuales permiten hacer ciertas inferencias acerca de su estado interno, eso sí, teniendo en consideración que este ejercicio no es infalible ni completamente transparente pues se realiza con mayor o menor grado de precisión de acuerdo con la información disponible y con las habilidades sociales de cada individuo.

Al realizar una síntesis de los puntos en común que estas posturas comparten, es posible concluir que el fenómeno de la empatía como experiencia intersubjetiva por un lado está conformada por aspectos cognitivos puesto que implica el poder entender “las experiencias y sentimientos interiores de otra persona, y la capacidad de ver el mundo externo desde la perspectiva del otro” (Almirón, 2015, p.4). Esta capacidad también se ha denominado ‘teoría de la mente’ y permite hacer inferencias o predicciones acerca del estado mental y la conducta de terceros.

Por otro lado, la componen aspectos afectivos que permiten sentir de manera vicaria las emociones de otra persona al facilitar “la representación somática, sensorial y motora de los estados mentales de otras personas, y conllevaría una identificación más vigorosa de los estados físicos y mentales observados en los demás” (Moya-Albiol, Herrero, y Bernal, 2012, p. 93).

De forma sumaria y con el fin de proporcionar una definición de ‘empatía’ apta para la investigación, se entenderá el fenómeno de la empatía como “el reconocimiento cognitivo y afectivo del estado de ánimo de una persona por parte de otra. Supone comprensión profunda, intelectual y emocional, de la situación vital del otro” (Martínez-Otero, 2001, p.175).

4. La empatía como estrategia de cognición social

Probablemente una de las características más definitorias de la especie humana es su organización en sociedades altamente complejas conformadas por millones de individuos quienes cumplen un rol específico dentro de la jerarquía social. Si bien otras especies animales poseen distintos niveles de capacidad gregaria e inclusive formas de organización con diversos grados de complejidad estructural (Caparrós et al., 2004), solo los organismos de la especie *Homo sapiens sapiens* han desarrollado una forma de organización tan compleja para la gestión de las relaciones sociales.

Arce (2010) conceptualiza esta forma de organización con el término ‘tropa’ el cual designa “el conjunto de predisposiciones genéticas que tiene un *Homo sapiens sapiens* para la interacción social, o bien la propia organización social estructurada sobre la base de las

predisposiciones genéticas que tienen sus integrantes para organizarse socialmente” (Arce, 2010, p. 3). El autor explica que esta forma particular de entender la organización de la especie incorpora aspectos evolutivos, biológicos y sociales que permiten un abordaje más robusto al entender fenómenos humanos complejos como la vida en grupo.

Al igual que un individuo posee estrategias cognitivas para aprehender la realidad, las tropas humanas poseen dinámicas colectivas de construcción de conocimiento que son posibles gracias a la cognición social, mecanismo entendido como el “conjunto de operaciones mentales que subyacen en las interacciones sociales, y que incluyen los procesos implicados en la percepción, interpretación y generación de respuestas ante las intenciones, disposiciones y conductas de otros” (Moya-Albiol et al., 2010, p.90).

Como estrategia de cognición social, la empatía permite construir representaciones mentales sobre lo que piensan los demás con el fin de interpretar intenciones, prever eventos y planificar acciones sin las cuales sería imposible coordinar la vida en sociedad. Además, posee una función cardinal en la construcción del conocimiento ya que la capacidad de simular estados mentales en otros permite crear representaciones de segundo orden (metarrepresentaciones) las cuales socializamos con el fin de crear universos simbólicos compartidos (Pozo, 2003).

Esta creación compartida permitió a los humanos desarrollar avances tecnológicos gracias al esfuerzo en conjunto en tareas que no serían posibles sin la colaboración colectiva. Este esfuerzo colectivo propio de la especie se distingue de otras formas de cooperación animal ya que en el proceso de planificación, desarrollo y construcción de

artefactos (materiales y no materiales) se ven implicados individuos cuyo papel no es intercambiable puesto que cada uno tiene una tarea diferenciada y especializada.

Reynolds (1993) en Mora (2015) denomina esta capacidad como “cooperación heterotécnica” y no solo se restringe a las innovaciones y al desarrollo de cultura material, ya que los avances tecnológicos no serían posibles sin un desarrollo paralelo de la vida social pues necesitamos de mecanismos de ordenamiento, sincronización y cohesión social para poder “compartir estados mentales, emociones, intenciones, atención y construir algo así como un conjunto de mentes trabajando como una sola, sin embargo cada una de estas mentes tiene una subjetividad y un papel diferenciado en el proceso” (Mora, 2015, p. 66).

Desde una perspectiva complementaria, podemos entender la importancia de la empatía en los procesos de cognición social a partir de las nociones de la mente representacional y las relaciones triádicas (Saxe, 2006). De acuerdo con esta autora la mente representacional es el mecanismo mediante el cual podemos concebir cómo cierta persona representa su mundo mediante una representación propia de cómo lo hace; esta es una especie de representación de tercer orden en donde hacemos un ejercicio para intentar representar una representación de una representación.

Si, como se menciona anteriormente, la realidad es construida a partir de complejas interacciones multidireccionales yo-otros-realidad (relaciones triádicas), es necesario un entendimiento intersubjetivo en donde seamos capaces de llegar a un punto en común en el cual las distancias entre diversas representaciones sobre un mismo objeto se acorten. Este proceso no es posible sino podemos contrastar nuestra perspectiva con otras, cosa que no es posible sin la habilidad de poder ver a través de los ojos del otro.

5. Diferencias empáticas por género

Para discutir la relación entre empatía y género es necesario apartarse de los acercamientos reduccionistas que abogan por posiciones extremas como la biológica determinista o la culturalista para explicar las diferencias entre hombres y mujeres tomando en cuenta solo una arista del problema, sin considerar las múltiples facetas existentes en esta relación.

A pesar su inclinación por factores de orden biológico —el sexo del individuo al nacimiento— para explicar la capacidad empática en las personas, Baron-Cohen (2004) plantea la posibilidad de que la crianza funge cierto papel, argumento que sostiene alegando que los padres tienden a recurrir a estrategias más empáticas en la formación de las mujeres que en la formación de los varones. Por ejemplo, en el caso de la censura de conductas inapropiadas o de imposición de restricciones, para el caso de los niños se da de forma más directa donde las advertencias son explícitas, fuertes y verbales, mientras que para las niñas se emplean pistas sutiles (un gesto, una mirada) cuya decodificación requiere altas capacidades para el monitoreo social de intenciones comunicativas.

Algo similar ocurre con el caso del contenido de las conversaciones entre la madre e hijos, pues a las niñas se les habla con muchas más palabras con connotación emocional que a los hombres, tanto en cantidad total como en variedad de emociones y con la particularidad de que estas conversaciones entre madre e hija suelen presentar más discusión orientada a los estados internos ajenos y sobre cómo mis acciones inciden en las emociones de otros (Baron-Cohen, 2004).

Junto con la crianza, los prejuicios culturales y la perpetuación de los roles de género son ampliamente señalados como las causas más influyentes en la diferencia en las

habilidades empáticas entre hombres y mujeres (Ickes, 2009). Según el autor, de forma extendida y estereotipada se considera que las mujeres son más afectivas y los hombres más racionales, y comúnmente el origen de esta distinción se atribuye a que en el desarrollo de la especie las mujeres han cumplido labores más hogareñas, de cuidado y comunales, de modo que la empatía supondría una gran ventaja puesto que facilitaría la lectura de intenciones en la interacción social cara a cara.

Retomando esta idea en el contexto actual, Prinz (2011) señala que en la mayoría de sociedades modernas las mujeres poseen estatus sociales más bajos en relación con los hombres y que la disposición a ser más sensible a los sentimientos de otros funciona como una estrategia de afrontamiento a las circunstancias adversas de inequidad. Además, en ocasiones al estar supeditadas económicamente al hombre, la falta de empleo formal podría incidir en mayores oportunidades para practicar la empatía pues la presión individualista de la competitividad en el mercado laboral se atenúa.

En cuanto a explicaciones que sostiene que estas diferencias son más bien de orden innatista, Burges (2013) explica que en la evolución de las diversas especies de animales se presentan muchos casos de dimorfismo sexual que incide no solo en cambios estructurales anatómicos entre macho y hembra sino también en las capacidades cognitivas y sus patrones de conducta. Para el caso de los *Homo sapiens sapiens* se sabe que desde etapas muy tempranas de desarrollo embrionario se gestan cambios hormonales los cuales van disponiendo diferencias en el cuerpo del hombre y la mujer, claro está, afectando también sus estructuras cerebrales.

De acuerdo con Yamasue et al. (2008) existen dimorfismos sexuales en el cerebro de las mujeres que se han ligado a factores propios del cromosoma X. Estas diferencias en las estructuras cerebrales del sexo femenino causan que haya un desarrollo diferenciada de lo que llaman las “regiones sociales del cerebro”, relacionadas con conductas de empatía, cooperación y altruismo.

Para brindar evidencia de cómo estos dimorfismos inciden sobre la conducta se han llevado a cabo experimentos en ambientes y con estímulos altamente controlados: por ejemplo, Moya-Albiol et al. (2010) mencionan que existen pruebas fisiológicas que evidencian una marcada diferencia en la atribución emocional en las mujeres, presentando una mayor activación de la corteza frontal inferior derecha y en el surco temporal superior durante la atribución de emociones propia. En la atribución emocional del Otro también se ha encontrado una mayor activación en la corteza frontal inferior derecha para el caso de las mujeres.

Si bien existe una activación importante del hemisferio derecho para ambos sexos en tareas de reconocimiento de emociones en rostros, solo en el caso de las mujeres es posible establecer una correlación positiva entre dicha actividad neuronal y puntuaciones más altas cuando las medidas de actividad cerebral se realizan concomitantemente con pruebas de empatía (Moya-Albiol et al., 2010).

Los autores alegan estos hallazgos sugieren que las diferencias de género en los sustratos neuronales de la empatía estarían más vinculadas con el lóbulo derecho, lo que se ha interpretado como que “las mujeres emplean, en mayor grado que los hombres, áreas cerebrales que contienen neuronas espejo en las interacciones empáticas cara a cara, lo que

podría explicar los mecanismos neurobiológicos subyacentes que facilitan el ‘contagio emocional’” (Moya-Albiol et al., 2010, p. 93).

Aunque este tipo de evidencias apunta a diferencias que no son producto de la experiencia, Ickes (2009) menciona que pudiese ser que la mujer promedio no tenga una habilidad empática superior a la del hombre promedio, sin embargo, ante la presencia de pistas contextuales (por ejemplo, por la consciencia de los estereotipos culturales previamente señalados) se desempeña mejor en tareas de empatía, pero por una cuestión de motivación y no por una habilidad intrínseca. Como ejemplo notorio de esto, en un estudio llevado a cabo por Klein y Hodges (2001) se logra equiparar el desempeño entre mujeres y hombres en pruebas de empatía en las cuales ellas suelen puntuar mejor al ofrecer una recompensa monetaria a los hombres para que fueran más empáticos.

6. La importancia de la empatía en la educación

De acuerdo con García (2007) el establecimiento de una relación pedagógica exitosa entre docente y discente se halla cimentada sobre un profundo conocimiento mutuo, el cual es fundamental para la comprensión de las intencionalidades que subyacen a las acciones concretas que son llevadas a cabo en el intercambio educativo.

Más allá ser concebido como la transmisión de contenidos tradicionalmente tipificados en los manuales de educación (conceptual, procedimental y actitudinal), el intercambio educativo es en esencia una experiencia humana que está permeada por deseos, expectativas, creencias y emociones que funcionan como mecanismos de guía para la lectura

de subjetividades que deben ser interpretadas en el marco de un mundo de significados compartidos por los actores que conforman la comunidad de aprendizaje.

Como se discute en apartados anteriores, esta lectura de lo que Otros piensan/sienten (teoría de la mente) se encuentra fuertemente vinculada con la capacidad empática para poder realizar un tránsito de perspectivas entre la ajena y la propia. A continuación, se discute importancia de la empatía en la educación y cómo esta es fundamental para llevar a cabo procesos de enseñanza-aprendizaje provechosos.

Feshbach y Feshbach (2009) recalcan que la empatía en los contextos de educación es fundamental puesto que permite la promoción de rasgos que devienen en ambientes más óptimos para llevar a cabo procesos de enseñanza y aprendizaje. Como primer elemento destacan la relación existente entre empatía y conductas prosociales, ya que la empatía promueve las conductas altruistas e incentiva la cooperación con otros.

También indican que la empatía es un mecanismo para afrontar las situaciones de conflicto: en un primer estadio de desarrollo de capacidades empáticas se aprende a discriminar y categorizar los sentimientos de otro, capacidad que es prerequisite para tomar en cuenta las necesidades ajenas en situaciones de negociación. Una vez que se domina esta capacidad, los individuos son capaces de tomar perspectivas distintas a la propia, lo que permite un abordaje más adecuado y una disminución de situaciones conflictivas en la vida y en el aula.

Al poder tomar perspectivas distintas a la propia, la empatía sirve como una herramienta para la aceptación de la diversidad en sentido pleno, es decir, más allá de la tolerancia, pues tiene que ver con la capacidad que tienen los individuos para comprender y

valorar la otredad a partir del entendimiento del trasfondo cultural y étnico de donde este proviene: “La mayor comprensión y el compartir los sentimientos del “otro” debería resultar en menos prejuicio, menos conflicto, y una mayor apertura social ” (Feshbach y Feshbach, 2009, p.87, traducción propia).

Asimismo, esta pareja de investigadores recalca la importancia de las capacidades empáticas para el éxito escolar, especialmente en las áreas como ciencias sociales y literatura, disciplinas en las cuales constantemente se dan ejercicios de toma de perspectivas con personajes históricos y ficticios, en los cuales aquellos individuos con mejores capacidades para crear empatía pueden adentrarse con mayor facilidad en las narrativas y contar con ópticas más amplias para comprender los contenidos estudiados.

Desde un punto de vista de rescate de la diversidad, Khalifa (s.f.) resalta la importancia de la empatía en la docencia como una habilidad que permite que el profesor sea capaz de enfrentarse a un aula donde los estudiantes tengan procedencias étnicas diversas para poder aprovechar la pluriculturalidad como una oportunidad para la riqueza dialógica y el contraste de visiones de mundo de realidades distintas e inclusive antagónicas.

Por su parte Moya-Albiol et al. (2010) discuten que la empatía como capacidad de toma de perspectiva es el asiento del aprendizaje vicario, donde el observar y el reflexionar acerca de las vivencias y experiencias de Otros es una forma de construcción de conocimiento valiosa.

Como señala Cooper (2004; 2011) hay que considerar que la empatía en la educación debe entenderse más allá de relaciones uno a uno bidireccionales entre docente y

estudiante, sino más bien en una lógica sistémica donde todos los agentes implicados en los procesos educativos forman un complejo relacional que no se puede entender como el agregado de individuos.

En síntesis, la empatía es un motor de la promoción del aprendizaje, facilitando la comunicación, estableciendo relaciones de confianza y horizontalidad que fomentan mejores enseñadores, mejores aprendientes y mejores ambientes para el desarrollo de actividades de docencia.

6.1. La empatía didáctica en la formación del profesional en medicina. Existe una gran cantidad de literatura especializada que aborda la importancia del desarrollo de las capacidades interpersonales en el currículo del estudiante de medicina, con especial énfasis en la capacidad empática. Junto a esta literatura de corte reflexivo existe una serie de publicaciones que abordan el uso y los resultados de diversas propuestas didácticas para el desarrollo de estas capacidades en el discente (para una revisión sistemática referirse a Batt-Rawden, Chisolm, Anton y Flickinger, 2013).

Uno de los hitos más importantes en esta discusión de la transversalidad de la empatía en la formación médica se da en el año 1998 cuando la Asociación de Universidades Médicas Americanas (AAMC) propuso como objetivo de enseñanza que se diera una formación altruista con el fin de fomentar la compasión y la empatía en el trato hacia los pacientes.

Al hablar de empatía en el ámbito clínico, Stepien y Baernstein (2006) comentan que esta comprende al menos cuatro dimensiones: en primer lugar mencionan la parte

emotiva la cual se relaciona con la capacidad de poder imaginar o simular las emociones de los pacientes, en segundo lugar se encuentra la dimensión moral que alude a la motivación propia del médico a ser empático, en tercer lugar, la dimensión cognitiva relacionada con la capacidad de identificar y entender la perspectiva del paciente y, por último, la dimensión conductual que se asocia con la capacidad para demostrar al paciente la capacidad de comprensión de sus emociones.

Desgraciadamente el desarrollo de esta “empatía clínica” (Halpern, 2003) en todas sus dimensiones ha quedado relegado a un segundo plano por ser un contenido actitudinal de orden ético en el marco de una disciplina biologicista, tecnócrata y en ocasiones deshumanizante en la cual se favorecen contenidos conceptuales y procedimentales que conforman el saber técnico de la profesión médica (Fasce, 2005).

Si bien existe un interés generalizado y una concientización hacia el carácter humano de la salud, los esfuerzos que existen por inculcar estas preocupaciones en estudiantes de Medicina se ven opacados por las visiones fomentadas desde estadios iniciales de la carrera que reducen al paciente a su cuerpo y síntomas y al médico a su gabacha y a su conocimiento científico (DasGupta y Charon, 2004).

Estas consideraciones previamente mencionadas sobre la importancia de la instrucción en empatía en la pedagogía de la medicina están mayoritariamente centradas en los estudiantes y en sus efectos posteriores más allá de las aulas: mejora de relación médico-paciente (Zachariae et al., 2003), mejora de resultados en tratamientos clínicos (Rakel et al., 2011), promueve la adherencia a tratamientos (Zolnierek y DiMatteo, 2009) y deviene en

una menor incidencia en denuncias de mala praxis (Levinson, Roter, Mullooly, Dull y Frankel, 1997).

En cuanto a la mención de la importancia de la empatía en la docencia de la medicina puede decirse que es apenas un tópico tangencial, sin embargo, Bayne (2011) señala de manera muy acertada que el problema de la formación en empatía en médicos no debe verse únicamente como una cuestión de implementación de estrategias didácticas diseñadas con este propósito, sino que para realmente dejar de lado la concepción de estudiante como aprendiente y poder llegar a su faceta humana -donde la empatía trasciende del contenido curricular al *ethos*- es necesario un cambio sistémico donde sean los estudiantes quienes sientan de primera mano la empatía antes de poder entender cómo se aplica a su profesión, labor en la que claramente el docente tiene una gran responsabilidad.

7. El docente empático

La importancia de que el docente sea capaz de crear empatía es resaltada por Cooper (2011) quien menciona que esta habilidad deviene en una serie de beneficios que inciden tanto en sus prácticas docentes como en sus relaciones personales cotidianas. En primer lugar, menciona que un docente empático es capaz de retroalimentarse constantemente gracias a la sensibilidad para monitorearse ante señales explícitas e implícitas de los estudiantes y colegas (conducta verbal y no verbal). Esta capacidad le permite detectar errores y falencias en sus procesos de motivación y comunicativos, los cuales le hacen reflexionar no solo

acerca de su rol como profesor en el aula sino sobre cómo se relaciona con otros miembros del sistema educativo.

