



Enseñanza e Investigación en Psicología

ISSN: 0185-1594

rbulle@uv.mx

Consejo Nacional para la Enseñanza en
Investigación en Psicología A.C.
México

Corrales Pérez, Alejandra; Quijano León, Nayely K.; Góngora Coronado, Elías Alfonso
EMPATÍA, COMUNICACIÓN ASERTIVA Y SEGUIMIENTO DE NORMAS. UN
PROGRAMA PARA DESARROLLAR HABILIDADES PARA LA VIDA
Enseñanza e Investigación en Psicología, vol. 22, núm. 1, enero-abril, 2017, pp. 58-65
Consejo Nacional para la Enseñanza en Investigación en Psicología A.C.
Xalapa, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29251161005>

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

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

EMPATÍA, COMUNICACIÓN ASERTIVA Y SEGUIMIENTO DE NORMAS. UN PROGRAMA PARA DESARROLLAR HABILIDADES PARA LA VIDA

Empathy, assertive communication and follow-up of rules
A program to develop skills for life

Alejandra Corrales Pérez, Nayely K. Quijano León y Elías Alfonso Góngora Coronado

Universidad Autónoma de Yucatán¹

Citación: Corrales, A.; Quijano, N. K. y Góngora, E. A. (2017). Empatía, comunicación asertiva y seguimiento de normas. Un programa para desarrollar habilidades para la vida. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 22(1), 58-65.

Artículo recibido el 5 de mayo y aceptado el 27 de julio de 2016.

RESUMEN

El presente trabajo presenta el contexto teórico, el diseño, la aplicación y los principales resultados de un programa de intervención cuyo objetivo fue sugerir alternativas de convivencia en los alumnos que permitan poner en práctica habilidades para relacionarse positivamente con su entorno. Se trabajaron las habilidades de empatía y comunicación asertiva. De igual manera, se trabajó la variable relativa al seguimiento de normas debido a las demandas y necesidades expuestas por la institución. Los participantes fueron 37 adolescentes de entre 13 y 16 años de edad del segundo año de una secundaria ubicada en la ciudad de Mérida, Yucatán (México). Al efecto, se utilizó un diseño pre-post para la evaluación del programa. Los resultados contienen una comparación entre las fases diagnóstica y de intervención, en la cual se puede observar una disminución de ciertas conductas no deseables y el incremento de algunas deseables.

Indicadores: *Adolescentes; Empatía; Comunicación asertiva; Seguimiento de normas.*

ABSTRACT

This paper presents the theoretical context, design, implementation, and the main results of an intervention program, which aimed to suggest coexistence alternatives that allowed to the students to practice skills to positively interact with their environment. Empathy skills and assertive communication were worked. Similarly, the variable concerning the follow-up of rules was worked due to the demands and needs expressed by the institution. The participants were 37 adolescents between 13 and 16 years old of the second grade from a high-school at Mérida, Yucatán (Mexico). A pre-post design for the program evaluation was used. The results contain a comparison between the diagnostic and the intervention phases, in which it may be seen a decrease in some of the undesirable behaviors and the increase of some desirables.

Keywords: *Teenagers; Empathy; Assertive communication; Follow-up of rules.*

¹ Facultad de Psicología, Calle 31ª, 300, Col. Fracc. San Esteban, 97149 Mérida, Yuc. México, tel: (999)943-38-88, correo electrónico: gcorona@correo.uady.mx.

INTRODUCCIÓN

Cada adolescente es un ser único, diferente a todos los demás. A la vez, cada uno está influido por las circunstancias del momento histórico y el medio sociocultural en los que vive, como la geografía del lugar que habita, la raza y el género al que pertenece, la carga genética con la que nació y la nutrición afectiva y alimentaria recibida. Por ello, es frecuente el uso del término “las adolescencias” y la diferencia entre “los” y “las” adolescentes (Pasqualini y Llorens, 2010).