Ser empático en el ambiente académico permite una mayor apertura hacia el enriquecimiento y el aprendizaje personal, por ejemplo, promueve el intercambio de conocimiento entre colegas para que profesores novatos tomen en consideración y aprovechen las diversas perspectivas y la experiencia que poseen los docentes veteranos, de forma complementaria, estos últimos pueden sacar provecho de las ideas frescas que aportan los nuevos incorporados a la docencia.

Junto a esto, el ejercicio de la empatía por parte del educador puede llegar a tener una función catártica para sí mismo en tanto que la convivencia con personas que tienen una realidad, problemas y puntos de vista distintos a los propios puede ayudar poner en perspectiva la situación personal, no solo por esta comparación que se establece entre el yo y el Otro, sino por la preocupación altruista que impele a escuchar y ayudar a los demás.

Pensada como optimizadora del aprendizaje, esta habilidad ayuda al docente a ponerse en la perspectiva del estudiante para estar al tanto de cómo está gestionando su proceso de aprendizaje, cuál es su nivel de conocimiento previo y sus intereses, de modo que puede organizar las clases con contenidos que se desarrollen de manera progresiva de acuerdo con las fortalezas y carencias del estudiantado.

Como estrategia para fomentar la comunicación, Cooper (2011) refiere a la empatía como una manera de contrarrestar la verticalidad profesor-alumno que tradicionalmente se ha mantenido en el sistema educativo, pues un docente empático está abierto a la discusión y a la crítica, sabe que no es el detentor del conocimiento e inspira un aire de confianza en

sus estudiantes para que lancen críticas y preguntas sin tener miedo a ser sancionados o ridiculizados.

En síntesis, este proceso de comunicación y entendimiento mutuo que se da gracias a la empatía permite flexibilizar la metodología de enseñanza con el fin de hallar la forma en que los estudiantes mantengan el interés y la motivación en las aulas. Esta flexibilidad en el proceso de planificación que toma en cuenta al estudiante en su faceta de persona favorece que el alumno se proponga metas propias, que se empodere y realmente sea el motor y el gestor de su proceso de aprendizaje.

En cuanto a los beneficios para el docente, el ser una persona receptiva y comprensiva de las posturas ajenas permite el crecimiento personal, amplía su perspectiva y fomenta ambientes favorables para el desarrollo de las labores. Sin embargo, para que esto ocurra, los docentes deben ser críticos y estar en un proceso constante de autoevaluación de sus prácticas en búsqueda continua de soluciones y alternativas metodológicas que favorezcan los procesos de enseñanza/aprendizaje y que a su vez mejoren las relaciones con otros actores de la comunidad institucional.

8. La influencia del género sobre la empatía pedagógica

Martínez-Otero (2011) propone dos estilos educativos empáticos diferenciados de acuerdo con su prevalencia en mujeres o en hombres. Para el caso de las mujeres postula lo que denomina “estilo empático subjetivo” o “internalizado”, mientras que para el caso de los hombres postula el “estilo empático objetivo” o “externalizado”.

El estilo más común de las mujeres es un acercamiento al alumno en el cual se muestran más abiertas y más propensas a que las emociones del educando las influyan afectivamente de forma más marcada, teniendo mayor disposición para la vivencia compartida de emociones. En cambio, los hombres utilizan una estrategia de acercamiento más planificada, donde son capaces de entender las disposiciones anímicas del Otro mientras mantienen mayor independencia afectiva, es decir, son menos propensos a verse afectados emocionalmente por las emociones de sus alumnos.

Sobre esta propuesta de estilos diferenciados por género es importante destacar que, si bien es cierto que el género modula ciertos aspectos cognitivo-conductuales y emocionales, no puede establecerse como causa única para explicar un fenómeno tan complejo como los procesos empáticos del profesor universitario.

XI. Marco metodológico

1. Tipo de investigación

La investigación que se lleva a cabo tiene un enfoque cualitativo y comparativo. Por un lado, el enfoque cualitativo permite el análisis de determinada realidad a partir del estudio de sus aspectos particulares, con especial énfasis en la comprensión de los significados sobre el fenómeno que surgen a raíz del proceso dialéctico entre la perspectiva del investigador, las perspectivas de los actores involucrados y el objeto de estudio (Quintana-Peña, 2006; Sánchez, 2005).

Para la aprehensión de estos significados el investigador parte de un conjunto de supuestos fundamentados sobre la conducta humana: por medio de procesos de internalización de pautas culturales como valores, normas, tradiciones o roles, el individuo asimila y construye nociones sobre el mundo las cuales moldean su estructura de pensamiento y sus formas de comportamiento (Martínez, 2006).

Por otro lado, el enfoque comparativo facilita la comparación de diferencias entre los ejemplares de un mismo grupo en relación con algún aspecto de interés. El análisis de estas diferencias deviene en hipótesis sobre las posibles causas que las subyacen, y estas explicaciones constituyen la meta del estudio comparativo (Routtio, 2007).

2. Participantes

La población de la investigación se encuentra constituida por un total de 24 docentes de la Escuela de Medicina (11 mujeres, 13 hombres). De estas 24 personas, 9 completaron la encuesta de opinión (4 mujeres, 5 hombres) y 15 personas participaron del grupo focal (7 mujeres, 8 hombres). La selección de los participantes se da mediante criterio experto “con base en supuestos generales sobre la distribución de las variables en la población” (Pimienta, 2000, p. 265).

2.1. Criterios de inclusión. Participaron en la investigación aquellos docentes que:

- Contaban con un mínimo de un año completo de experiencia docente.
- Habían impartido cursos de tercer año (quinto ciclo) o de años más avanzados de la carrera de Medicina.

2.2. Criterios de exclusión. Se excluyó a aquellos docentes que:

- Solo han impartido cursos de servicio de Medicina para otras carreras.
- Solo habían impartido cursos del primero o del segundo año de la carrera de Medicina (desde el primer hasta el cuarto ciclo).
- Tenían menos de un año de haberse integrado como personal docente en la Escuela de Medicina.

3. Recolección de los datos

Para la recolección de los datos de interés se optó por utilizar una combinación de métodos y técnicas las cuales se detallan a continuación.

4. Análisis de contenido

El análisis de contenido es una metodología para el análisis de texto que permite una codificación y categorización sistemática de los datos en estudio con el fin de explorarlos, ordenarlos y examinarlos para determinar patrones, tendencias, frecuencias, relaciones y estructuras presentes en estos (Vaismoradi, Turunen y Bondas, 2013). Existen diversas modalidades de análisis de contenido, cada una consecuente con los objetivos buscados por el investigador. Para el caso de este estudio se optó por un análisis de contenido dirigido.

4.1. Análisis de contenido dirigido. También denominado análisis de contenido deductivo (Elo y Kyngäs, 2008), en esta modalidad el investigador parte de teorías o estudios previos que aborden temas similares a los de su investigación para enfocar y delimitar sus preguntas de investigación. Así, al partir de una revisión bibliográfica, es posible operacionalizar sistemas de codificación fundamentados que sirvan como marco referencial para una primera etapa de la investigación (Hsieh y Shannon, 2005).

Una vez construido este sistema inicial, se procede a realizar una primera codificación de los datos; en esta etapa pueden hallarse datos que no pudieron ser codificados satisfactoriamente con el sistema propuesto. Si este es el caso, se procede a realizar una revisión para determinar si es necesario realizar cambios al sistema, ya sea

ampliándolo, restringiéndolo o añadiendo nuevos apartados dentro de los apartados ya existentes.

Según Elo y Kyngäs (2008) el proceso de análisis de contenido dirigido se halla estructurado en tres etapas. Antes de proceder a explicar cada una de ellas, es importante señalar que en este estudio estas tres etapas analíticas ocurren en dos momentos distintos: en un primer momento acaece con el objetivo de diseñar y analizar los resultados de la encuesta de opinión aplicada al grupo de 9 docentes de la Escuela de Medicina.

En un segundo momento, vuelve a ocurrir al revisar y modificar las categorías iniciales con base en los resultados que se obtuvieron del análisis de los datos recabados en las respuestas de la encuesta de opinión. Esta revisión fue fundamental para la preparación adecuada de nuevas categorías que se consideraron pertinentes y que fueron la base para la elaboración de la guía temática del grupo focal.

A continuación, se explica cada una de las tres etapas del proceso del análisis de contenido dirigido:

1. Preparación: esta primera etapa consiste en la selección de las unidades de análisis con base en los objetivos y el alcance de la investigación. Para ambos momentos se optó por utilizar categorías para el análisis de frases como unidades de registro.
2. Organización: en esta segunda etapa se crea una matriz categorial que va a servir como base para la codificación de las frases en determinadas categorías. Al tratarse de un análisis de contenido dirigido, estas categorías fueron creadas de forma estructurada con base en una revisión de la literatura previa relacionada con el tema

del estudio y luego con base en el resultado del análisis de las respuestas de la encuesta de opinión.

3. Reporte: en esta etapa final se describe en detalle el proceso analítico y los resultados obtenidos a partir de este, para el caso de la investigación, cada categoría o subcategoría y su significado. Además, en esta etapa se hace una pequeña discusión sobre las limitaciones de las categorías con relación a la aprehensión de la riqueza de los datos.

5. Categorías de análisis

De acuerdo con Chenail (2008) las categorías de análisis son unidades analíticas que el investigador desarrolla con el fin de organizar conceptualmente los datos que recaba en su proceso investigativo. La construcción de las categorías se lleva a cabo a través de una segmentación del fenómeno de estudio en unidades discretas y claramente diferenciadas que permitan dilucidar patrones a partir de la similitud de significancia de los elementos que se agrupan en cada una de ellas.

Para que las categorías de análisis construidas por el investigador resulten válidas y adecuadas para con los objetivos del estudio, O'Neil (2008) menciona que estas deben poseer tanto coherencia interna como coherencia externa, es decir, que los datos agrupados en una misma categoría sean un conglomerado semántico y que los datos en categorías diferentes sean lo suficientemente diferenciados para que ameriten estar en una unidad de análisis distinta.

Para la construcción de las categorías de análisis se llevó a cabo un proceso en dos partes: en un primer momento, estas emergieron de manera deductiva a partir de la revisión bibliográfica de los antecedentes más estrechamente relacionados con la temática del estudio. Estas primeras categorías fueron exploradas al analizar los datos obtenidos mediante la aplicación del instrumento de captación de percepciones.

En un segundo momento, se hizo una revisión del primer análisis y se determinaron tópicos importantes no explorados que sirvieron de norte para el proceso de elaboración de nuevas categorías que se exploraron mediante el desarrollo de la actividad de grupo focal. A continuación, se detallan las categorías de análisis utilizadas para el análisis del instrumento de captación de percepciones. Más adelante, luego de la discusión de los resultados del primer análisis, se detallan las categorías utilizadas para el análisis del grupo focal.

Tabla 1

Nociones de Empatía

Categoría de análisis	Definición conceptual	Definición operacional	Subcategorías de análisis	Preguntas
Empatía.	En esta investigación la empatía se va entender como la experiencia intersubjetiva conformada por aspectos cognitivos que permiten la comprensión de perspectivas ajenas y por aspectos afectivos que permiten sentir de manera vicaria las emociones de otra persona.	Definición y caracterización personal del término empatía.	Conceptualización de la empatía.	<p>¿Qué es la empatía?</p> <p>¿Qué significa ser empático? ¿Cómo caracterizaría a una persona empática?</p> <p>Si tuviese que escoger entre las dos siguientes descripciones de empatía:</p> <p>a) La capacidad de compartir (vivenciar) el estado emocional de otra persona.</p> <p>b) La capacidad de entender el mundo externo desde una perspectiva ajena.</p> <p>¿Por cuál se inclinaría? Explique su elección.</p>
			Empatía cognitiva.	¿Qué estrategias utiliza para entender perspectivas ajenas?
			Empatía afectiva.	<p>¿Qué estrategias utiliza para establecer sintonía emocional con otras personas?</p> <p>¿Qué emociones asocia con la empatía? ¿Por qué?</p>
			Empatía y expresión corporal.	<p>¿Considera que las posturas corporales o los gestos de otras personas son informativas para comprender lo que sienten o piensan? ¿De qué forma?</p>

Tabla 2

Empatía y el quehacer profesional docente

Categoría de análisis	Definición conceptual	Definición operacional	Subcategorías de análisis	Preguntas
Empatía y el quehacer profesional docente.	En el ámbito de la educación la empatía se ha conceptualizado como “el reconocimiento cognitivo y afectivo del estado de ánimo de una persona por parte de otra. Supone comprensión profunda, intelectual y emocional, de la situación vital del otro” (Martínez-Otero, 2001, p.175).	Percepciones de los docentes de Medicina sobre el papel de la empatía en la pedagogía.	La empatía pedagógica en la formación del docente en Medicina.	¿Considera que la empatía debería tomarse en cuenta como una habilidad en el currículum del docente en Medicina? ¿Por qué?
			La empatía en la relación estudiante-docente.	¿Qué papel juega la empatía en la interacción con el alumno?
			La empatía en las relaciones docente-docente.	¿Qué papel tiene la empatía en la interacción con otros colegas?
			Efecto de la empatía en el acto pedagógico.	¿Considera que ser empático con el alumno incide de alguna manera en el acto pedagógico?

Tabla 3

Estrategias utilizadas por los docentes de Medicina para propiciar la empatía en el desarrollo de sus labores

Categoría de análisis	Definición conceptual	Definición operacional	Subcategorías de análisis	Preguntas
Estrategias utilizadas por los docentes de Medicina para propiciar la empatía en el desarrollo de su función docente.	Una estrategia didáctica puede entenderse como el “sistema de acciones que se realizan con un ordenamiento lógico y coherente en función del cumplimiento de objetivos educacionales, es decir, constituye cualquier método o actividad planificada que mejore el aprendizaje” (Picardo, 2004, p. 161).	Acciones concretas que el docente lleva a cabo en su quehacer profesional con el fin de propiciar la empatía con sus estudiantes y colegas.	Importancia de la empatía en los procesos formativos universitarios.	¿Considera que la empatía tiene relevancia en los procesos formativos universitarios? ¿Por qué?
			Relevancia de incorporación de la empatía en el quehacer docente.	¿Usted toma en cuenta el desarrollo de la empatía con sus estudiantes en la planificación de sus lecciones? ¿Utiliza estrategias o recursos didácticos para desarrollar empatía con los estudiantes? Si es así, explíquelos brevemente
			La empatía como cualidad del futuro profesional en Medicina.	¿Cree que la empatía es importante en el quehacer profesional médico? Comente.

Tabla 4

Concepciones sobre roles de género y quehacer docente

Categoría de análisis	Definición conceptual	Definición operacional	Subcategorías de análisis	Preguntas
Concepciones sobre roles de género y la función docente.	En la investigación se conceptualiza género como “las características de las mujeres y los hombres definidas por la sociedad, como las normas, los roles y las relaciones que existen entre ellos. Lo que se espera de uno y otro género varía de una cultura a otra y puede cambiar con el tiempo” (OMS, agosto de 2015). Para el caso de la investigación, el interés es indagar sobre cómo el género es relacionado con los estilos educativos	Concepciones de los docentes sobre la relación entre rol de género y práctica docente.	Concepción general del rol de género en los estilos pedagógicos.	¿Considera que el género del docente modula su estilo pedagógico? Si es así, ¿de qué formas?
			Relación con los estudiantes según el género.	¿Cree que el género del docente incide en cómo establece empatía con los estudiantes? Elabore en detalle.
			Relación con los docentes según género.	¿Cree que el género del docente incide en cómo establece empatía con otros docentes? Explique.
			Autopercepción del rol de género en relación con prácticas docentes.	¿Considera que su género incide de alguna forma en sus posibilidades de establecer empatía con los estudiantes u otros docentes?

6. Instrumento de captación de percepciones

El instrumento de captación de percepciones consta de una encuesta que permite obtener datos e información relevante sobre cierto grupo de individuos, objetos o hechos con la finalidad de someter a prueba la hipótesis investigativa (Pierdant y Rodríguez, 2006). Se escogió trabajar con una encuesta analítica ya que esta facilitó examinar de manera cualitativa las relaciones existentes entre las variables en estudio.

La encuesta se halla conformada por un apartado de preguntas cerradas cuyas respuestas sirvieron para determinar las variables independientes y por un apartado de preguntas abiertas sobre las variables dependientes. La selección de preguntas abiertas para este segundo apartado se dio con el objetivo de que los encuestados tuviesen una mayor libertad de expresión al momento de responder, de forma que se obtuvo una idea más clara acerca sus verdaderas actitudes en relación con el tema del estudio (Fournier, 2000).

Este instrumento se distribuyó vía correo electrónico a las listas de distribución de los correos de los docentes y las docentes de los distintos departamentos de la Escuela de Medicina. El instrumento de captación de percepciones puede consultarse en el Anexo 1.

7. Grupo focal

El grupo focal es una técnica de investigación enmarcada dentro de la categoría de entrevistas grupales en la cual se abordan de manera profunda y detallada un número reducido de temas de interés para los objetivos de la investigación. Para llevarse a cabo el investigador conforma un grupo de individuos quienes comparten alguna característica

relevante que los hace idóneos como informantes clave para la obtención de datos (Bertoldi, Fiorito y Álvarez, 2006).

Una vez conformados los grupos, se utiliza un guion o una guía de apoyo que permita modular los procesos de interacción del grupo con la finalidad de guiar las discusiones suscitadas hacia la exploración y la generación de información que sea de provecho para la investigación.

Quintana-Peña (2006) advierte que para que este proceso sea exitoso el investigador debe estar consciente de su nivel de involucramiento en la discusión con el fin de que pueda promover una interacción guiada hacia los temas que le interesan sin que sus intervenciones coarten la exploración de los sentimientos de los participantes con respecto al tema.

Para la elaboración de la guía del grupo focal se utilizó como insumo principal los resultados obtenidos a partir del instrumento de captación de percepciones al grupo de docentes de la Escuela de Medicina de la Universidad de Costa Rica. La guía del grupo focal puede consultarse en el Anexo 2.

8. Codificación y análisis de los datos

Los datos recabados tanto durante el proceso investigativo fueron codificados para su análisis mediante el software Atlas.ti (2016). La elección de esta herramienta metodológica respondió a diversos motivos: en primer lugar, permitió el tratamiento directo de los diversos documentos que se generaron como resultado de la aplicación de las encuestas de opinión y de la transcripción del grupo focal. En segundo lugar, facilitó enormemente el proceso analítico dado que la asignación de las categorías se dio de forma intuitiva,

expedita y flexible, además, acompañada de anotaciones en las diversas unidades y en los distintos momentos del proceso.

En tercer lugar, al permitir la asignación las diversas variables independientes estipuladas fue posible agrupar los participantes en familias con el fin contrastar y describir las diferencias halladas en relación con la empatía pedagógica. Por último, este programa informático fue de gran ayuda para la elaboración de las redes semánticas y su representación gráfica en mapas mentales, lo cual fue clave para la emergencia de las relaciones existentes entre las distintas categorías analíticas.

XII. Resultados y análisis

Resultados del instrumento de captación de percepciones

A continuación, se presentan los resultados del análisis de las respuestas recabadas mediante la aplicación del instrumento de captación de percepciones (Anexo 1). Con el fin de presentar la información de manera ordenada el análisis se divide de acuerdo con cada una de las cuatro categorías de análisis y sus respectivas subcategorías.

1. Empatía

En la primera categoría de análisis fueron exploradas las nociones generales sobre la empatía que manejan las y los docentes de Medicina, sin ahondar aún en la relación entre este fenómeno y el acto pedagógico.

1.1. Conceptualización de la empatía. Para el caso de los hombres, ellos conceptualizan la empatía como la capacidad de comprensión de perspectivas ajenas a partir de un ejercicio de simulación en el cual se proyectan en el lugar de la otra persona: “la capacidad que se tiene de colocarse en la posición de otras personas” (Informante 9, comunicación personal, 6 de diciembre de 2016).

Para el caso de las mujeres la empatía es vista como una habilidad para entender cómo y por qué se sienten de cierta forma los Otros que además implica el interés real y la disposición para mostrarse solidario hacia la persona con quien se empatiza.

1.2. Empatía cognitiva. Al indagar a los docentes sobre las estrategias que utilizan para el entendimiento del Otro, los hombres señalan que se valen de sus experiencias previas y del diálogo con la persona para poder construir una noción sin prejuicios de la perspectiva ajena.

Las docentes concuerdan en que el diálogo es la herramienta más adecuada para cumplir con el cometido de entender al Otro, mas agregan que es un diálogo en el cual su rol es más receptivo y reflexivo, en el cual se debe escuchar más que hablar.

Tanto hombres como mujeres señalaron que para comprender al Otro es necesario verlo desenvolverse en su cotidianidad, analizar cómo se relaciona con los demás y sus posturas y actitudes para con Otros.

1.3. Empatía afectiva. En cuanto al cómo se establece sintonía emocional con otras personas, los hombres señalan que es primordial establecer una relación de confianza recíproca con el fin de poder compartir de manera abierta y cómoda situaciones personales. Ellos relacionan la empatía con la comprensión, la atención, la compasión, la cordialidad y el apoyo, todos necesarios para poder empatizar sin juzgar al interlocutor.

Por su parte, las mujeres dicen establecer sintonía emocional al compartir experiencias similares las cuales les permiten tanto situarse emocionalmente en el lugar de la otra persona como reafirmarle a esta que está siendo comprendida: “De esta forma la persona se da cuenta de que habla o interacciona con otro humano que

ha vivido experiencias semejantes y puede comprender por lo que se está pasando en un momento dado” (Informante 7, comunicación personal, 29 de diciembre de 2016).

Como emociones relacionadas con la empatía ellas mencionan la apertura ante el Otro, la consideración, el apego, la felicidad y la resiliencia para hacer frente a situaciones difíciles.

1.4. Empatía y expresión corporal. Con respecto a la corporalidad y su relación con la empatía los profesores de la Escuela de Medicina expresaron que la comunicación es un fenómeno integral que trasciende la oralidad, en el cual los gestos y las expresiones poseen igual o mayor relevancia para la transmisión de información, inclusive, pueden ayudar a conferir información o intenciones las cuales no son expresadas explícitamente mediante la palabra (por ejemplo, se menciona la disposición y receptividad para prestar atención al Otro).

Aparte de señalar la lectura de gestos como medio para esclarecer intencionalidad, las profesoras ponen énfasis en la importancia de la gestualidad para la lectura de las emociones, en especial las emociones latentes que no son tan evidentes solo con la comunicación oral.

1.5. Sumario. La categoría “empatía” fue aquella en la que hubo más diferencias por género en el discurso de los docentes de la Escuela de Medicina: mientras que los hombres la describen como la capacidad de situarse en el lugar del Otro para

comprender su perspectiva, las mujeres la conceptualizaron como una habilidad para la comprensión y el interés hacia las emociones del Otro, la cual implica un rol activo para con la persona con quien se empatiza, es decir, no solo se comprende a esta persona sino que se le hace saber que se le comprende y se le muestra interés.

Como estrategias de comprensión del Otro, el diálogo surge como la estrategia predilecta (con un énfasis en la receptividad y la reflexividad por parte de las mujeres), seguida de la observación de la persona en sus interacciones sociales.

De acuerdo con las docentes esta forma de diálogo se caracteriza por el intercambio de experiencias, la búsqueda de cosas en común y la apertura emocional con el fin de facilitar la comprensión de las emociones ajenas, mientras que los docentes optan por crear primero una relación de confianza para luego abrirse a la otra persona y compartir sus situaciones personales.

Sobre la relación de la expresión corporal con la empatía, las y los docentes comentaron que la lectura del cuerpo es clave para la interpretación de intencionalidades latentes que no son explicitadas mediante la oralidad, además, que la modulación de la postura propia es un factor crucial para poder empatizar con el Otro.

2. La empatía en el contexto de los procesos formativos universitarios.

En esta segunda categoría se indagaron las percepciones de los profesores de Medicina sobre el rol de la empatía en el contexto del desarrollo de sus labores, con especial énfasis en el papel de esta en las relaciones con otros colegas, con los alumnos y en el acto pedagógico.

2.1. La empatía pedagógica en la formación del docente en Medicina. Cuando se les preguntó a los docentes de Medicina sobre la relevancia de la empatía en el currículo docente todos concuerdan en que es fundamental, ya que la incidencia de un docente empático va más allá de la relación docente-discente pues se extiende al trato que el médico formado con empatía brinda a sus pacientes y las personas en general.

Es importante acotar que la mayoría de los docentes ponen en duda la noción de la empatía como una habilidad perfectible, enseñable o cuantificable e inclusive unos aseveran que la empatía es un rasgo de personalidad innato de la persona el cual se posee o no.

Bajo esta noción de la empatía como un rasgo innato, uno de los docentes llegó a aseverar que hay médicos que a pesar de que son destacados en su especialidad, si se tratase de relaciones empáticas “hay muchos miembros de los gremios de la Salud que no deberían siquiera acercarse a un paciente” (Informante 9, comunicación personal, 6 de diciembre de 2016).

2.2. La empatía en la relación estudiante-docente. Con respecto al papel de la empatía con la relación estudiante-docente, todos los profesores estuvieron de acuerdo con que la empatía es potenciadora de los procesos de enseñanza-aprendizaje dado que promueve la comunicación fluida entre docente y docente a la hora de llevar a cabo el desarrollo de los procesos de enseñanza.

Junto con lo anterior, los hombres también atribuyen esta potenciación a que ser empático ayuda a dinamizar la clase, a disminuir la relación vertical con el docente y a entender la perspectiva del alumno con miras a crear un espacio de confianza el cual “facilita un intercambio continuo con quien percibe su sentir y aflicción” (Informante 8, comunicación personal, 5 de diciembre de 2016).

Por su parte, las mujeres comentaron que el ser empático permite establecer una sintonía emocional fuerte con los estudiantes al tomar en cuenta sus deseos y expectativas con el fin de que se sientan apoyados y comprendidos, lo que promueve el establecimiento de una comunidad de aprendizaje: “se forme un equipo de trabajo más cohesionado y que colabore hacia un mismo objetivo (el aprendizaje de los estudiantes)” (Informante 07, comunicación personal, 29 de noviembre de 2016).

2.3. La empatía en las relación docente-docente. Tanto las como los docentes consideran que empatizar con los colegas posee un efecto positivo en la relación laboral al fomentar el apoyo y la colaboración en esfuerzos colectivos (la investigación y la coordinación de cursos fueron mencionados como ejemplos).

A estos efectos positivos las docentes agregan que la empatía también sirve para que exista un intercambio de preocupaciones personales y una mejor comprensión de situaciones individuales que permita entender eventos personales que afecten el desempeño laboral de los colegas.

Además, como señala uno de los entrevistados, la empatía entre médicos permite poner en perspectiva las distintas realidades en las que debe desenvolverse el médico y las particularidades que cada una de estas demanda:

permite entender que los recursos con los que se cuenta en un EBAIS en una zona rural son muy diferentes a los que tenemos en un hospital central en el Valle Central, así como el tipo de paciente que consulta con cada uno es diferente (Informante 5, comunicación personal, 24 de noviembre de 2016).

2.4. Efecto de la empatía en el acto pedagógico. Ante la pregunta ¿considera que ser empático con el alumno incide de alguna manera en el acto pedagógico?, todos los docentes de la Escuela de Medicina respondieron unánimemente que sí incide de forma positiva. De manera general explican que fomenta la participación al establecer un ambiente de confianza en el cual los estudiantes se sienten con la libertad de expresarse sin temor a ser reprendidos por equivocarse.

Al aumentar la participación de los estudiantes en las discusiones se dinamiza el diálogo con aportes variados distintos a los del docente que hacen que “las clases sean menos tipo sermones” (Informante 06, comunicación personal, 25

de noviembre de 2016), promoviendo en el aula un ambiente más distendido y agradable para todas las partes.

2.5. Sumario. En cuanto al rol de la empatía en los procesos formativos universitarios, las y los docentes manejan el discurso de que la empatía es deseable en el desarrollo del acto pedagógico puesto que “hace la experiencia de aprendizaje algo agradable para todos los involucrados” (Informante 7, comunicación personal, 29 de noviembre de 2016), aun cuando esta no necesariamente incida en mejoras en el desempeño del discente.

En términos del alcance de la empatía más allá del aula universitaria, los docentes de Medicina consideran que un profesor empático transmitirá esta cualidad a sus alumnos, cuyos beneficios se verán reflejados a futuro en el trato más humano e integral que estos brindarán a sus pacientes.

A pesar de que la empatía es considerada necesaria en las diversas instancias del quehacer docente, los docentes ponen en duda si la capacidad para ser empáticos es perfectible y es más bien considerada como un rasgo de personalidad inmutable.

En el trato con los estudiantes la empatía es vista como facilitadora del acto pedagógico: mientras que los profesores consideran que hace las clases más entretenidas y disminuye la relación vertical con los alumnos, las profesoras consideran que sirve para acercarse emocionalmente al estudiante con el fin de comprender su perspectiva para tomarla en cuenta en el desarrollo de las lecciones.

En términos de su influencia en las relaciones con otros colegas, existe una visión compartida por hombres y mujeres sobre la empatía como promotora del trabajo en equipo; además, las docentes agregan que funge como una herramienta para la comprensión de situaciones personales de colegas las cuales puedan estar afectando aspectos de su desempeño laboral.

3. Estrategias utilizadas por los docentes de Medicina para propiciar la empatía en el desarrollo de su función docente.

En esta tercera categoría se preguntó a los profesores y las profesoras de Medicina sobre la relevancia dada a la empatía en sus prácticas pedagógicas, sobre las estrategias didácticas concretas que utilizan para desarrollar empatía en sus labores y sobre la importancia de esta en la profesión médica.

3.1. Importancia de la empatía en los procesos formativos universitarios. Ante la pregunta ¿considera que la empatía tiene relevancia en los procesos formativos universitarios?, todos los profesores que completaron el instrumento estuvieron de acuerdo al afirmar que, sin duda alguna, la empatía es fundamental en el acto educativo.

Por un lado, los hombres mencionaron que sin empatía “no hay proceso formativo universitario exitoso” (Informante 9, comunicación personal, 6 de diciembre de 2016) puesto que esta permite entender cómo el estudiante está

llevando a cabo su proceso formativo con el fin de potenciar sus capacidades personales.

Por otro lado, las mujeres respondieron que la empatía humanizaba la docencia al acercar al estudiante al docente para establecer una relación cooperativa en la cual ambos podían sacar provecho de la mejor forma del proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.2. Relevancia de incorporación de la empatía en el quehacer docente. Ya sea como un ejercicio de planificación didáctica elaborado o de manera menos sistemática todos los educadores afirmaron tomar en consideración y utilizar recursos didácticos que fomentasen la empatía con sus estudiantes. La estrategia más comúnmente utilizada es el compartir anécdotas o experiencias propias con el fin de que el alumno se sienta identificado y pueda entender mejor la materia que se está impartiendo y el porqué es relevante para su formación.

Otras estrategias señaladas por los docentes fueron el tratar de conocer al estudiante en su faceta más allá de lo académico al preguntarle sobre sus aficiones y pasatiempos, también, el fomento de actividades en las cuales el alumno sienta que tiene un rol activo en la gestión tanto de su proceso de aprendizaje como en el de sus compañeros: “Tanto en los laboratorios como en las horas de atención trato de que ellos sean los que se encargan de explicar” (Informante 5, comunicación personal, 24 de noviembre de 2016).

3.3. La empatía como cualidad del futuro profesional en Medicina. De forma unánime las docentes y los docentes señalaron que la empatía es una cualidad indispensable del profesional en Medicina, puesto que el ser un médico empático agrega una dimensión de riqueza humana al trato profesional con los pacientes, dimensión que brinda herramientas para la sensibilización, comprensión y respeto de la otredad.

Esta visión compleja del Otro incide en que más que una enfermedad se vea una persona con circunstancias particulares, la cual podrá ser intervenida y abordada de una manera más integral, personalizada y efectiva:

Si no entendemos cómo ve el mundo, no vamos a comprender cómo percibe el proceso de la enfermedad y por lo tanto convencerlo de hacer cambios para que mejore su estado de salud sería difícil. Por otro lado, si nos ponemos en el ámbito del paciente y su visión del mundo, puede ser que el paciente no entienda sobre su enfermedad y porqué es importante controlarlo (Informante 5, comunicación personal, 24 de noviembre de 2016).

3.4. Sumario. En la categoría de estrategias utilizadas por los docentes de Medicina para propiciar la empatía en el desarrollo de su función docente prácticamente no se hallaron diferencias por género en el discurso de los profesores y las profesoras: todos estuvieron de acuerdo con que la empatía es fundamental en la enseñanza de la medicina, por un lado, ya que permitía que el proceso de enseñanza-aprendizaje

se gestase como un esfuerzo colaborativo entre los estudiantes y las y las educadoras quienes comparten objetivos educativos en común.

Por otro lado, más allá de solo el aprendizaje de contenidos conceptuales y procedimentales relacionados con la ciencia médica, las profesoras y los profesores de la Escuela de Medicina comparten la visión de que la enseñanza con empatía enriquece a la persona de forma integral en su faceta humana, lo cual constituye un aprendizaje vitalicio que incide directa y positivamente en su calidad como persona y como médico.

4. Concepciones sobre roles de género y la función docente.

Para explorar esta última categoría analítica los profesores fueron sometidos a una serie de preguntas con el fin de indagar sobre las percepciones que poseen acerca de las relaciones existentes entre género y estilos educativos, además, sobre cómo el género modula las posibilidades de establecer empatía ya sea con los estudiantes o con otros colegas.

4.1. Concepción general del rol de género en los estilos pedagógicos. La mayoría de los profesores estuvieron de acuerdo con que el género del docente tiene poca o ninguna influencia sobre el estilo pedagógico, en cambio, mencionan que estas diferencias se podrían atribuir más a una cuestión de personalidad y de formación (en el sentido general de crianza y no exclusivamente en términos de formación académica).

Los que mencionan que sí existe influencia en el estilo pedagógico debido al género señalan que esta se ve más marcada en la forma de abordar temas sensibles o en la manera de acercarse al estudiante, sin embargo, acotan que esta influencia no es exclusiva del ambiente académico, sino que puede ser observada en otras esferas de interacción social.

4.2. Relación con los estudiantes según el género. Al indagar sobre si existe influencia del rol del género del docente para establecer relaciones de empatía con los estudiantes, los docentes aseveran que sí es una posibilidad mas no es el único factor que se debe tomar en cuenta (la edad y la personalidad son otros de los factores señalados).

Tres de las docentes entrevistadas respondieron que, aunque no se puede generalizar y caer en estereotipos, debido a los roles de género en la sociedad las mujeres “tienden a ser más empáticas que los hombres” (Informante 7, comunicación personal, 29 de noviembre de 2016) y que a ellas “les es más fácil entender motivos fuera de lo académico que estén afectando el proceso de aprendizaje” (Informante 03, comunicación personal, 23 de noviembre de 2016) por ser más accesibles y generar confianza.

Como último punto de esta subcategoría se debe señalar que dos de los educadores (una mujer y un hombre) comentaron que las posibilidades de establecer empatía con el estudiantado a veces se ven limitadas debido a que el ser empático

pueda considerarse como una señal de interés sexual (o inclusive acoso) hacia el estudiante, por eso, se debe ser cauto en el trato hacia los alumnos.

4.3. Relación con los docentes según género. A excepción de una docente, los profesores respondieron que el género del docente no influye —o no debería influir— en cómo establece empatía con sus colegas. La razón que dan para sustentar su respuesta es que las profesoras y los profesores poseen cierto grado de madurez en la gestión de las relaciones sociales que evita que el género sea motivo para crear distinciones entre pares, a diferencia de los y las estudiantes quienes son percibidos como inexpertos e inclusive inmaduros en este sentido.

La única docente que mencionó que sí existía tal influencia comentó que “las mujeres son más perceptivas que los hombres y pueden intuir mejor las motivaciones de ciertas conductas” (Informante 7, comunicación personal, 29 de noviembre de 2016) de forma que son más flexibles y están más abiertas a estrategias alternas de resolución de conflictos que acaecen entre pares.

4.4. Autopercepción del rol de género en relación con prácticas docentes.

Cuando a los profesores y las profesoras se les preguntó acerca de la influencia de su género en las posibilidades de establecer relaciones de empatía con sus estudiantes y colegas, la mayoría respondió que no consideraban que esto fuese un factor que tuviese injerencia en sus labores docentes.

Dos de las docentes comentaron que consideran que el hecho de ser mujeres hace que los alumnos las perciban como más accesibles, mientras que un docente

respondió que, debido a su género, “los estudiantes han interpretado que acoso a una compañera o que la estudiante es la amante del docente” (Informante 8, comunicación personal, 5 de diciembre de 2016).

4.5. Sumario. Al indagar sobre el rol del género del docente en su labor pedagógica, las profesoras y los profesores dieron poco peso a este rubro para dar cuenta de su estilo pedagógico y de sus posibilidades de establecer empatía con discentes y colegas, en cambio, señalaron factores más complejos (como la personalidad) que creen que sí tienen mayor incidencia en este ámbito.

A pesar de que los y las docentes comentaron que el género tenía poca o ninguna influencia sobre el estilo pedagógico y en la forma de establecer relaciones empáticas con otros actores del sistema educativo, una cuestión recurrente al preguntar sobre las relaciones docente-discente fue el hecho de que existe una noción de que las posibilidades de establecer empatía con estudiantes u otros colegas se ven constreñidas por preocupaciones relacionadas con la mala interpretación de intenciones, en concreto, que esta apertura emocional y confianza para con las y los estudiantes u otros colegas se perciba como un avance sexual o acoso.

5. Análisis de los resultados del instrumento de captación de percepciones.

De forma general, el término “empatía” es definido por los y las docentes como un entendimiento del Otro, sin embargo, mientras que los hombres explican este entendimiento como la capacidad personal (egocéntrica) de proyectarse en el lugar de esa persona para poder entender su situación particular, las mujeres adoptan una postura en la cual la empatía implica tanto la comprensión del estado anímico de esa persona como el mostrar a esa persona que está siendo comprendido, es decir, como un proceso más dialógico que individual.

Estas diferencias en la concepción de la empatía responden a dos formas distintas de entender el fenómeno: en el caso de los varones se trata de una empatía de orden cognitiva (Baron-Cohen, 2004), la cual es vista como un ejercicio imaginativo en el cual existe un intento de tratar de colocarse en el lugar de la otra persona con el objetivo de comprender (o imaginar) qué es lo que está pasando por su mente.