Coleman y Hendry (2003) señalan que durante la etapa de la adolescencia las alteraciones en la función intelectual tienen implicaciones en diversos comportamientos y actitudes. Estos cambios hacen posible el paso hacia la independencia del pensamiento y la acción, permiten al joven desarrollar una perspectiva temporal que incluye el futuro, facilitan el progreso hacia la madurez en las relaciones, contribuyen al desarrollo de las destrezas de comunicación y, finalmente, subyacen a la capacidad del individuo para asumir un papel adulto en la sociedad.

Papalia, Wendkos y Duskin (2005) consideran que la adolescencia empieza con la pubertad, proceso que conduce a la madurez sexual o fertilidad, esto es, la capacidad para reproducirse. La adolescencia dura aproximadamente nueve años: de los 11 o 12 a los 19 o 21 años de edad.

Los adolescentes no solamente se ven diferentes a los niños de corta edad, sino que también piensan de manera distinta. Su velocidad para procesar la información aumenta, aunque no en una forma tan dramática como la que se observa en la niñez intermedia. Si bien su pensamiento aún es inmaduro en ciertos aspectos, muchos de ellos están en posibilidades de razonar de manera abstracta y hacer juicios morales complejos; planean de modo más realista el futuro; cobran una mayor conciencia de las palabras como símbolos que pueden tener diversos significados, y disfrutan al emplear la ironía, los juegos de palabras y las metáforas (Owens, 1996; Papalia et al., 2005).

Los adolescentes también adquieren una mayor habilidad para adoptar un cierto planteamiento social, la capacidad para entender el punto de

vista y el nivel de conocimiento de otra persona y, en consecuencia, para adecuar su propio lenguaje.

Elkind (1967) propone seis formas características de inmadurez en el pensamiento adolescente:

1. *Idealismo y actitud crítica*: Están convencidos de que saben mejor que los adultos cómo dirigir el mundo y con frecuencia les parece equivocado lo que hacen sus padres.
2. *Actitud polémica*: Los adolescentes buscan constantemente oportunidades para probar y hacer alarde de sus capacidades recién descubiertas de razonamiento formal.
3. *Indecisión*: Por su falta de experiencia, carecen de estrategias eficaces para elegir entre varias opciones al mismo tiempo.
4. *Hipocresía aparente*: No reconocen la diferencia entre expresar un ideal y hacer los sacrificios necesarios para vivir de acuerdo con él.
5. *Autoconciencia*: Los adolescentes suponen muchas veces que todos los demás piensan en lo mismo que ellos tienen en mente: ellos mismos.
6. *Singularidad e invulnerabilidad*: Fábula personal: Son especiales, su experiencia es única y no están sujetos a las reglas que rigen al resto del mundo.

La principal tarea de la adolescencia, según Erikson (1959), consiste en enfrentar la crisis de la identidad contra la confusión de la misma para convertirse en un adulto único con un sentido coherente del yo y una función valorada por la sociedad.

A los adolescentes que experimentan cambios físicos les agrada estar con otros que atraviesan por transformaciones parecidas; a quienes desafían las normas de los adultos y la autoridad de los padres les resulta tranquilizador buscar el consejo de amigos que están en su misma posición. El grupo de pares constituye una fuente de afecto, simpatía, comprensión y orientación moral, un lugar para la experimentación y un entorno para lograr la autonomía y la independencia de sus padres (Papalia et al., 2005).

De acuerdo con las conductas observadas en los adolescentes, se ha identificado que en el nivel escolar de secundaria requieren de apoyo para desarrollar el seguimiento de normas y las

habilidades empáticas y de comunicación asertiva, por lo que uno de los objetivos del proyecto fue trabajar específicamente en dichas áreas.

Morales, Benítez y Agustín (2013) señalan que abordar la salud mental adolescente remite indudablemente a su bienestar social y psicológico. Para Mangrulkar, Vince y Posner (2001), el modelo de habilidades para la vida pretende contribuir al desarrollo saludable de los adolescentes, fortaleciendo sus factores protectores y su competitividad, promoviendo la adopción de conductas positivas y la transición saludable hacia el mundo adulto. De acuerdo a dichos autores, un aspecto clave del desarrollo humano es la adquisición de las habilidades sociocognitivas y emocionales necesarias para enfrentar problemas.

Habilidades para la vida

En el año 2020 habrá más adolescentes con edades de 10 a 19 años que en cualquier época anterior, y una gran proporción de ellos vivirá en Latinoamérica y el Caribe. Esta cohorte de jóvenes puede convertirse en un obsequio o en una carga para sus países, dependiendo de la capacidad de los gobiernos, comunidades y familias para desarrollar el potencial humano de dicha generación. Por ende, se requieren nuevas propuestas para hacer realidad lo primero.

Una de ellas es un modelo cuyo objetivo es contribuir de forma efectiva a los programas de las llamadas “habilidades para la vida” en el desarrollo saludable de los adolescentes. Definido de forma amplia, un enfoque de habilidades para la vida desarrolla destrezas para permitir que los adolescentes adquieran las aptitudes necesarias para su desarrollo y para enfrentar en forma efectiva los retos de la vida diaria. Entre tales habilidades, el modelo considera las siguientes: habilidades sociales e interpersonales, incluidas las de comunicación, rechazo, agresividad y empatía; habilidades cognitivas, como toma de decisiones, pensamiento crítico y autoevaluación, habilidades necesarias para el manejo de emociones como el estrés y aumento interno de un centro de control.

Las teorías sobre el desarrollo humano y las conductas del adolescente establecen que estas habilidades específicas son componentes esenciales de

un desarrollo saludable y determinan un carácter fuerte. También se ha encontrado que las mismas son mediadoras de conducta en la adolescencia. De hecho, los resultados de la evaluación de los programas elaborados al efecto muestran que el desarrollo de las habilidades para la vida puede retrasar el inicio del uso de drogas (Pérez, 2012), prevenir conductas sexuales de alto riesgo, enseñar a controlar la ira, mejorar el desempeño académico y promover el ajuste social positivo (Mangrulkar et al., 2001).

Otros autores definen las habilidades para la vida como un conjunto de habilidades genéricas que capacitan al individuo para resolver problemas en el terreno interpersonal. Varios estudios indican que enseñar tales habilidades es más eficaz para prevenir un comportamiento perjudicial que para solucionar problemas concretos.

Como afirman Choque y Chirinos (2009), “las habilidades para la vida son las capacidades y destrezas en el ámbito socioafectivo de las personas [...] habilidades sociales, cognitivas y de manejo de emociones que les permiten enfrenar con éxito las exigencias, demandas y desafíos de la vida diaria, actuando competentemente y contribuyendo al desarrollo humano” (p. 172).

Empatía

La empatía es la capacidad de una persona para ponerse en el lugar del otro y poder así comprender su punto de vista, sus reacciones, sentimientos y demás (Prieto, 2011). También se le considera como la capacidad de “ponerse en los zapatos del otro” e imaginar cómo es la vida para esa persona, incluso en situaciones con las que no se está familiarizado. La empatía ayuda a aceptar a las personas diferentes y a mejorar las interacciones sociales (Mantilla, 2002).

Como apuntan Mestre, Frías y Samper (2004), en las últimas décadas se ha puesto de relieve la importancia de la empatía en la disposición prosocial de las personas y la función inhibidora que ejerce en la agresividad.

Estilos de comunicación

Para la realización del proyecto se tomaron en cuenta los estilos asertivo, pasivo y agresivo de comunicación. Los estilos pasivo y agresivo son los dos

extremos opuestos de un continuo, en cuyo punto medio se sitúa el estilo asertivo, que constituye el grado óptimo de utilización de los diferentes componentes verbales, no verbales y paraverbales de la comunicación (Van der Hofstandt, 2005).

La comunicación asertiva tiene que ver con la capacidad de expresarse verbal y preverbalmente en forma apropiada a la cultura y a las situaciones. Un comportamiento asertivo implica un conjunto de pensamientos, sentimientos y acciones que ayudan a un niño o adolescente a alcanzar sus objetivos personales de forma socialmente aceptable. La comunicación efectiva también se relaciona con la capacidad de solicitar consejo o ayuda en momentos de necesidad (Mantilla, 2002; oms, 1999).