Para el caso de las educadoras, la empatía es más bien de carácter afectivo (Moya-Albiol, Herrero, y Bernal, 2012) ya que se comprende como el acercamiento afectivo que facilita la comprensión de las emociones del individuo con quien se establece la relación empática. Además, las mujeres señalaron que la empatía implica una retroalimentación hacia la persona con quien se empatiza sobre el hecho de que está siendo comprendida: Baron Cohen (2004) explica que esta conducta puede entenderse como un mecanismo de monitoreo social que sirve para (re)asegurar que esta lectura de emociones se esté llevando de manera adecuada, es decir, que realmente sea fiel a lo que el Otro piensa o siente.

En cuanto a estrategias señaladas para empatizar con las demás personas, de manera general las y los profesores señalan tres distintas: en primer lugar, la observación de las actitudes de la persona y cómo se relaciona con otros individuos en distintos contextos, en otras palabras, de qué forma el individuo gestiona sus relaciones interpersonales con aquellos que le rodean.

En segundo lugar, se menciona el diálogo con la persona con quien se busca empatizar, con la particularidad de que las profesoras conciben este diálogo empático como un ejercicio en el cual hay una etapa más receptiva, de escucha y reflexión, seguida de una etapa de retroalimentación hacia la otra persona en la cual se le hace saber que está siendo comprendida.

Para el caso de los varones, conciben esta forma especial de diálogo como una oportunidad para establecer espacios de confianza en los cuales se puede llegar a conocer a la otra persona mediante acercamientos sucesivos; a diferencia de las docentes quienes dicen ofrecer señales ostensibles hacia el interlocutor para que este sepa que está siendo comprendido, los docentes más bien se enfocan en recopilar la mayor cantidad de información con la cual pueden hacer inferencias acerca del estado mental del Otro.

Como tercera y última estrategia se señala la lectura de gestos para descifrar información e intencionalidades que no se expresan de manera tácita. La mención de esta estrategia fue más prevalente en el caso de las profesoras, quienes elaboran que mediante el empleo de esta es posible captar pistas sutiles que las personas comunican (consciente o inconscientemente), lo cual se sabe que es particularmente importante en las interacciones presenciales cara a cara (Ickes, 2009).

Ya sea en su vertiente cognitiva o en su vertiente emotiva, la empatía comprendida como esta forma particular de entendimiento de la otredad es considerada indispensable en la formación curricular del profesor de Medicina y en el ejercicio de la labor docente dado que esta cualidad conlleva una serie de beneficios que se detallan a continuación.

En primer lugar, funge como un agente mediador de los procesos de enseñanza-aprendizaje que contrarresta la verticalidad docente-discente gracias a que permite el encuentro y el intercambio de lugares en común (gustos, aficiones, humor) que hacen que el ambiente del aula adquiera una atmósfera de camaradería.

En segundo lugar, debido a la cercanía emocional que el trato empático ofrece, se hace más fácil acceder al estudiante a un nivel más íntimo para conocer sus deseos y sus expectativas con el fin de tomarlos en consideración para el establecimiento de objetivos de aprendizaje que den respuesta a estas necesidades emocionales del educando.

En tercer lugar, dinamiza y enriquece el aporte de los estudiantes en el proceso de adquisición de conocimientos ya que el sentido de familiaridad que se crea al ser empático incita a la participación y el diálogo abierto. En esta forma de diálogo el y la estudiantes se sienten con mayor confianza de expresar sus opiniones sobre la materia, además, les permite superar el miedo al equivocarse en el aula puesto que sienten que si lo hacen no serán juzgados por ello.

En cuarto lugar, el ejercicio de la empatía hacia al educando permite que este experimente de primera mano lo que es un trato humano y dignificante, experiencia que le hace crecer como persona e incide en la forma en cómo gestionará sus relaciones

interpersonales en el futuro. Como se discute con anterioridad, esta habilidad para ser empático es crucial para el desarrollo de la carrera del profesional en Medicina.

En quinto lugar, la empatía también permea otros aspectos de la labor docente no relacionados con la interacción con el alumnado, por ejemplo, las relaciones laborales. Según los educadores y las educadoras de Medicina, la empatía es un vehículo para formar lazos de compañerismo y la gestación y desarrollo de trabajos en conjunto con otros colegas, además, ayuda a la toma de perspectivas y la comprensión mutua puesto que gracias a esta capacidad se tiene consciencia de que cada quien vive una realidad particular que incide sobre su forma particular de ver el mundo, y por extensión, cómo es su comportamiento y su desempeño en las distintas tareas que forman parte de su trabajo.

Una vez que estos beneficios producto de la empatía en la labor docente fueron identificados, surge la pregunta: ¿qué estrategias utilizan los profesores de Medicina para conseguir estos beneficios? Con el fin de indagar esta cuestión se crea una quinta categoría titulada “La práctica de la empatía en la docencia universitaria” (Tabla 6, ver p. 85, infra) en la cual se exploran las acciones concretas de las educadoras y los educadores en aras de crear empatía en las aulas.

Ahora bien, aun cuando todos estuvieron de acuerdo con que la empatía es sin duda beneficiosa para el desarrollo de sus labores, también mencionan que hay instancias en las que más bien el ser empático puede traer repercusiones negativas para el estudiante y para sí, inclusive, en el ámbito personal más allá de lo académico. A raíz de estos señalamientos hechos por los educadores y las educadoras participantes en la primera fase del estudio, en la quinta categoría también se incluye una subcategoría mediante la cual se explora el envés

de ser empático en la docencia universitaria, es decir, si existen aspectos negativos asociados a la práctica de la empatía en las aulas.

A pesar de que en el discurso del cuerpo docente la empatía es fundamental en el currículo de los profesores y las profesoras de Medicina, varios ponen en duda e inclusive niegan el supuesto de que la empatía pueda ser enseñada o desarrollada: este cuestionamiento dio paso a que se decidiera explorar más a profundidad las ideas del profesorado sobre la empatía como un contenido actitudinal. Para llevar esta indagación a cabo se construye la categoría “La empatía como contenido actitudinal en la docencia de la Medicina (Tabla 7, ver p. 86, infra), la cual se utilizará como uno de los ejes de discusión en el desarrollo del grupo focal.

Sobre la relación entre género y prácticas empáticas en la docencia, de primera entrada los educadores y las educadoras alegaron que el género tenía poca o ninguna incidencia sobre la labor docente, en cambio, señalaron la edad del individuo y su personalidad como factores que sí tienen más peso en este ámbito. No obstante, esta primera impresión fue cuestionada cuando se discutió el tema de situaciones sensibles en la docencia como la mala interpretación de intenciones, el abuso de confianza e inclusive instancias de acoso sexual.

Si bien no quedó plasmado en el instrumento de captación de percepciones por motivos discrecionales, en reuniones sostenidas con las educadoras y los educadores participantes de la investigación varios mencionaron que como resultado de recientes esfuerzos institucionales por velar que se cumpla la reglamentación contra el acoso, la

dinámica de las relaciones con los estudiantes ha cambiado, y con ello, las formas y posibilidades de establecer empatía con estos.

La emergencia de estos temas sensibles, junto con otras consideraciones que se pasaron por alto al momento de plantear la investigación, hace que se tome la decisión de crear la categoría denominada “Apreciaciones sobre otros factores personales asociados con la empatía” (Tabla 8, ver p. 87, infra) con el objetivo de explorar cómo otros factores distintos al género inciden sobre la forma en que los docentes establecen empatía en su trabajo.

Previo a la presentación de las tablas correspondientes a las categorías analíticas que emergen a partir del término del análisis del instrumento de captación de percepciones (Tablas 6, 7 y 8), se presenta una tabla resumen (Tabla 5) que permite contrastar de manera sencilla las principales diferencias por género que existen en el discurso de los profesores de la Escuela de Medicina acerca del tema de la empatía en la docencia universitaria. Dicha tabla resumen se encuentra dividida de acuerdo con cada una de las categorías previamente discutidas

Tabla 5

Principales diferencias por género sobre la empatía en la docencia universitaria

1. Nociones de Empatía	
<p><i>Mujeres:</i></p> <p>-La empatía es concebida como habilidad para entender cómo y porqué se sienten de cierta forma los Otros, además, implica el interés y la disposición para mostrarse solidario hacia la persona con quien se empatiza. Las estrategias para establecer empatía de las docentes se caracterizan por ser dialógicas en el sentido en que involucra el rol activo de todas las personas que establecen lazos de empatía.</p>	<p><i>Hombres:</i></p> <p>-La empatía es concebida como la capacidad de proyectarse en el lugar del Otro para poder entender su situación particular. Para establecer empatía los docentes abogan por establecer vínculos de confianza que les permitan conocer a la persona con quien se enfatiza para poder realizar inferencias más informadas acerca de los estados mentales de esta.</p>
2. Empatía y el quehacer profesional docente	
<p><i>Mujeres:</i></p> <p>-La empatía sirve para entablar cercanía y sintonía emocional con los estudiantes, lo cual permite la búsqueda y consecución de objetivos de aprendizaje en común.</p>	<p><i>Hombres:</i></p> <p>-La empatía funge como un elemento lenizador de las relaciones de verticalidad que acaecen entre docente y discente, además, dinamiza el desarrollo de las lecciones.</p>
3. Estrategias utilizadas por los docentes de Medicina para propiciar la empatía en el desarrollo de sus labores	
<p><i>Mujeres:</i></p> <p>-La empatía debe establecerse a través del diálogo con el objetivo de humanizar los procesos formativos de los y las estudiantes.</p>	<p><i>Hombres:</i></p> <p>-La empatía a través del conocimiento del otro es fundamental para potenciar las capacidades personales de cada individuo.</p>
4. Concepciones sobre roles de género y quehacer docente	
<p><i>Mujeres:</i></p> <p>-Aunque de manera general no existe la percepción de que el género module el quehacer docente, las docentes mencionan que cabe la posibilidad de que las mujeres posean mejores herramientas y mayor facilidad para la lectura de los demás, de manera que el establecimiento de empatía con otros les sería más natural.</p>	<p><i>Hombres:</i></p> <p>- Aunque de manera general no existe la percepción de que el género module el quehacer docente, los docentes señalan que este podría incidir en que las posibilidades de establecer empatía con los demás se reduzcan debido a la interpretación de segundas intenciones por parte de terceros.</p>

Tabla 6

Aproximaciones prácticas al ejercicio de la empatía en la docencia universitaria.

Categoría de análisis	Definición conceptual	Definición operacional	Subcategorías de análisis	Preguntas
La práctica de la empatía en la docencia universitaria.	De manera general el término práctica docente se puede conceptualizar como “el conjunto de estrategias y acciones empleadas por el profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Ejea, 2007). No solo comprende las acciones llevadas en el aula, sino las acciones de planificación y evaluación de las labores docentes.	Métodos y acciones concretas llevados a cabo por los profesores de Medicina para la puesta en práctica de la empatía en sus labores de docencia.	El aporte de la empatía en la planificación e implementación de las lecciones.	¿Considera que la empatía brinda algún aporte a la preparación y desarrollo de las lecciones?
			Desarrollo de empatía hacia los estudiantes.	¿Qué acciones lleva a cabo para desarrollar empatía con sus estudiantes?
			Aspectos negativos asociados a la empatía en la práctica docente.	¿En algún momento ha considerado que la empatía podría tener algún efecto indeseado (negativo) en su labor docente?

Tabla 7

Percepciones sobre la formación de la empatía en el estudiantado

Categoría de análisis	Definición conceptual	Definición operacional	Subcategorías de análisis	Preguntas
La empatía como contenido actitudinal en la docencia de la Medicina.	Los contenidos actitudinales son aquellos que involucran el desarrollo de la dimensión afectiva, conductual y cognitiva del individuo con el fin de que adquiera valores, actitudes y normas que le permitan evaluar y emitir una respuesta o un juicio ante otros sujetos o eventos (Céspedes y Cossio, 2015).	Representaciones de los docentes de Medicina sobre la empatía como contenido actitudinal.	Enseñabilidad de la empatía.	¿Puede enseñarse (o desarrollarse) la capacidad para ser empático? ¿Porqué?
			Relevancia de la empatía como contenido curricular.	¿Debe considerar el desarrollo de la empatía como un contenido actitudinal en el currículo del estudiante de Medicina? ¿Porqué?
			Estrategias didácticas para el desarrollo de la empatía en el discente.	¿Qué estrategias utiliza para desarrollar empatía en sus estudiantes?

Tabla 8

Apreciaciones sobre otros factores asociados con la modulación de la empatía

Categoría de análisis	Definición conceptual	Definición operacional	Subcategorías de análisis	Preguntas
Apreciaciones de los docentes sobre factores distintos al género asociados con la empatía.	Aparte del género, otros autores han propuesto factores como la edad (O'Brien, Konrath, Grünh y Hagen, 2013), la personalidad (Barrio, Aluja y García, 2004), la profesión o especialidad (Hojat, Mangione. Nasca, Gonnella & Magee, 2005) y el contexto educativo (Cusel, Pechin y Alzamora, s.f.) como moduladores de la empatía. Con esta categoría se busca explorar las apreciaciones de los docentes sobre otros factores personales y sociales que consideren que modulan la empatía en la práctica docente.	Apreciaciones de los docentes de Medicina sobre posibles factores personales que pueden afectar las habilidades empáticas.	Edad.	¿Considera que la edad del docente incide en cómo establece empatía con los estudiantes? ¿Porqué?
			Personalidad.	¿Considera que la personalidad del docente incide en cómo establece empatía con los estudiantes? ¿Porqué?
			Materia impartida.	¿Considera que la materia impartida incide en cómo el docente establece empatía con los estudiantes? ¿Porqué?
			Contexto socioinstitucional.	¿Cree que el contexto socioinstitucional de la Universidad de Costa Rica inciden en sus posibilidades de establecer empatía con los alumnos? (Por ejemplo, carencia de aulas, falta de docentes, el aumento en la matrícula estudiantil, restricciones de tiempo para desarrollo de lecciones, tamaño del grupo, normativa contra el acoso).

2. Resultados del grupo focal.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos con el desarrollo del grupo focal (Anexo 2). Como se menciona previamente, el diseño de las categorías de la guía del grupo focal se lleva a cabo con base en el análisis del instrumento de captación de percepciones. Con el fin de presentar la información de manera ordenada, el análisis se divide de acuerdo con cada una de las tres categorías de análisis y sus respectivas subcategorías.

1. La práctica de la empatía en la docencia universitaria.

En esta categoría de análisis fueron exploradas las implicaciones de practicar la empatía en las aulas universitarias según las percepciones de los docentes de Medicina. En las primeras dos subcategorías se discuten los beneficios asociados a esta práctica, mientras que en la última subcategoría se discuten las implicaciones negativas que el ser empático podría acarrear.

1.1. El aporte de la empatía en la planificación e implementación de las lecciones. De acuerdo con los educadores y las educadoras participantes del grupo focal el ejercer la empatía en el desarrollo de las labores docentes ofrece una serie de ventajas estratégicas para la toma de decisiones al momento de planificar y ejecutar las lecciones.

En el caso de la empatía entre colegas, esta hace que se cree una comunidad de aprendizaje entre pares, dado que los profesores con mayor experiencia toman el rol de guías consejeros de los profesores más novatos y les ayudan a lidiar con

situaciones cotidianas de la docencia las cuales ellos ya experimentaron en algún momento:

Inclusive cuando es algo tan simple como calibrar el equipo y luego el equipo no sirve, la culpa recae en el profesor que lo calibró y entonces ya nada sirvió y con ese profesor no más. Algo tan simple como eso puede hacer que las personas rechacen la ayuda o no busquen al profesor durante todo el semestre, pero a todos nos ha pasado y eso hay que decirlo, cuando uno empieza casi que va como el estudiante, va aprendiendo de nuevo, es todo un proceso. Entonces al inicio puede que uno no recuerde algo entonces lo consulta a los otros profes y puede ser que los estudiantes lo identifiquen como el novato y eso puede generar complicaciones. Pero hay que entender que al inicio todos somos así (Informante 11, comunicación personal, martes 27 de junio de 2017).

Junto a esta disposición para enseñarse entre sí, la empatía cohesiona al profesorado en un equipo que busca trabajar de forma coordinada hacia la consecución de metas en común, por ejemplo, el procurar que el desarrollo de los contenidos de las diferentes materias se dé de manera adecuada y uniforme en los distintos grupos, en especial cuando el curso es impartido por distintos profesores en un mismo semestre: “[la empatía] funciona en la medida en que todos estamos de acuerdo, un profesor no puede decirle a los estudiantes una cosa y el otro otra, es práctica siempre y cuando todos podemos coordinarnos” (Informante 13, comunicación personal, martes 27 de junio de 2017).

Ahora bien, en cuanto a la relación entre el desarrollo de empatía con los estudiantes y su aporte a la planificación didáctica, los docentes de Medicina mencionan que cuando se logra empatizar con los estudiantes se da una comunicación más fluida y abierta con estos, lo que genera que se den más oportunidades de interacción en las cuales es posible recabar datos clave que sirven para modular la forma en cómo se llevan a cabo las lecciones: “el estudiante tiende a tener más confianza con el profesor y se le acerca y le comenta sobre sus problemas, entonces el profesor puede hacer uso de esa información para adecuar y personalizar un poco la enseñanza” (Informante 12, comunicación personal, martes 27 de junio de 2017).

1.2. Desarrollo de empatía hacia los estudiantes. Ante la pregunta ¿qué acciones lleva a cabo para desarrollar empatía con sus estudiantes? los profesores y las profesoras de Medicina indicaron una serie de estrategias que utilizan para cumplir con este objetivo: en primer lugar, mencionan que una estrategia sencilla y efectiva es tratar de memorizar el nombre de los alumnos y dirigirse a estos utilizándolo en todo momento, ya que así el estudiante percibe que está siendo individualizado y que el profesor muestra interés en su persona: “aunque sean mil estudiantes y uno les dice el nombre, hasta responden distinto, eso cambia todo” (Informante 10, comunicación personal, martes 27 de junio de 2017).

En segundo lugar, el tratar de conocer quién es el estudiante, de dónde proviene y en qué ambiente fue criado son acciones que se señalan como

indispensables para comprender la visión de mundo de esa persona que se tiene al frente. Este ejercicio de conocimiento del Otro requiere un esfuerzo consciente para que resulte fructífero, en especial ante casos en los cuales el docente siente “estar experimentando una situación que es realmente muy ajena en la cual captar el sentimiento de la situación es algo difícil” (Informante 11, comunicación personal, martes 27 de junio de 2017).

En tercer lugar, para desarrollar empatía con los discentes, los docentes de Medicina abogan por crear ambientes de aprendizaje amenos en el aula que favorezcan que las personas se sientan cómodas y en confianza. Para lograrlo se valen de recursos como el humor —“enganchan con los estudiantes diciendo algo gracioso o sarcástico” (Informante 11, comunicación personal, martes 27 de junio de 2017)—, el mostrarse interesados en que el estudiante esté entendiendo la materia y ayudarlo cuando no es así —“a mí lo que me ha servido de mucho es presentarse y decirles que uno los va a acompañar y hacerles saber que uno está disponible para cualquier consulta” (Informante 19, comunicación personal, martes 27 de junio de 2017)—, tener flexibilidad (en la medida de lo posible) en el horario de clases y en las entregas de las asignaciones, además, el motivarlos para que participen activamente en las lecciones sin miedo a equivocarse o a ser atacados, más bien, que vean el error como una oportunidad para aprender.

1.3. Aspectos negativos asociados a la empatía en la práctica docente. Cuando los educadores y las educadoras participantes del grupo focal se enfrentaron a la

pregunta “¿en algún momento ha considerado que la empatía podría tener algún efecto indeseado en su labor docente?” respondieron unánimemente que el ser empático siempre es un ejercicio peligroso en la docencia, debido a que puede prestarse para que ocurran situaciones desfavorables que pueden llegar a comprometerlos hasta en un nivel personal.

Entre estas situaciones la más mencionada fue el abuso de la buena voluntad del docente en el sentido de que hay una percepción de que no existe reciprocidad entre lo que a este se le exige y las responsabilidades que los y las estudiantes deberían asumir antes de realizar esta exigencia. Si esta falta de reciprocidad pasa inadvertida o simplemente se deja pasar, puede devenir en que el estudiante caiga en una zona de confort y no muestre un interés ni un esfuerzo real por llevar a cabo su proceso de aprendizaje de una manera adecuada: “uno les ayuda las primeras veces y las próximas no hacen el esfuerzo ni se leen la guía porque el profe les ayuda, no asumen esas responsabilidades porque creen que el profesor siempre les va a ayudar con eso” (Informante 18, comunicación personal, martes 27 de junio de 2017).

Otra de las situaciones en la cual los educadores y las educadoras sienten que el ser empático podría resultar contraproducente es cuando los y las estudiantes incurren en un exceso de confianza y se extralimitan con conductas que no son adecuadas en una relación docente-discente: “a mí me han agregado en redes sociales y como uno no los acepta preguntan que porqué no los aceptó, entonces uno dice que la comunicación es por correo o en horas de consulta pero se enojan” (Informante 16, comunicación personal, martes 27 de junio de 2017).

Al enfrentarse a esta clase de situaciones, las educadoras y los educadores mencionaron que realmente se sienten sometidos a mucho estrés y a conflictos personales puesto que se debaten hasta qué punto deben ser empáticos con las y los estudiantes sin caer en actitudes condescendientes: “uno puede ser muy empático, pero es una línea muy delgada en donde se sobrepasa la confianza y más bien uno tiene que poner límites” (Informante 18, comunicación personal, martes 27 de junio de 2017).

La complejidad de poder encontrar un punto intermedio en el que se es lo suficientemente empático para comprender a los y las estudiantes sin llegar al extremo de asumir responsabilidades ajenas tiene otros bemoles, ya que también existe la presión para ser aceptado por los y las estudiantes.

Como mencionan las educadoras y los educadores, esta presión hace que incurran de manera deliberada en conductas que de otra forma considerarían permisivas a cambio de no ser ese o esa docente a la cual los y las discentes evitan porque no ayuda: “cuando ellos ven que uno no les quiso ayudar porque ya es mucho, inmediatamente cambian el rol, de repente cortan y prefieren buscar a otro profesor” (Informante 19, comunicación personal, martes 27 de junio de 2017).

1.4. Sumario. Los educadores y las educadoras comparten la idea de que el ejercicio de la empatía en las prácticas docentes es una herramienta que (en su mayoría) conlleva beneficios para los procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto para sí mismos en su rol de profesores como para los y las estudiantes.

Al hacer uso de esta herramienta se es capaz de conocer a los Otros, entender de dónde vienen y quiénes con el objetivo de utilizar esta información de manera estratégica para desarrollar acciones concretas que favorezcan la comunicación y la construcción de ambientes óptimos para lograr alcanzar metas compartidas que cumplan con los deseos y expectativas de las partes involucradas.

El ejercicio de esta habilidad en las aulas universitarias requiere de un esfuerzo constante para mejorarla y consciente para no desviarse de los objetivos que se persigue alcanzar con su uso, de lo contrario, se corre el riesgo de no hallar ese delicado balance entre los polos de la complacencia y la indiferencia hacia los demás.

2. La empatía como contenido actitudinal en la docencia de la Medicina.

En esta categoría de análisis se discute acerca de la empatía como contenido en el currículo del estudiante de Medicina. Se tratan los puntos de su enseñabilidad, la importancia de su inclusión en los planes de estudio y las diversas estrategias utilizadas por el profesorado para enseñar esta habilidad para comprender al Otro.

2.1. Enseñabilidad de la empatía. En contraste con los docentes que respondieron el instrumento de captación de percepciones y dijeron que la empatía es una habilidad estática o poco modulable, aquellos que participaron en el grupo focal se mostraron más inclinados hacia una concepción de la empatía como habilidad perfectible, que puede afinarse con la práctica. Además, señalaron que, aunque

todas las personas pueden aprender a ser empáticos, en definitiva, *sí* existen diferencias interpersonales, tanto innatas como de crianza que inciden en que los individuos tengan mayor o menor capacidad para comprender a los demás:

Nada es 100% genético y nada es 100% ambiental. ¿Esto se aprende o se lleva? Hay gente que lleva más potencial o menos potencial y hay gente que inclusive recibió cierto cuidado maternal en sus primeros meses y eso marcó su vida y cómo se va a comportar como adulto. En realidad, uno nace con cierta potencialidad y dependiendo de si fue cuidado o no y de sus relaciones con otras personas a lo largo de su vida podría tener más o menos empatía. Algunas pueden reconocer más fácilmente las emociones del otro, es bioquímica cerebral, hay algunos que les cuesta más, otros que les cuesta menos (Informante 13, comunicación personal, martes 27 de junio de 2017).

Sobre la cuestión de la pericia en la enseñanza de la empatía, los miembros del cuerpo docente de Medicina dicen que esta reside no solo en enseñar cómo establecer vínculos y ser más empáticos con las personas, sino también en saber cómo se gestiona conscientemente el grado de empatía que se establece en una situación específica, es decir, en un determinado momento y con determinada persona (o grupo de personas): “es un juego con el ambiente para ver que tan allá se llega con la empatía o más bien que tanto se reduce, hay que ir midiendo y ajustando para desarrollar la habilidad” (Informante 17, comunicación personal, martes 27 de junio de 2017).

Es importante señalar que los docentes agregan que al igual que se aprende a ser empático, esta habilidad puede desaprenderse a partir de la vivencia de experiencias negativas y que, desafortunadamente, durante la formación del profesional en Medicina existen múltiples instancias en las cuales ocurre lo anterior:

recuerdo en una presentación de resultados que un compañero felicitó a otro grupo por hacer buen uso de fuentes bibliográficas y el profesor encargado lo regañó durísimo y le dijo que eso no se hacía, que nunca debía felicitarse a los compañeros en público (Informante 10, comunicación personal, martes 27 de junio de 2017).

Sobre este mismo punto, una cuestión preocupante señalada por los participantes fue que existe la posibilidad de que estas experiencias negativas en la formación del profesional acarreen repercusiones a largo plazo, dado que los estudiantes podrían internalizar este trato carente de empatía como un modelo de comportamiento del médico: “uno puede ver a los médicos amargados porque en un momento de la carrera fueron así con ellos, se arrastra y se convierte en la forma de ser médico. Así fueron moldeados” (Informante 20, comunicación personal, martes 27 de junio de 2017).

2.2. Relevancia de la empatía como contenido curricular. El enseñar la habilidad para ser empático a los estudiantes es percibido por los docentes como algo sumamente relevante en la formación del profesional en Ciencias de la Salud. La razón principal que comparten para dar esta relevancia a la empatía dentro del

contenido curricular es que el éxito en el campo laboral de los futuros profesionales en salud se basa —en gran medida— en las habilidades interpersonales que tengan para comprender y responder de forma adecuada a las necesidades de sus pacientes.

Según los educadores y las educadoras, el éxito en el abordaje de los pacientes supone un entendimiento multidimensional de los individuos, en el sentido de que el profesional en salud debe ser capaz de llevar a cabo un acercamiento integral hacia estos, ir más allá de la patología del sujeto, dejar de curar enfermedades y, en cambio, sanar a la persona mientras se brinda un trato humano el cual no solamente resulta efectivo en términos de resultados cuantificables sino también en el aspecto cualitativo de la calidad del servicio hacia el paciente: “Si una persona no está leyendo el panorama completo y ve solo indicadores por separado, no puede saber realmente qué sucede con ese individuo, no tiene una comprensión más compleja de lo que está sucediendo” (Informante 17, comunicación personal, martes 27 de junio de 2017).

Ahora bien, aunque todos los docentes están de acuerdo con la necesidad de la incorporación de la empatía como contenido curricular, consideran que en la Escuela de Medicina de la Universidad de Costa Rica se da prioridad a los contenidos más técnicos propios de las disciplinas biomédicas, mientras que los aspectos psicosociales de la profesión no son considerados como primordiales sino que quedan relegados a ejemplos en clase o algún curso aislado que se lleva en los años más avanzados de la carrera: “en las clases uno solo aprende la enfermedad y qué está mal, uno lo que ve es la insuficiencia cardíaca, el infartado, el que tiene un

soplo o solo un número de cama y ya” (Informante 14, comunicación personal, martes 27 de junio de 2017).

Aunque hay una percepción generalizada de que esta situación está cambiando, las profesoras y los profesores alegan que lo básico que debería enseñarse a los estudiantes es a hacer un uso estratégico de la empatía, es decir, en un sentido pragmático y funcional, o en el peor de los casos, al menos a simular la empatía al momento del trato con los pacientes: “creo que la empatía sí influye mucho, porque un curso en el que se trata ya con personas usted necesita por lo menos aparentar que le importa o que es empático y si no lo es, entonces afecta” (Informante 19, comunicación personal, martes 27 de junio de 2017).

Otro motivo señalado por los docentes para justificar la relevancia de la enseñanza de la empatía es que esta habilidad es clave para la gestión de las relaciones entre colegas; cuando los estudiantes se insertan en el campo laboral entran en contacto con individuos de muchas otras disciplinas y con idiosincrasias distintas que, inclusive, pueden resultar antagónicas con la propia.

Para poder mantener un ambiente de trabajo respetuoso y colaborar con personas con visiones de mundo distintas es necesario contar con la capacidad para ponerse en el lugar de ese Otro, comprenderlo y hacer un balance entre mis necesidades y las ajenas que a su vez permita la consecución de responsabilidades compartidas: “en los laboratorios sería más fácil que ellos —los estudiantes— escojan con quien se sientan, pero en la vida real usted no siempre escoge con quien

quiere trabajar y a veces es obligado a trabajar con quien no quiere” (Informante 22, comunicación personal, martes 27 de junio de 2017).

2.3. Estrategias didácticas para el desarrollo de la empatía en el discente. Con el objetivo de concientizar sobre la importancia de ser empático en el estudiantado, las y los docentes se valen de una diversidad de estrategias didácticas: por ejemplo, siempre tratan que las y los estudiantes adquieran desde estadios iniciales de la carrera la consciencia de que uno de los pilares fundamentales para desempeñar responsablemente su profesión es el trato humanitario hacia las personas.

Esta tarea no resulta sencilla, en especial durante los primeros años de formación, ya que los contenidos de los cursos $\overline{\text{no}}$ se prestan para abordar cuestiones de orden actitudinal. A pesar de esta situación, las profesoras y los profesores aprovechan cualquier oportunidad pertinente para traer a discusión estos aspectos de la profesión médica y recordar a sus discentes que más que tratar patologías su trabajo es el de sanar personas.

Otra de las estrategias utilizadas para inculcar empatía en los y las estudiantes es juntarlos en equipos de trabajo con personas que ni conocen ni son de su misma carrera: la idea detrás de esta dinámica es que aprendan a coordinar esfuerzos en conjunto con individuos con quienes previamente no tienen cosas en común y quienes probablemente posean visiones de mundo muy diversas entre sí.

Por último, otra estrategia utilizada por las educadoras y los educadores para formar individuos sensibles y comprensibles ante la diversidad de los Otros es tratar

a sus estudiantes con empatía, que sientan de primera mano aquello que se les intenta infundir; a pesar de que esta estrategia puede aparentar ser una obviedad, las y los docentes recalcaron que no podría ser más distinto ya que la docencia en la Escuela de Medicina no se ha caracterizado por ser la más empática y que, desafortunadamente, la distancia con que se trata a las y los estudiantes es internalizada por estos como el modelo para ser médico.

2.4. Sumario. Las y los docentes de Medicina conciben la empatía como una habilidad perfectible que puede ser afinada mediante su puesta en práctica, y de la misma forma, puede perderse si cae en desuso o si la persona se encuentra en un ambiente en el cual la empatía no es la norma; además, el qué tanto pueda perfeccionarse o perderse esta habilidad para ser empático no está exclusivamente regido por factores ambientales, sino que hay disposiciones interpersonales innatas que también la modulan.

El enseñar a los y las estudiantes esta habilidad es percibido como algo crucial en su formación, ya que los beneficios que se desprenden de su adquisición son longitudinales y altamente estimados en el perfil del profesional en Ciencias de la Salud. A pesar de lo anterior, existe la noción de que en la Escuela de Medicina se ha descuidado la formación actitudinal de las alumnas y los alumnos en favor de contenidos declarativos y procedimentales propios de las ciencias biomédicas:

Con el fin de revertir esta situación, las profesoras y los profesores se valen de diversas estrategias para sensibilizar al estudiantado ante las visiones de mundo y

las necesidades de los Otros, por ejemplo: la formación de equipos de trabajo diversos donde deba existir un diálogo y negociación para llegar a soluciones concretas, el resaltar la condición humana de sus pacientes para entender al individuo de una forma integral más allá de sus patologías y el tratar a sus estudiantes con empatía para que experimenten de primera mano aquellos que se les desea inculcar.

3. Apreciaciones de los docentes sobre factores distintos al género asociados con la empatía.

A continuación, se abordan las percepciones de los docentes de Medicina en relación con diversos factores (edad, personalidad, materia impartida y contexto socioinstitucional) que consideran como moduladores de la empatía en el desarrollo de su labor docente.

3.1. Edad. Los participantes del grupo focal están de acuerdo con que la edad del docente es un factor que incide sobre cómo se establece empatía con los estudiantes: por un lado, surgió el tema de los cambios generacionales en el profesorado de la Escuela de Medicina, por otro lado, la cuestión de la edad del docente en relación con la edad del discente y cómo esta relación modula las interacciones pedagógicas.

En cuanto al primer tema, los participantes expresaron que tradicionalmente la docencia en la Escuela de Medicina se ha caracterizado por ser emocionalmente

distante, poco empática, de corte punitivo y desatenta de las necesidades y las diversidades de los aprendientes:

En Medicina el error se castiga demasiado no solo porcentualmente en su nota, sino que se hace en público, desde que estudio es así, como en las presentaciones de resultados cuando están malas, todas las personas hacen únicamente comentarios negativos y nadie dijo lo bueno que sí hicieron (Informante 22, comunicación personal, martes 27 de junio de 2017).

No obstante, los docentes que participaron en el grupo focal —quienes califican esta pedagogía como algo lamentable— alegan que esta situación está mudando de manera paulatina debido al recambio generacional del profesorado en la Escuela. Este cambio hacia estrategias pedagógicas consideradas más adecuadas para los estudiantes se da debido a que esta tradición pedagógica punitiva de las viejas generaciones es percibida por los docentes jóvenes como obsoleta e inclusive contraproducente para el educando: “eso (la pedagogía tradicional) genera aversión a la materia, aversión a los profesores y miedo a enfrentar los temas. En Medicina eso pasa demasiado en todos los aspectos, eso genera mucho miedo a la pregunta y a la equivocación” (Informante 11, comunicación personal, martes 27 de junio de 2017).

Con respecto al tema de la edad relativa al estudiante, los docentes mencionan que es muy evidente cómo cambia la relación y la forma de establecer empatía según qué tan cercana o distante sea la edad del profesor con respecto a la edad del estudiante: de forma general, mientras más cercanas sean ambas edades los

docentes perciben que existe mayor facilidad para entablar empatía con el estudiantado, ya que la brecha generacional es menor y es más fácil encontrar intereses en común que sirvan como base para establecer una relación empática: “dependiendo de la edad de uno se sienten más o menos identificados, de los más jóvenes como ellos esperan más comprensión” (Informante 22, comunicación personal, martes 27 de junio de 2017).

3.2. Personalidad. Tanto en la primera fase de colecta de datos (instrumento de captación de percepciones) como en el grupo focal los educadores y las educadoras mencionaron la personalidad como factor que determina su forma y sus posibilidades de establecer empatía con los demás. Un rasgo de personalidad señalado como crucial en el acercamiento a los Otros es el grado de apertura emocional, ya que en la medida en que una persona sea capaz de percibir y comunicar de manera asertiva las emociones se le hará más fácil el entendimiento, abordaje y manejo de situaciones personales por las cuales esté atravesando el estudiante:

¿qué tanta información estoy captando y me está dando el estudiante para poder realizar estas acciones? Muchos estudiantes uno no se entera de las situaciones personales hasta que me llaman del CASE y me dicen que un estudiante tiene ciertos problemas, y a veces ni eso, es un inconveniente porque nadie lo sabe (Informante 13, comunicación personal, martes 27 de junio de 2017).

Aunque los docentes alegan que en última instancia es responsabilidad del estudiante comunicar situaciones individuales que requieran tomar medidas o adecuaciones especiales, también tienen claro el hecho que la personalidad de cada docente juega un papel fundamental en la motivación y la facilidad de los discentes para acercárseles: por ejemplo, mencionan que aquellos colegas que son más extrovertidos y manejan un aire más distendido en las lecciones tienen mayores posibilidades de ser abordados por los estudiantes con respecto a los docentes que se manejan de una manera más parsimoniosa y formal.

A pesar de que existe esta noción de que la horizontalidad con los estudiantes deviene en una comunicación más fluida y abierta, también es mencionado que un exceso de camaradería hacia el estudiante podría ser percibido como algo negativo: “soy muy confianzudo con los estudiantes a pesar de que sé que no debería ser así, pero, cuando ya los estudiantes se acercan a mí lo hacen de una vez y me hacen preguntas y lo hacen con confianza” (Informante 19, comunicación personal, martes 27 de junio de 2017).

Otro aspecto de personalidad relacionado con la empatía que difiere mucho entre los docentes es la búsqueda de aprobación por parte de los discentes: “la variedad entre personas es muy grande, algunos tenemos mucha necesidad de ser aceptados por los estudiantes” (Informante 16, comunicación personal, martes 27 de junio de 2017). Sobre este aspecto surgió una discusión en torno al establecimiento de límites y al balance delicado que debe existir para ser ameno con los estudiantes sin perder la autoridad; a pesar de que no se llegó a un acuerdo en términos de

cuándo exactamente se cruza la raya, sí hubo un consenso en el cual se dijo que lo más importante es tener en cuenta el objetivo final y las responsabilidades de cada quien en su rol como docente.

3.3. Materia impartida. Con respecto a si la materia impartida tenía alguna incidencia sobre la forma en cómo los docentes establecían empatía con los estudiantes, los participantes del grupo focal respondieron de manera unánime que los contenidos y la metodología de cada curso sí modulan este aspecto.