En el presente trabajo, el equipo de intervención definió la comunicación pasiva como aquella que caracteriza a la persona que no defiende sus derechos, con escaso humor, postura distante y contraída, volumen bajo de voz, poca claridad, tiempo de habla igualmente escaso y que accede a las demandas de los demás sin importarle las propias.

Van der Hofstandt (2005) afirma que el estilo de comunicación agresivo implica, como característica general, la agresión, y también el desprecio y dominio hacia los demás. La persona que se expresa agresivamente por medio de gestos intimidatorios, utilizando palabras de contenido imperativo y amenazador, defiende sus derechos faltando al respeto hacia los derechos de los demás.

Reglas y procedimientos

De acuerdo con Woolfolk (2010), los procedimientos y las rutinas describen la manera en que se realizan las actividades en el aula, pero que rara vez se asientan por escrito; simplemente constituyen la forma en que las cosas se hacen en la clase.

Las reglas, por otro lado, se establecen por escrito y se colocan en lugares visibles ya que especifican las acciones permitidas y las prohibidas en la clase. Especifican lo que se debe hacer en la vida escolar y lo que no. Dicho autor sugiere que, al establecerlas, se debe considerar el tipo de atmósfera que se pretende crear en el aula.

Emmer, Evertson y Worsham (2009) sugieren seis ejemplos de reglas para estudiantes, las cuales se enumeran a continuación:

- 1) Trae a la clase todos los materiales que necesites.
- 2) Permanece en tu asiento, preparado para trabajar cuando suene la campana.
- 3) Respeta y sé amable con todas las personas.
- 4) Escucha y permanece sentado cuando alguien más esté hablando.
- 5) Respeta la propiedad de los demás.
- 6) Obedece todas las reglas de la escuela.

Para la realización de las actividades, y como parte de las habilidades a trabajar con los adolescentes, se tomó en cuenta el seguimiento de esas normas o reglas, utilizando para ello las normas básicas de comportamiento en el salón de clases.

Estas normas se definieron operacionalmente de la siguiente manera:

Mostrar respeto. El alumno levanta la mano para pedir la palabra, evita las interrupciones y las palabras altisonantes durante la clase.

Ser puntual. El alumno se encuentra dentro del aula cuando comienza la clase (esto es, cuando suena el timbre) y cuando el maestro llega.

Colocar la basura en su lugar. Depositar la basura que se genera de hojas, tajaduras de lápiz, restos y envolturas de comida en los contenedores asignados.

Evitar utilizar aparatos electrónicos durante la clase. El alumno mantiene apagados aparatos como celulares, MP3, audífonos o bocinas, laptops, iPads o tabletas durante las sesiones, siempre que el maestro no los requiera.

Evitar comer dentro del salón de clases. El alumno mantiene guardados los alimentos.

En el presente proyecto se trabajó concretamente con las habilidades de empatía y comunicación asertiva sobre la base del modelo de habilidades para la vida propuesto por la Organización Mundial de la Salud (oms) (1999). Dicho modelo se configura como eje de una escuela inclusiva, en la medida en que ayuda a promover comportamientos positivos y a prevenir conductas de riesgo (cf. Melero, 2010).

MÉTODO

Participantes

Participaron 37 adolescentes de segundo grado de secundaria, alumnos de la escuela “Sor Juana

Inés de la Cruz” de la ciudad de Mérida (México), a quienes se dividió en tres grupos. De ellos, 54% fueron varones, y sus edades se ubicaron entre 13 y 16 años, con una media de 13.9. Los grupos, asignados por la dirección de la escuela, se distribuyeron del modo siguiente: 35.1% de los participantes en el primer grupo, 37.8% en el segundo y 27% en el tercero.