Inclusive, los y las docentes mencionaron que, tanto por experiencia propia como por relatos de sus propios estudiantes, existen materias (siendo el ejemplo más citado el curso de Fisiología) en las cuales los alumnos y las alumnas llegan con preconcepciones sobre el curso —prácticamente en su totalidad negativas— las cuales inciden *a priori* en su manera de abordar la materia: “antes de entrar a estudiar Medicina uno sabe que Fisiología era la materia más difícil y que iba a ser horrible y que todo mundo se queda: lo cual de mi experiencia fue cierto” (Informante 14, comunicación personal, martes 27 de junio de 2017).

De acuerdo con los profesores y las profesoras de Medicina, el origen de estas preconcepciones que tienen los discentes generalmente se puede trazar a las interacciones que han tenido con otros estudiantes que van más avanzados en la carrera o en interacciones con estudiantes de otras carreras quienes han cursado la materia y les comparten sus experiencias; no obstante, una cuestión preocupante que también fue señalada es que existen colegas quienes desde el primer día de

lecciones contribuyen a estas preconcepciones mediante comentarios como “este es el curso más difícil que han llevado y que van a llevar en toda su vida” (Informante 19, comunicación personal, martes 27 de junio de 2017).

Pese a que los docentes concuerdan en que existen ciertos cursos cuyo grado de dificultad es significativamente superior que otros, cuando los alumnos inician los cursos con una mentalidad temerosa se crea una especie de barrera la cual hace que el acercamiento a estos se torne más complicado, dado que vienen con una actitud defensiva y expectativas pesimistas sobre el desarrollo del curso: “desde la primera clase, leyendo el programa, algunos alumnos me han preguntado si el siguiente semestre se puede volver a llevar el curso si se pierde... ¡Leyendo el programa!” (Informante 13, comunicación personal, martes 27 de junio de 2017).

Aunada a esta preconcepción negativa que impera sobre ciertas materias, los profesores mencionan que esta barrera se torna aún más infranqueable por dos motivos: por un lado, cuando el estudiante se enfrenta a un curso que requiere estrategias de estudio específicas con estrategias genéricas utilizadas previamente para el estudio de otro tipo de contenidos: “de un estilo casi memorístico, simplista y resumido se pasa al estudio de procesos donde entra en juego ¡todo!, debe haber un cambio de actitud, no se puede adaptar el modelo de otras materias” (Informante 17, comunicación personal, martes 27 de junio de 2017).

Por otro lado, al tener un primer contacto con ciertos contenidos, los discentes —en especial aquellos que llevan el curso como una materia de servicio— no sienten que es algo que les sea cercano o útil para su profesión, inclusive,

algunos lo ven como algo accesorio para su formación, como un requisito hacia la obtención de su título:

una estudiante de Micro me hizo una pregunta en el laboratorio y me dijo “qué chiva ustedes que sí entienden Fisio”. Yo me quedé extrañado y le pregunté “¿por qué dice eso?” y me dijo que para ella la materia solo era un requisito para pasar tercer año y seguir con su carrera, y me recalcó que en Micro eso no servía para mucho, en especial si van para laboratorios (Informante 17, comunicación personal, martes 27 de junio de 2017).

Para hacer frente a estas situaciones que de cierta manera cercenan las posibilidades de establecer empatía con las y los estudiantes, los docentes abogan por tres estrategias complementarias: en primer lugar, alentar al estudiante a que se siga esforzando aún en momentos de adversidad y hacerle ver que existen diversas oportunidades para aprobar el curso: “Yo les digo: ¿Ya se dieron por vencidos? Les falta demasiado, es determinante que no se rindan, siempre pueden pasar, pero ya se rindieron” (Informante 21, comunicación personal, martes 27 de junio de 2017).

En segundo lugar, hacerles entrar en consciencia de los requisitos y la dinámica del curso, dejar en firme las reglas, responsabilidades y el compromiso que deben asumir, y a su vez, hacerles saber que el docente tiene disposición completa para solventar inquietudes y colaborar siempre y cuando lo solicitado se encuentre dentro de sus propias responsabilidades.

En tercer lugar, tratar de ligar el contenido que se está viendo tanto con contenidos de otros cursos como con ejemplos de la vida real, también, presentar la

materia de forma que sea percibida como parte integral de su formación y tratar de inculcarles pasión por los contenido “me encanta la Fisiología y en verdad tiene muchas utilidades prácticas, lo que pasa es que transmitir al estudiante esa pasión cuando no se tiene ese contacto aplicado es más complicado ver lo bonita e importante que realmente es” (Informante 14, comunicación personal, martes 27 de junio de 2017).

3.4. Contexto socioinstitucional. La discusión acaecida en el grupo focal en torno a la relación percibida entre la dinámica propia del contexto socioinstitucional de la Universidad de Costa Rica y las posibilidades de establecer empatía en el acto docente suscitó una diversidad de opiniones que abarcan dos grandes tópicos. En primer lugar, el tamaño de los grupos fue uno de los factores más señalados como moduladores de las posibilidades de establecer empatía con los estudiantes.

La percepción generalizada de los y las docentes es que el enfrentarse a un grupo grande siempre constituye un obstáculo para poder empatizar con sus estudiantes ya que el poder llegar a conocer — inclusive en un nivel superficial— a todas y cada una de las personas a las que enseñan se convierte en una tarea muy dificultosa: “en un grupo grande, donde hay 180 personas uno nada más llega y ve un mar de caras y es difícil decir si alguno tiene un problema solo viéndoles las caras, es difícil obtener esta información” (Informante 13, comunicación personal, martes 27 de junio de 2017).

Debido a esta dificultad señalada, en los grupos grandes el acto docente es percibido por los profesores y las profesoras como un ejercicio emocionalmente

distante tanto para ellos como para el discente, ya que este trato impersonal impide que se cree un compromiso entre ambas partes para desarrollar adecuadamente los objetivos de aprendizaje: “se intenta generar esa sensación de que hay que estudiar y a la vez entender a todos, sin embargo, es difícil generar esa sensación individual en cada persona, no se puede hacer que todos lo sientan” (Informante 13, comunicación personal, martes 27 de junio de 2017).

Las educadoras y los educadores mencionan que la situación anterior se ve agravada puesto que esta distancia con el educando hace que las lecciones se desarrollen bajo una pedagogía más tradicional de corte vertical en la cual el rol activo de los alumnos en el proceso de construcción del aprendizaje se reduce al mínimo.

En un marcado contraste con la situación de los grupos grandes, las educadoras y los educadores quienes participaron del grupo focal tienen preferencia por los grupos pequeños, ya que sienten que en estos los procesos de interacción y comunicación con los alumnos y las alumnas se tornan más fáciles y expeditos.

Esta facilidad comunicativa favorece la cercanía y el conocimiento de la otra persona, lo que a su vez “va generando como un ambiente más de confianza y más agradable que eso definitivamente favorece el aprendizaje porque hay más posibilidades de ser empático” (Informante 12, comunicación personal, martes 27 de junio de 2017).

Como último punto por considerar sobre el tamaño de los grupos, a pesar de que los grupos grandes son considerados como menos óptimos para potenciar el

proceso de aprendizaje, los profesores y las profesoras comentaron que entienden que esta situación se siga dando en la Universidad de Costa Rica debido a presiones socioinstitucionales que obligan año con año a aumentar los cupos de matrícula.

El segundo punto discutido en la subcategoría “contexto socioinstitucional” es el álgido tema de la normativa universitaria y la reglamentación del ejercicio docente dentro del campus y cómo estos inciden sobre las posibilidades de ser empáticos. La percepción general de esta relación es que la normativa universitaria es un mecanismo que, si bien constriñe y dirige las formas de establecer relaciones con los demás actores del sistema educativo, también es sumamente útil como una herramienta más a disposición del profesorado a la hora de realizar su trabajo: “el reglamento limita, pero es necesario para uno. Tal vez no es perfecto, de hecho, no es perfecto, pero es útil a veces” (Informante 13, comunicación personal, martes 27 de junio de 2017).

La utilidad de esta herramienta fue señalada para el caso de dos situaciones que son comunes en el ejercicio de la docencia en Medicina: por un lado, en el caso de que surja algún problema o irregularidad en términos de evaluaciones al estudiante y la situación amerite recurrir a instrumentos legales para la resolución del conflicto: “hay muchas medidas del reglamento para evitar ciertas cosas al final si el estudiante va raspando la nota, siento que es eficaz para mantener la situación bajo control” (Informante 16, comunicación personal, martes 27 de junio de 2017).

Por otro lado, los profesores y las profesoras señalan lo valioso de la normativa universitaria para evitar o castigar el caso más grave de que se diese una

instancia de acoso o abuso sexual; desgraciadamente compartieron que este tipo de problemas no es inusual en la Escuela de Medicina (en mayor medida desde docentes hacia estudiantes), y que claramente estos eventos irrumpen e inciden de manera negativa en las dinámicas de enseñanza-aprendizaje: “estudí aquí y siempre veía los profesores que estaban viendo cómo se ligaban a una compañera o a la asistente, luego pasa en el área clínica con otros profesores o residentes: eso vuelve el ambiente muy difícil para todos” (Informante 14, comunicación personal, martes 27 de junio de 2017).

Si bien la normativa ha ayudado a que estos problemas ocurran con menor frecuencia, el profesorado no dejó de mostrar cierta preocupación ante esta herramienta puesto que consideran que existe cierto sesgo a favor del estudiante, y que esto hace que tengan que estar siempre a la defensiva, lo que coarta sus intenciones y posibilidades de establecer empatía: “con todo el aspecto del acoso y eso los profesores tienen siempre las de perder, son muy vulnerables” (Informante 11, comunicación personal, martes 27 de junio de 2017).

3.5. Sumario. Las educadoras y los educadores de la Escuela de Medicina hallan que la empatía es un fenómeno que se encuentra regido por una multitud de factores que la modulan. Entre estos, los más señalados fueron:

- La edad debido a que las diferencias generacionales entre las y los docentes y sus estudiantes hacen que compartan menos cosas en común las cuales puedan servir de base para establecer relaciones de empatía.

- La personalidad dado que las diferencias interpersonales entre los miembros del profesorado y las y los estudiantes son muy variadas, de forma que hay quienes desde el inicio tendrán mayores o menores chances de poder vincularse con otras personas a un nivel emocional y cognitivo.
- La materia impartida puesto que dependiendo de los contenidos de cada curso las posibilidades de interactuar a un nivel más personal con las y los estudiantes se amplían o se reducen. Además, dependiendo de la materia, las alumnas y los alumnos abordan el curso con ciertas preconcepciones que modulan en diversos grados su experiencia de aprendizaje.
- El contexto socioinstitucional en dos grandes sentidos: en primer lugar, en términos de que la docencia en la Universidad de Costa Rica se encuentra regida por una normativa institucional que modula las interacciones entre los distintos actores del sistema educativo. Todo este aparato legal supone tanto ventajas como desventajas para los docentes ya que, por un lado, les sirve como herramienta para la resolución de problemas que requieran acudir a instancias superiores, por otro lado, sienten que la normativa constriñe sus posibilidades de acercarse al estudiante, inclusive, los pone en situación de vulnerabilidad ante ciertos eventos.

En segundo lugar, dado que la institución se encuentra inmersa en una sociedad con necesidades a las cuales debe responder, el incremento constante en la cuota de apertura de matrícula para ofrecer mayores oportunidades de inclusión ha obligado a que los docentes deban asumir

cursos con una cantidad elevada de estudiantes. Esta situación deviene en que el trato con estos se torne más impersonal y distante, lo que dificulta las posibilidades de acercarse a estos con fines de establecer empatía.

4. Análisis de los resultados del grupo focal.

La práctica de la empatía es vista por las y los docentes de Medicina como un hecho necesario para la potenciación y el desarrollo de mecánicas provechosas en el ejercicio de la docencia universitaria, tanto en la relación con las y los estudiantes como en la relación con otros y otras colegas.

Este alcance que tiene la empatía para afectar estos diversos niveles de la labor docente es entendido por Cooper (2011) como un alcance en el cual todos los agentes del cuerpo educativo forman una comunidad cuya dinámica trasciende la acción de cada persona para formar un sistema en el cual existen relaciones multilaterales cuya equifinalidad es el establecimiento de ambientes que promuevan el aprendizaje.

Para que se pueda conformar esta comunidad empática, las profesoras y los profesores de la Escuela de Medicina opinan que se requiere de la planificación y la puesta en marcha de una diversidad de estrategias las cuales se van adquiriendo y afinando en la marcha: en los primeros estadios de la adquisición de la habilidad para crear empatía se aprende a escuchar atentamente al Otro con miras a discriminar y categorizar los sentimientos, necesidades y puntos de vista ajenos (Feshbach y Feshbach, 2009).

Aunque escuchar al Otro suene como algo sencillo, los docentes comparten la idea de que en realidad es una tarea compleja y difícil de dominar, ya que implica el poder tomar cierto distanciamiento de las (pre)concepciones propias para tratar de empezar a asir una visión de mundo que en ciertas ocasiones hasta puede resultar antagónica con la propia.

Cuando ya se adquiere cierta destreza en este ejercicio de escucha empática, las profesoras y los profesores mencionan que el siguiente paso es adquirir la habilidad para

internalizar o simular como propios la información que obtuvieron de los demás: este paso es crítico para poder tomar y contrastar perspectivas de aprendizaje con el objetivo de disminuir el grado de lejanía que haya entre lo que el discente conoce y lo que se desea que este conozca.

Algunos de los docentes comentaron que aunque no se alcance pericia en este segundo paso, al menos se debe realizar el esfuerzo por tratar de entender qué situaciones y motivos llevaron al estudiante a pensar o actuar de determinada manera en algún momento del desarrollo de su proceso de aprendizaje.

Por último, el estadio final de la empatía plantea lo que García (2007) denomina “un profundo conocimiento mutuo”, para lo cual es necesario no solo el poder comprender al Otro sino contar con las herramientas para que el Otro también pueda comprenderme y entender las motivaciones detrás de mis acciones.

El poder alcanzar este peldaño final para dominar el arte de la empatía no es sencillo, de hecho, las profesoras y los profesores alegan que debido a las dificultades que surgen para poder expresarse y conciliar entre sus necesidades y las ajenas, el ejercicio de ser empático puede tornarse en ocasiones en algo desgastante, ya que, transitar la delgada línea que divide la comprensión de la condescendencia es un ejercicio de balance, paciencia y mucha experiencia.

Aunado a lo anterior, otro obstáculo que se debe sortear para superar este peldaño es al mismo estudiante; de acuerdo con Piedra (2010), la transición hacia estos nuevos modelos pedagógicos de corte analógico podría topar con resistencia por parte de un

estudiantado acostumbrado a un aprendizajes en el cual priva la aprobación de los exámenes y la entrega oportuna de tareas por sobre la construcción de significados.

Al igual que el aprendizaje de esta habilidad es una cuestión compleja, el enseñar la empatía es un tópico que no es considerado como trivial por las y los docentes, ya que su enseñanza se halla plagada por diversos factores que hacen que cada acto pedagógico con fines de cultivarla se torne en una experiencia única con sus propios bemoles, entre estos: las potencialidades innatas y la forma en como fue criada cada persona, las distancias generacionales entre docente y discente, los distintos factores que componen la personalidad de cada individuo, la naturaleza y los contenidos de los cursos de la carrera y el marco de acción que el contexto socioinstitucional que la Universidad de Costa Rica ofrece.

Más allá de un beneficio próximo tal como la retribución propia que se obtiene al formar estudiantes que sepan cómo ser empáticos, las educadoras y los educadores de la Escuela de Medicina concuerdan en que es indispensable que los futuros profesionales en Ciencias de la Salud desarrollen la empatía como una habilidad vitalicia, debido a que, a pesar de que consideran se ha descuidado gravemente su formación en las aulas universitarias, en el ámbito laboral la denominada “empatía clínica” (Halpern, 2003) es una característica muy deseable y muy cotizada debido a que hace que el trato con los pacientes sea más humano y más cálido.

XIII. Conclusiones

Hace tan solo unas cuantas décadas el desempeñarse como profesor o profesora en el ámbito de la educación superior era considerado una especie de trabajo secundario, ancilar a la formación profesional que el docente poseía en primer lugar. Esta situación empieza a mudar progresivamente desde mediados del siglo pasado y continúa en la actualidad gracias a la crítica hacia la educación tradicional proveniente desde diversas ramas del saber como las Neurociencias, la Antropología, la Psicología, la Filosofía y las Ciencias Cognitivas, las cuales dejan claro que el ejercicio docente es una labor compleja que requiere un profesional con competencias y habilidades específicas.

Junto a estas críticas de orden científico surgen paralelamente exigencias provenientes desde los diversos sectores sociales, los cuales abogan por que se gesten procesos formativos con altos estándares de calidad, accesibles, inclusivos y que estén basados sobre la noción de una formación integral de las personas, noción en la cual se encuentran coarticulados los contenidos técnicos inherentes a cada disciplina junto con valores humanísticos que devengan en profesionales comprometidos en aras del progreso social y el bienestar común.

En respuesta a este nuevo escenario en el cual se posiciona la educación superior, la Universidad de Costa Rica, baluarte del compromiso social y el desarrollo científico en la nación, desarrolla un perfil docente en el cual delinea la misión del profesorado en congruencia con los desafíos previamente señalados:

El profesorado de la Universidad de Costa Rica gesta y desarrolla las actividades universitarias en las áreas de docencia, investigación, acción social y gestión académico-administrativa, con altos estándares de calidad, en un proceso formador, orientado a enseñar a aprender y construir conocimiento, al desarrollo integral del ser humano, la adquisición de un pensamiento científico y de los valores humanísticos del educando y la comunidad nacional, mediante un marco interdisciplinario, de trabajo en equipo, responsabilidad compartida y de dominio de la especialidad, todo dentro de un compromiso con el desarrollo social (Consejo Universitario, 2004, p.6).

Para la concreción exitosa de esta misión, el docente debe realizar un esfuerzo consciente y sostenido para salir de su zona de comodidad y exigirse un pacto laboral y personal para asumir de forma responsable y con entereza los deberes inherentes a la formación de futuros profesionales. Este compromiso adquirido incluye el desarrollo de competencias en los ámbitos de docencia, investigación, acción social, personal y ético-institucional que garanticen que cada profesora y cada profesor se encuentre a la altura de los valores de la institución.

Uno de los cambios más importantes que conlleva esta misión docente es el repensar la jerarquía tradicional de las competencias docentes, en la cual los méritos académicos como los grados que posee el docente, las investigaciones realizadas, las becas otorgadas, su portafolio de publicaciones y las conferencias que haya impartido se encuentran por encima de competencias emocionales tales como la capacidad para ser

empático, la cual tienen mayor peso y relevancia en el establecimiento de un ambiente en el aula que promueva el aprendizaje y atienda las necesidades de las alumnas y los alumnos. Así, una de las competencias personales literalmente expresada en el perfil del docente de la Universidad de Costa Rica corresponde a “ser empático y comprensivo con las otras personas y consigo mismo” (Consejo Universitario, 2004, p.7).

En el ámbito de la Pedagogía —particularmente en lo concerniente a procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior—el tema de la empatía ha tenido un tratamiento escaso, además, el grueso de la bibliografía especializada está compuesto por investigaciones sobre técnicas y memorias de implementación de métodos para desarrollar empatía. Desafortunadamente esta situación ha devenido en que sean pocos los trabajos que se han dedicado al abordaje de cuestiones medulares para la docencia universitaria tales como:

- ¿Qué es la empatía en el ámbito de la docencia universitaria?
- ¿Cuál es su función en los procesos de enseñanza-aprendizaje?
- ¿Posee relevancia en la educación superior?
- ¿Qué estrategias son conducentes al desarrollo de la empatía?
- ¿Cómo se pueden potenciar estas estrategias?
- ¿Cuáles son las percepciones que posee el profesorado sobre la relación entre empatía y pedagogía?
- ¿Qué factores modulan las posibilidades y limitaciones para establecer empatía en las prácticas docentes?

Con la intención de brindar alguna respuesta a estas interrogantes, la investigación realizada abordó estas cuestiones en la docencia de la Medicina, la cual ha sufrido una fuerte transformación dirigida hacia la prevalencia de las habilidades técnicas en detrimento de los aspectos socioemocionales de la profesión. Este cambio ha tenido repercusiones que han dado paso a un modelo de formación del estudiante en el cual se

desarrolla una cultura de distanciamiento del enfermo, con el propósito de no implicarse emocionalmente. Es, quizá, un mecanismo de defensa que aparta del sufrimiento ajeno. Esta actitud impersonal compromete la empatía, desgasta el ideal y apunta la necesidad de una educación afectiva para conservar la empatía (Moreto, — González y Piñero, 2017).

A partir del objetivo principal “Analizar la incidencia del género sobre la empatía pedagógica en las prácticas docentes de profesores de la Escuela de Medicina de la Universidad de Costa Rica” se desarrolló una investigación con diversos métodos y técnicas de recolección y análisis de datos en la cual se buscó dar respuesta a estas inquietudes planteadas.

Al haber entrado en diálogo con más de una veintena de profesoras y profesores de Medicina quienes imparten una variedad de asignaturas en distintos niveles de la carrera, fue posible constatar que el profesorado de la Escuela de Medicina de la Universidad de Costa Rica considera que el fenómeno de la empatía en la docencia es complejo, transversal y de gran relevancia dado que afecta todas las esferas de la labor docente, no obstante,

también comparten la noción de que no se le ha prestado la atención que merece como motor potenciador de los procesos didácticos.

Sobre este punto es interesante destacar que los educadores y las educadoras consideran que esta desatención hacia la empatía en las prácticas docentes no es producto de una única causa, sino, que es resultado de la combinación de —al menos— tres factores principales: el cambio de paradigma en Medicina previamente señalado, el desinterés algunos de los docentes de la Escuela por instruirse en buenas prácticas pedagógicas y la inexistencia o la poca divulgación de iniciativas de espacios de formación docente que aborden concretamente el tema.

Con respecto al factor del género como modulador de la empatía en la práctica docente, se puede decir que tanto profesoras como profesores consideran que sí existen una serie de diferencias atribuibles al género, tales como la forma de entender y conceptualizar la empatía, las estrategias utilizadas para establecer empatía con los demás, ciertas ideas sobre el papel que juega el Otro en la dinámica de establecimiento de empatía y el rol y la pertinencia que se le otorga a esta en el marco de la labor docente.

Si bien el hallazgo y la descripción de estas diferencias constituía uno de los puntos medulares de la investigación, sería impreciso decir que el género es el único factor que tiene relación en la manera en la cual las personas comprenden y expresan la empatía, puesto que este fenómeno complejo se halla atravesado por una multitud de factores que

van desde características inherentes a cada sujeto hasta causas estructurales como el contexto social en el cual se halla inserta la institución.

Al tener en consideración esta naturaleza multifactorial de la empatía, las y los docentes cuentan con herramientas para gestionar sus estrategias didácticas y sus relaciones interpersonales de acuerdo con los objetivos que persigan. El ejercer la empatía en la docencia universitaria no es una tarea sencilla, no obstante, es una tarea cuya recompensa supera con creces el esfuerzo invertido: un docente empático es capaz de conocer a sus estudiantes con la finalidad de evaluar qué conocimientos poseen y cuál es la distancia entre estos y el conocimiento que se pretende que construyan al término del curso (Cooper, 2004; 2011).

Además, tener esta capacidad de conocimiento del discente facilita a las profesoras y los profesores la incorporación de las expectativas, emociones y objetivos del alumnado dentro de su proceso de elaboración de estrategias didácticas; esta incorporación de las subjetividades, siempre respetando los objetivos de aprendizaje, hace que las dinámicas en el aula se tornen más pertinentes y significativas para el y la estudiante.

Debe destacarse que este conocimiento del Otro no puede concebirse como un ejercicio en el cual el estudiante se equipara a un objeto estático el cual debe ser descifrado para ser comprendido, sino, como un ente activo que interactúa con el docente y con sus compañeros con la intención de ofrecer retroalimentación crítica hacia la negociación y la convención de cómo se gestará su ruta de adquisición de conocimiento.

Para un establecimiento exitoso de esta negociación pedagógica es preciso que vaya emparejada con la habilidad docente para abrir espacios comunicativos en los cuales se brinde voz y protagonismo al Otro a través de la apertura de espacios de diálogo, no solo en los momentos iniciales del curso sino a lo largo de todo este, y así, constatar si se está llevando a buen fin los derroteros acordados de manera colectiva.

Esta democratización del proceso de enseñanza-aprendizaje requiere que las y los docentes establezcan un delicado análisis y contraste entre las necesidades de la institución, las necesidades del estudiante y las necesidades propias: es preciso recordar que al igual que el resto del profesorado de la Universidad de Costa Rica, los profesores y las profesoras de Medicina deben apearse a los programas del curso y a la malla curricular propios de la carrera, de forma que se encuentran dentro de un marco de posibilidades de acción el cual deben respetar.

A la par de este marco institucional, las y los docentes de Medicina también deben tener consciencia de que los alumnos y las alumnas no pueden ser reducidos a un número de carné, sino, que son personas con emociones, con expectativas, deseos y situaciones personales que inciden de forma directa sobre la gestión, las limitaciones y los alcances de las estrategias didácticas implementadas en el ejercicio docente.

Esta consciencia reflexiva y sensible que incita a la individualización y personificación del aprendiente es quizás uno de los retos más grandes hacia el ejercicio de la pedagogía empática, puesto que exige el abandono de la comodidad presente en la

docencia tradicional, la cual se basa en clases magistrales en las cuales el profesor o profesora imparte sus lecciones sin siquiera considerar su público meta y los estudiantes deben resignarse a apuntar lo que puedan con la esperanza de que memorizar sus notas sea suficiente para enfrentar las evaluaciones y aprobar el curso.

Al contrario, un docente empático debe ponerse en el lugar de sus discentes para reflexionar sobre cómo enseña, ya que la adquisición de nuevos conocimientos es una tarea compleja que exige al estudiante deconstruir y reconstruir su andamiaje cognitivo, muchas veces en un periodo de tiempo muy limitado.

Así, con la intención de que los contenidos del curso puedan adquirir sentido para las alumnas y los alumnos es preciso tener la sensibilidad para introducir y abordar la materia con el propósito de que se adecúe a los distintos tipos de contenido y al contenido en sí, al bagaje previo que los y las estudiantes poseen y a las características propias tanto de cada persona como del grupo de estudiantes.

Para ser consecuente con este abordaje pedagógico empático y centrado en el educando, la docencia debe estar dirigida hacia la mediación del aprendizaje a través de acercamientos progresivos a la materia que, en primer lugar, eluciden un panorama general de lo que se desea enseñar y, en segundo lugar, que ahonden de manera paulatina en los vericuetos y complejidades de la materia.

Para que resulte provechosa, esta tarea de mediación tiene que estar acompañada por estrategias y recursos didácticos de calidad, los cuales se aparten de métodos añejos

como seguir al pie de la letra los libros de texto clásicos o utilizar presentaciones recicladas, en cambio, se debe apostar hacia la incorporación de herramientas innovadoras en el aula, tales como las tecnologías de la información y la comunicación, las cuales permiten ir más allá “del aula presencial y fomentar el avance individual ampliando los contenidos propios del curso, pues estimula la búsqueda de más información, siempre el estudiante es quien tiene el protagonismo y toma la decisión sobre hasta dónde llegar” (Regueyra, 2011).

De la misma forma que estas estrategias y recursos deben apuntar hacia la innovación, deben dejarse de lado las evaluaciones tradicionalistas enteramente memorísticas para repensar las evaluaciones como un mecanismo formativo y de seguimiento periódico del proceso de aprendizaje que está gestando el discente, además, estas deben estar al servicio del estudiante para que las aproveche como un recurso más y obtenga una fuente de retroalimentación para constatar si se encuentra en sintonía con los objetivos de aprendizaje del curso.

Como último punto es importante rescatar que con el advenimiento de la transición desde modelos pedagógicos tradicionalistas hacia modelos pedagógicos analógicos, surge la necesidad de un docente comprometido el cual debe asumir el reto de enfrentarse a los desafíos que este proceso de cambio conlleva. En otras palabras, esta revolución pedagógica

coloca al docente universitario frente a la necesidad en primer lugar de tomar conciencia que las implicaciones de ser formador universitario van más allá de los

marcos tradicionales de impartir una clase o aplicar un examen. En segundo lugar invita al docente a buscar la formación propia y permanente en pedagogía y didácticas universitarias (Piedra, 2010, p.321).

El compromiso con el ejercicio responsable de la empatía en las aulas es un paso fundamental para lograr la transición desde el modelo pedagógico tradicionalista de la Medicina —caracterizado por su pedagogía del castigo y su evidente indiferencia ante las emociones y la participación activa del educando— hacia un modelo más humanista e integral, en el cual las y los estudiantes gestionen activamente su proceso de aprendizaje (Piedra, 2010).

—Por último, hay que destacar que los beneficios que se desprenden de la práctica de la empatía en la docencia no se circunscriben únicamente al aula universitaria, sino que las personas formadas con y en empatía van a ser individuos con una perspectiva más amplia de la realidad, con especial sensibilidad para el reconocer y tomar en cuenta los deseos, las expectativas, las emociones y las necesidades ajenas.

XIV. Recomendaciones

- Los docentes quienes participaron en la práctica se mostraron identificados con el tema de la propuesta y se mostraron interesados por conocer los resultados finales; de esta forma, sería sumamente valioso ofrecerles una retroalimentación mediante la entrega de un documento escrito con los resultados más relevantes obtenidos en la práctica.
- Deben aprovecharse los resultados del trabajo como insumos que sirvan para el desarrollo de talleres con el profesorado universitario en los cuales se discuta el tema de la pertinencia de la empatía en las prácticas docentes.
- Con el fin de brindar una óptica más amplia sobre la cuestión es necesario que se lleve a cabo un estudio complementario en el cual se explore el tema de la empatía en la docencia desde el punto de vista del estudiantado; este tratamiento enriquecería enormemente la propuesta, ya que permitiría hacer contrastes sobre las percepciones del fenómeno desde el punto de vista del docente y del discente.
- Si bien el foco de la investigación fue el tema de la empatía en las prácticas docentes y su relación con el género desde el punto de vista de los profesores y las profesoras de la Escuela de Medicina, debido a diversas inquietudes que surgieron como resultado de los análisis preliminares se optó por llevar a cabo una

exploración sobre factores distintos al género que también tienen incidencia sobre las capacidades y posibilidades de establecer empatía con colegas y estudiantes. Este primer acercamiento al estudio de estos otros factores debe tomarse como un punto de partida y una invitación para el desarrollo de trabajos subsecuentes que los aborden de forma exhaustiva, es decir, que los roles de estos otros factores sobre la empatía pedagógica sean en sí focos de investigación.

- Parte de la decisión de desarrollar la investigación en la Escuela de Medicina se basó en el rol más inmediato y transparente que juega la empatía en una profesión centrada en el trato directo con personas que, en muchas situaciones, se encuentran en situaciones complejas que requieren un trato delicado, esencialmente empático. No obstante, es evidente que en todas las profesiones la empatía se encuentra presente en mayor o menor medida. Dicho esto, sería enormemente rico realizar trabajos con líneas de investigación similares en facultades tan diversas como Matemática, Bellas Artes o Ingeniería, por ejemplo. La concreción de estos trabajos aportaría un panorama muchísimo más amplio sobre la empatía y su relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Más allá de la presentación final escrita de los Trabajos Finales de Graduación debe existir un esfuerzo para que se concreten publicaciones de literatura afin al tema con la intención de que los docentes, las docentes y los y las estudiantes posean mayores recursos para el abordaje y estudio de esta temática. Conjuntamente con la

publicación de este material debe promoverse la divulgación de estos recursos en esferas distintas a las de su producción con la intención de diseminar conocimientos actuales y novedosos en el campo de la docencia universitaria hacia las distintas disciplinas.

XV. Alcances y limitaciones

1. Alcances

El aporte de la investigación dentro del ámbito de la Docencia Universitaria en la Universidad de Costa Rica radicó en ser un trabajo pionero al explorar el tema de las emociones en la práctica docente y su relación con el género, además, el primero en trabajar de forma específica el rol de la empatía en los procesos de enseñanza de profesores y profesoras de la Escuela de Medicina.

Al término del trabajo se pudo ofrecer una perspectiva integral ante la cuestión de en qué grado y en qué forma la empatía en las prácticas docentes de los profesores de la Escuela de Medicina de la Universidad de Costa Rica se encuentra modulada por el género del docente.

Adicionalmente, fue posible explorar que el género no era el único factor de peso que incidía en las posibilidades y los lindes para establecer empatía con los demás, sino que es uno más de muchos factores (edad, cultura, personalidad, tipo de curso impartido, grado de experiencia) que juntos establecen cómo se modula y se expresa esta emoción en cada persona.

2. Limitaciones

A lo largo del desarrollo de la tesis se presentaron diversos obstáculos: en primer lugar, la producción de artículos científicos y los libros disponibles sobre el tema de la empatía en la práctica docente de la educación superior es escasa, de forma que hubo que ampliar los criterios de búsqueda para poder contar con una base de referencias bibliográficas sólida para sustentar la propuesta.

En segundo lugar, la escogencia de la carrera universitaria en la cual se llevaría a cabo la práctica no fue sencilla debido a que hubo que ponderar una carrera en la cual la empatía tuviese un rol cardinal a la hora de ejercer la profesión; si bien las carreras pertenecientes a la Facultad de Ciencias Sociales fueron consideradas en un inicio como candidatas, finalmente se optó por la escogencia de la carrera de Medicina puesto que las y los docentes de esta Escuela se mostraron muy interesados en que se implementara la práctica en este sitio.

En tercer lugar, la recolección de los datos mediante el instrumento de captación de percepciones tomó más tiempo de lo planificado ya que tuvo que extenderse el plazo de espera de respuesta (un mes en total, el doble de lo previsto) debido a que la compleción del instrumento y su devolución al investigador estaba sujeta a la participación voluntaria y disponibilidad horaria de las profesoras y los profesores a quienes se les envió.

En cuarto lugar, para la consecución exitosa del grupo focal hubo que coordinar la disponibilidad horaria de los 15 participantes, procurarse un espacio físico adecuado para el desarrollo de la actividad y tener a disposición los medios tecnológicos (cámara, grabadoras

de sonido y programas de edición de video) adecuados para registrar y poder llevar a cabo el análisis de la actividad.

XVI. Referencias bibliográficas

- Almirón, V. (2015). *La importancia de la empatía entre docencia y alumnado*. (Resumen de Tesis). Facultad de Ciencias del Trabajo: Universidad de Granada.
- Arce, M. (2010). Algunos principios sobre la teoría de **dinámica de tropas**. *HUMANITAS*. 8 (8).
- Association of American Medical Colleges. (1998). *Learning Objectives for Medical Student Education*. Medical School Objectives Project.
- Atlas.ti. (2016). Versión 7.5.15. [Software computacional]. Berlin: Cincom Systems, Inc.
- Ayala, S. (2008). *Noción del mundo social que se propicia en la enseñanza de la Historia en sexto grado de educación primaria*. (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Baron-Cohen, S. (2004). *The Essential Difference: Male and Female Brains and The Truth About Autism*. New York: Basic Books.
- Barrio, V., Aluja, A., & García, L. F. (2004). Relationship between empathy and the Big Five personality traits in a sample of Spanish adolescents. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 32(7), 677-681.
- Batson, D. (2009). These Things Called Empathy: Eight Related but Distinct Phenomena.

En: Decety, J., & Ickes, W. (Eds.). *The social neuroscience of empathy* (pp.3-15).
Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

Batt-Rawden, S. A., Chisolm, M. S., Anton, B., & Flickinger, T. E. (2013). Teaching empathy to medical students: an updated, systematic review. *Academic Medicine*, 88(8), 1171-1177.

Bayne, H. B. (2011). Training medical students in empathic communication. *The Journal for Specialists in Group Work*, 36(4), 316-329.

Benbassat, J., & Baumal, R. (2004). What is empathy, and how can it be promoted during clinical clerkships? *Academic Medicine*, 79(9), 832-839.

Benekos, P. J. (2016). How to be a good teacher: Passion, person, and pedagogy. *Journal of Criminal Justice Education*, 27(2), 225-237.

Bertoldi, S., Fiorito, M. E., & Álvarez, M. (2006). Grupo Focal y Desarrollo local: aportes para una articulación teórico-metodológica. *Ciencia, docencia y tecnología*, (33), 111-131.

Bloor, M., & Wood, F. (2006). *Keywords in qualitative methods: A vocabulary of research concepts*. Londres: Sage Publications.

Büchel, C., Morris, J., Dolan, R. J., & Friston, K. J. (1998). Brain systems mediating aversive conditioning: an event-related fMRI study. *Neuron*, 20(5), 947-957.

- Buitrón, S., & Navarrete, P. (2008). El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional: reflexiones y estrategias. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 4(1), 8.
- Burges, L. (2013). Altruismo y empatía: correlatos neurales y diferencias de género. En *Bioética, neuroética, libertad y justicia* (pp. 1139-1152). Fundación ETNOR para la Ética de los Negocios y de las Organizaciones.
- Caparrós, N.; Ezkerro, A.; Kaes, R.; Neri, C.; Rodrigué, E.; San Feliu, I. (2004). ... *Y el grupo creó al hombre*. Madrid. Biblioteca Nueva.
- Casero, A. (2016). Deconstrucción del “buen profesor”. Análisis de las características formales y no formales de la docencia universitaria. *RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(2).
- Castillo, J., & Merino, G. (Julio 2012). Conocimiento Disciplinar y Empatía: Dos Atributos del Docente Universitario en Ciencias. En *Primer Congreso latinoamericano de investigación en didáctica de las ciencias experimentales*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Céspedes, J., & Cossio, G. (2015). *La enseñanza de los Contenidos Actitudinales de las Ciencias Sociales: un Análisis desde las Prácticas Docentes*. Medellín: Universidad de Antioquía.

- Chambilla, W. (2015). *La empatía docente del docente desde el proceso de enseñanza de la matemática en la I.E.S COPANI* . (Resumen de tesis para optar por el grado de Maestría en Educación con mención en Investigación e Innovación Curricular). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima.
- Chenail, R. (2008). Categorization. En Given, L. *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (Vol. 1., p.72). SAGE Publications, Inc.
- Consejo Universitario. (2004, 17 de diciembre). *La Gaceta Universitaria* 39 [en línea]. Recuperado de http://www.cu.ucr.ac.cr/uploads/tx_ucruniversitycouncildatabases/officialgazette/2004/g39-2004.pdf
- Cooper, B. (2004). Empathy, interaction and caring: Teachers' roles in a constrained environment. *Pastoral Care in Education*, 22(3), 12-21.
- Cooper, B. (2011). *Empathy in education: Engagement, values and achievement*. Bloomsbury Publishing.
- Coplan, A. (2011). Understanding Empathy: its features and effects. En Coplan, A., & Goldie, P. (Eds.). *Empathy. Philosophical and Psychological Perspectives* (pp.3-18). Oxford University Press.
- Crespo, J.D. (2017). *La empatía docente-estudiante y estudiante-estudiante y su relación*

con el aprendizaje de Química Inorgánica de los estudiantes de cuarto semestre de la carrera de Biología, Química y Laboratorio periodo septiembre 2016 febrero 2017. (Tesis para optar por el grado de en Licenciatura en Biología, Química y Laboratorio). Universidad Nacional de Chimborazo, Ecuador.

Cuff, B. M., Brown, S. J., Taylor, L., & Howat, D. J. (2014). Empathy: a review of the concept. *Emotion Review*, 7, 1-10.

Cusel, P., Pechin, C., Alzamora, S. (s.f.). *Contexto escolar y prácticas docentes*. Instituto Superior de Bellas Artes, Municipalidad de General Pico. Recuperado de <http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area4/Practica%20y%20residencia/068%20-%20Cusel%20y%20otras%20-%20Inst%20de%20Gral%20Pico%20-%20La%20Pampa.pdf>

Damasio, A. (2005). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Ediciones Destino.

DasGupta, S., & Charon, R. (2004). Personal illness narratives: using reflective writing to teach empathy. *Academic Medicine*, 79(4), 351-356.

Davis, C. M. (1990). What is empathy, and can empathy be taught? *Physical therapy*, 70(11), 707-711.

Delval, J. (2007). Aspectos de la construcción del conocimiento sobre la sociedad. *Revista*

de investigación en psicología, 10(1), 9-48.

Eisenberg, N., Eggum, N. D., & Di Giunta, L. (2010). Empathy-related responding:

associations with prosocial behavior, aggression, and intergroup relations. *Social issues and policy review*, 4(1), 143-180.

Ejea, G. (2007). *Sobre prácticas docentes, modelos educativos y evaluación* [archivo PDF].

Recuperado de

<http://www.azc.uam.mx/socialesyhumanidades/03/reportes/eco/lec/vlec019.pdf>

Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). *The qualitative content analysis process*. *Journal of*

advanced nursing, 62(1), 107-115.

Engen, H. G., y Singer, T. (2013). Empathy circuits. *Current Opinion in Neurobiology*,

23(2), 275-282.

Fasce, M. (2005). Enseñanza de la empatía en Medicina. *Revista Educación en Ciencias de*

la Salud, 2(2), 100-102.

Fernández, L. A. (2015). *Empatía docente en el desarrollo de las estrategias didácticas de*

matemática, región Amazonas. (Resumen de tesis para optar por el grado de

Maestría en Educación con mención en Didáctica de la Enseñanza de las

Matemáticas en Educación Primaria). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima.

Feshbach, N.D., & Feshbach, S. (2009). Empathy and Education. En Decety, J. & Ickes, W.

(Eds.). *The social neuroscience of empathy* (pp.85-97). Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

- Findlay, L. C., Girardi, A., & Coplan, R. J. (2006). Links between empathy, social behavior, and social understanding in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly, 21*(3), 347-359.
- Fournier, M. (2000). Elaboración y análisis de encuestas de opinión. En Carrillo, M.A., *Reflexiones finiseculares. Las Matemáticas en las Ciencias Sociales* (pp. 107-138). México: UAM-Xochimilco.
- Francis, S. (2005). El aporte de la neurociencia para la formación docente. *Revista Electrónica: Actualidades Investigativas en Educación, 5*(1).
- García, J. (2007). *Leer en la cara y en el mundo*. Barcelona: Herder Editorial S.L.
- García, B. (2009). Las dimensiones afectivas de la docencia. *Revista Digital Universitaria, 10*(11), 5-10.
- Gladstein, G. A. (1984). The historical roots of contemporary empathy research. *Journal of the History of the Behavioral Sciences, 20*, 38-59.
- Halpern, J. (2003). What is clinical empathy? *Journal of general internal medicine, 18*(8), 670-674.

- Hinojosa, L. A. (2015). *Empatía del docente de Agropecuaria en las prácticas Evaluativas - CUSCO*. (Resumen de tesis para optar por el grado de Maestría en Educación con mención en Evaluación del Aprendizaje por competencia). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima.
- Hojat, M., Mangione, S., Nasca, T. J., Gonnella, J. S., & Magee, M. (2005). Empathy scores in medical school and ratings of empathic behavior in residency training 3 years later. *The Journal of social psychology, 145*(6), 663-672.
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research, 15*(9), 1277-1288.
- Iacoboni, M., y Dapretto, M. (2006). The mirror neuron system and the consequences of its dysfunction. *Nature Reviews Neuroscience, 7*(12), 942-951.
- Ickes, W. (2009). Empathic Accuracy: Its Links to Clinical, Cognitive, Developmental, Social, and Physiological Psychology En Decety, J., & Ickes, W. (Eds.). *The social neuroscience of empathy* (pp.57-70). Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Jeffrey, D., & Downie, R. (2016). Empathy-can it be taught? *Journal of the Royal College of Physicians of Edinburgh, 46*(2), 107-112.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of*

educational research, 79(1), 491-525.

Keysers, C., Wicker, B., Gazzola, V., Anton, J. L., Fogassi, L., & Gallese, V. (2004). A touching sight: SII/PV activation during the observation and experience of touch. *Neuron*, 42(2), 335-346.

Khalifa, B. (s.f.). *Empathy with teachers*. Carmel College.

Klein, K. J., & Hodges, S. D. (2001). Gender differences, motivation, and empathic accuracy: When it pays to understand. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(6), 720-730.

Laguarda, N., García, J., García, E., & Rodríguez, A. (2004). *La importancia de la empatía en la transmisión/adquisición de conocimientos en las enseñanzas técnicas*. Ponencia presentada en el XII Congreso Universitario de Innovación Educativa en las Enseñanzas Técnicas. Barcelona.

Levinson, W., Roter, D. L., Mullooly, J. P., Dull, V. T., & Frankel, R. M. (1997). Physician-patient communication: the relationship with malpractice claims among primary care physicians and surgeons. *Jama*, 277(7), 553-559.

López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación*, 4, 167-169.

Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de*

investigación en psicología, 9(1), 123-146.

Martínez-Otero, V. (2011). La empatía en la educación: Estudio de una muestra de alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(4), 174.

McAllister, G., & Irvine, J. J. (2002). The Role of Empathy in Teaching Culturally Diverse Students: A Qualitative Study of Teachers' Beliefs. *Journal of Teacher Education*, 53(5), 433-443.

Mora, A.M. (2015). La cooperación heterotécnica y los procesos formativos universitarios. En Gutiérrez, M., Mora, M., & Piedra, L. (Eds.). *Ambientes Promotores para la Construcción del Conocimiento en el Contexto Universitario* (pp. 65-84). Universidad de Costa Rica. Departamento de Docencia Universitaria- Estación Experimental Fabio Baudrit. San José: SIBDI.

Moreto, G., Blasco, P. G., & Piñero, A. (2017). Reflexiones sobre la deshumanización de la educación médica: empatía, emociones y posibles recursos pedagógicos para la educación afectiva del estudiante de medicina. *Educación Médica*, 143.

Morris, M. (2014). La neuroeducación en el aula: neuronas espejo y la empatía docente. *La Vida y la Historia*, 3 (2), 7-18.

Moya-Albiol, L., Herrero, N., & Bernal, M. C. (2010). Bases neuronales de la empatía. *Revista de Neurología*, 50(2), 89-100.

- Nairne, J. (2000). *Psychology: the adaptive mind*. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.
- O'Brien, E., Konrath, S. H., Grühn, D., & Hagen, A. L. (2013). Empathic concern and perspective taking: Linear and quadratic effects of age across the adult life span. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 68(2), 168-175.
- O'Neil, D. (2008). Categories. En Given, L. *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (Vol. 1., p.71). SAGE Publications, Inc.
- Organización Mundial de la Salud. (Agosto de 2015). *Género. Nota descriptiva N°403*. Recuperado de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs403/es/>
- Picardo, O (Coord.). (2004). *Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación* (1ª ed.). San Salvador: Centro de Investigación Educativa, Colegio García Flamenco.
- Piedra, L.A. (2010). La transición de un modelo individualista e internista a uno más social y colaborativo en la formación universitaria. *Revista Ciencias Económicas*, 28(2), 313-322.
- Piedra, L.A. (2013). *Fundamentos socio-emocionales de los procesos formativos en el contexto universitario*. Costa Rica: DEDUN.
- Piedra, L.A. (2015). Ambientes favorables para el aprendizaje en la universidad. En

Gutiérrez, M., Mora, M., & Piedra, L. (Eds.). *Ambientes Promotores para la Construcción del Conocimiento en el Contexto Universitario* (pp.9-34). Universidad de Costa Rica. Departamento de Docencia Universitaria- Estación Experimental Fabio Baudrit. San José: SIBDI.

Piedra, L.A. (2015a). El papel de las emociones en los procesos formativos. En Gutiérrez, M., Mora, M., & Piedra, L. (Eds.). *Ambientes Promotores para la Construcción del Conocimiento en el Contexto Universitario* (pp.9-34). Universidad de Costa Rica. Departamento de Docencia Universitaria- Estación Experimental Fabio Baudrit. San José: SIBDI.

Pierdant, A.I., & Rodríguez, J. (2006). *Elementos básicos de estadística para Ciencias Sociales*. México: UAM-Xochimilco.

Pimienta, R. (2000) Encuestas probabilísticas vs. no probabilísticas. *Política y Cultura*, 13, 263-276.

Pozo, J. (2003). *Adquisición de conocimiento*. Madrid: Morata.

Prinz, J. (2011). Is Empathy Necessary for Morality? En Coplan, A., & Goldie, P. (Eds.). *Empathy. Philosophical and Psychological Perspectives* (pp.3-18). Oxford University Press.

Prkachin, K. M., Mass, H., & Mercer, S. R. (2004). Effects of exposure on perception of

pain expression. *Pain*, 111(1), 8-12.

- Quintana-Peña, A. (2006). Metodología de investigación científica cualitativa. En Quintana-Peña, A., & Montgomery, W. (Eds.). *Psicología: tópicos de actualidad* (pp. 47-84). Lima, Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Rakel, D., Barrett, B., Zhang, Z., Hoeff, T., Chewing, B., Marchand, L., & Scheder, J. (2011). Perception of empathy in the therapeutic encounter: Effects on the common cold. *Patient education and counseling*, 85(3), 390-397.
- Regueyra, M. G. (2011). Aprendiendo con las TIC: una experiencia universitaria. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 11, 1-29.
- Rosaldo, R. (2004). Grief and a headhunter's rage. *Death, mourning, and burial: A cross-cultural reader*, 167-178.
- Routtio, P. (2007). *Estudio Comparativo*. Helsinki: University of Art and Design.
Recuperado de <http://www2.uiah.fi/projects/metodi/272.htm>
- Ruggieri, V. L. (2013). Empatía, cognición social y trastornos del espectro autista. *Revista de neurología*, 56(1), 13-21.
- Sánchez, M. (2005). La metodología en la investigación cualitativa. *Mundo siglo XXI*, (1), 115-118.

- Saxe, R. (2006). Uniquely human social cognition. *Current opinion in neurobiology*, 16(2), 235-239.
- Schulte-Rüther, M., Markowitsch, H. J., Shah, N. J., Fink, G. R., & Piefke, M. (2008). Gender differences in brain networks supporting empathy. *Neuroimage*, 42(1), 393-403.
- Soberón, J. M. G., Mirabent, J. B., Carmona, A. C., Vidal, O. F., Carrillo, M. H., Mercade, L. M., ... & de Villena, I. C. M. (2015). Las habilidades sociales del docente universitario: una formación hacia la competencia interpersonal. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, (2).
- Stepien, K. A., & Baernstein, A. (2006). Educating for empathy. *Journal of general internal medicine*, 21(5), 524-530.
- Vaismoradi, M., Turunen, H., & Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing & health sciences*, 15(3), 398-405.
- Verducci, S. (2000). A conceptual history of empathy and a question it raises for moral education. *Educational Theory*, 50(1), 63-80.
- Warren, C. A., & Lessner, S. (2014). " Who Has Family Business?" Exploring the Role of Empathy in Student-Teacher Interactions. *Penn GSE Perspectives on Urban*

Education, 11(2), 122-131.

Xochipa (2017). ¿Experiencia y empatía inherentes como una habilidad docente? *Coloquio de Docentes 2017*. Puebla, México: Universidad Iberoamericana Puebla.

Yamasue, H., Abe, O., Suga, M., Yamada, H., Rogers, M. A., Aoki, S., ... & Kasai, K. (2008). Sex-linked neuroanatomical basis of human altruistic cooperativeness. *Cerebral Cortex, 18(10), 2331-2340.*

Zachariae, R., Pedersen, C. G., Jensen, A. B., Ehrnrooth, E., Rossen, P. B., & von der Maase, H. (2003). Association of perceived physician communication style with patient satisfaction, distress, cancer-related self-efficacy, and perceived control over the disease. *British journal of cancer, 88(5), 658-665.*

Zolnierek, K. B. H., & DiMatteo, M. R. (2009). Physician communication and patient adherence to treatment: a meta-analysis. *Medical care, 47(8), 826.*

XVII. Anexos

1. Anexo 1

Empatía en docentes de la Escuela de Medicina de la Universidad de Costa Rica

Instrucciones: El objetivo de esta encuesta es conocer las nociones del profesorado de la Escuela de Medicina de la Universidad de Costa Rica sobre la empatía en los procesos formativos universitarios. Por favor conteste las siguientes preguntas según su criterio.

1. Género: M F
2. Años de experiencia docente: _____
3. ¿De cuáles años de la carrera de Medicina ha impartido cursos?
 ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ Posgrado o Especialidades Cursos de servicio
4. ¿Ha recibido formación en pedagogía? Sí() *No () *Continúe a la pregunta 6
5. ¿Qué tipo de formación en pedagogía ha recibido? (Puede marcar múltiples opciones).

<input type="checkbox"/> Cursos de extensión docente	<input type="checkbox"/> Cursos autofinanciados
<input type="checkbox"/> Cursos optativos de la carrera de Medicina	<input type="checkbox"/> Diplomado
<input type="checkbox"/> Bachillerato	<input type="checkbox"/> Licenciatura
<input type="checkbox"/> Posgrado(especialidad, maestría, doctorado)	<input type="checkbox"/> Otros(mencione):

***Atención:** Las siguientes preguntas deberá contestarlas en las hojas aparte suministradas por el facilitador:

6. ¿Qué es la empatía?
7. ¿Qué significa ser empático? ¿Cómo caracterizaría a una persona empática?
8. ¿Qué estrategias utiliza para entender perspectivas ajenas?
9. ¿Considera que las posturas corporales o los gestos de otras personas son informativas para comprender lo que sienten o piensan? ¿De qué forma?
10. ¿Qué estrategias utiliza para establecer sintonía emocional con otras personas?
11. ¿Qué emociones asocia con la empatía? ¿Por qué?
12. Si tuviese que escoger entre las dos siguientes descripciones de empatía:
 - a) La capacidad de compartir (vivenciar) el estado emocional de otra persona.
 - b) La capacidad de entender el mundo externo desde una perspectiva ajena.

¿Por cuál se inclinaría? Explique su elección.
13. ¿Considera que la empatía tiene relevancia en los procesos formativos universitarios? ¿Por qué?
14. ¿Cree que la empatía es importante en el quehacer profesional médico? Comente.

15. ¿Considera que la empatía debería tomarse en cuenta como una habilidad en el currículum del docente en Medicina? ¿Por qué?
16. ¿Usted toma en cuenta la empatía en la planificación de sus lecciones? ¿Utiliza estrategias o recursos didácticos para desarrollar empatía con los estudiantes? Si es así, explíquelos brevemente.
17. ¿Qué papel juega la empatía en la interacción con el alumno? Elabore en detalle.
18. ¿Considera que ser empático con el alumno incide de alguna manera en el acto pedagógico? (Por ejemplo, facilita la explicación de contenidos, mejora el desempeño de los estudiantes en las evaluaciones, fomenta la participación, etc.).
19. ¿Qué papel tiene la empatía en la interacción con otros colegas?
20. ¿Considera que el género del docente modula su estilo pedagógico? Si es así, ¿de qué forma(s)?
21. ¿Cree que el género del docente incide en cómo establece empatía con los estudiantes? Explique.
22. ¿Cree que el género del docente incide en cómo establece empatía con otros docentes? Explique.
23. A partir de su experiencia personal: ¿considera que su género ha incidido de alguna manera en sus posibilidades y la forma de establecer empatía con los estudiantes u otros docentes?

2. Anexo 2

Guía para la implementación del grupo focal con docentes de la Escuela de Medicina

Número de participantes: _____ Hombres: _____ Mujeres: _____

Recinto: _____ Duración de la actividad: _____ : _____

Ejes de discusión:

1. La empatía en la práctica de la docencia universitaria.

Preguntas generadoras:

- *Previo a este ejercicio: ¿había reflexionado sobre el papel de la empatía en su práctica docente? ¿Qué consideraciones había tenido al respecto?*
- *¿Usted toma en consideración la empatía al momento de preparar sus lecciones? ¿De qué forma?*
- *¿Considera que la empatía brinda algún aporte al desarrollo de las lecciones? (Por ejemplo, en la explicación de contenidos, en los resultados de las evaluaciones, en la comunicación con el alumnado, en el ambiente donde se llevan a cabo las clases, en la coordinación de cursos son otros colegas). ¿Posee alguna anécdota que ejemplifique lo anterior?*
- *¿En algún momento ha considerado que la empatía podría tener algún efecto indeseado (negativo) en su labor docente? (Por ejemplo, desgaste emocional). ¿Posee alguna anécdota que ejemplifique lo anterior?*

2. Percepciones sobre la formación de la empatía en el estudiantado.

Preguntas generadoras:

- *¿Puede enseñarse (o desarrollarse) la capacidad para ser empático? ¿Porqué?*
- *¿Debe considerar el desarrollo de la empatía como un contenido actitudinal en el currículo del estudiante de Medicina? ¿Porqué?*
- *¿Qué estrategias utiliza para desarrollar empatía en sus estudiantes?*

3. Más allá del género: otros factores que inciden en la empatía pedagógica.

Preguntas generadoras:

- *¿Considera que la personalidad del docente incide en cómo establece empatía con los estudiantes? ¿Porqué?*

- *¿Considera que la edad del docente incide en cómo establece empatía con los estudiantes? ¿Porqué?*
- *¿Considera que la materia que imparte el docente incide en cómo establece empatía con los estudiantes?*
- *¿Cree que el contexto socioinstitucional de la Universidad de Costa Rica inciden en sus posibilidades de establecer empatía con los alumnos? (Por ejemplo, carencia de aulas, falta de docentes, el aumento en la matrícula estudiantil, restricciones de tiempo para desarrollo de lecciones, tamaño del grupo, normativa contra el acoso) con los alumnos?*