Instrumento

Para medir la variable *empatía* se utilizó el Índice de Reactividad Interpersonal (IRI) (Davis, 1980, 1983). Esta prueba contiene 28 ítems tipo Likert que miden cuatro dimensiones de la variable: toma de perspectiva, fantasía, preocupación empática y malestar personal.

Por otra parte, para evaluar los *estilos de comunicación* (pasivo, asertivo y pasivo) y el *seguimiento de normas* se llevó a cabo un registro de frecuencia de las conductas, el cual se hacía diariamente durante el horario escolar, adaptándose a las necesidades del programa de intervención.

Procedimiento

Se utilizó un diseño pre-post dividido en tres fases. En la fase de diagnóstico se hicieron registros con la finalidad de obtener información sobre las conductas a trabajar con el grupo según sus necesidades específicas, evaluándose las tres habilidades citadas.

En la segunda fase se llevó a cabo la intervención, para la cual se diseñaron y realizaron actividades con el propósito de desarrollar en los alumnos dichas habilidades. Dichas actividades se efectuaron en una o dos sesiones por semana. La primera habilidad con la que se dio inicio al proyecto fueron los estilos de comunicación —específicamente para trabajar con los alumnos la comunicación asertiva—, para lo cual los alumnos ejecutaron las actividades durante cuatro sesiones en las que se les proporcionaba información sobre los temas, tales como las barreras y los estilos de comunicación; se ofrecieron espacios para exponer ejemplos vivenciales de los conceptos, proponer posibles soluciones para situaciones futuras y ejemplificar los conceptos mediante diversas dinámicas.

La siguiente variable a trabajar en el proyecto de intervención fue la empatía, y, de igual manera, se llevaron a cabo cuatro sesiones en las que los alumnos participaron en actividades en las que se propició la puesta en práctica de esta habilidad; también durante las sesiones se les alentó a compartir sus experiencias personales en las que estuviera reflejada dicha variable. A la par de las actividades, se ofreció un espacio de reflexión en el cual se hacía participar a los alumnos para que expusieran sus puntos de vista.

Las actividades sobre el seguimiento de normas estuvieron orientadas a la construcción de un reglamento por ellos mismos, con el que se sintieran a gusto, y con acuerdos respecto a las consecuencias que se tendrían en las aulas si se rompieran las reglas acordadas.

Para evaluar los resultados obtenidos del programa de intervención, se efectuó una tercera fase de evaluación, en la cual se aplicó nuevamente el IRI; para determinar los estilos de comunicación y el seguimiento de normas, nuevamente se hicieron los registros de frecuencias adaptados a las necesidades del proyecto.

RESULTADOS

Estilos de comunicación

En cuanto al uso del estilo de comunicación pasiva antes de la intervención, se obtuvo 15.3%, porcentaje que disminuyó después de ésta a 14%. La comunicación asertiva obtuvo un porcentaje de 53.4%, que también disminuyó a 32.3%. Por último, la comunicación agresiva registró 69.3%, que igualmente disminuyó a 52.5%, tal como se muestra en la Figura 1.

Seguimiento de normas

Antes de la intervención, el seguimiento de normas registró una ocurrencia de 23.3% en la norma “Mostrar respeto”, 5.4% en “Ser puntual”, 25% en “Depositar la basura en su lugar”, 21.6% en “Guardar aparatos electrónicos” y 13.5% en “No introducir comida al aula”, porcentajes que cambiaron después de la intervención a 38, 16.6, 11.6, 28.1 y 8.7%, respectivamente. Los resultados se pueden observar en la Figura 2.

Empatía

En los resultados del diagnóstico y evaluación de los tres grupos en la subescala “Toma de perspectiva” se obtuvo una media de 20.86, y en la fase de diagnóstico, de 22.96. En la subescala “Fantasía”, en la fase de diagnóstico dicha media fue de 19.26, mientras que en la evaluación fue de 19.15. En cuanto a la subescala “Preocupación empática”, se obtuvo una media de 19.98 en el diagnóstico y de 20.35 en la evaluación. Finalmente, en la subescala “Malestar personal” se alcanzó una media de 20.04, muy semejante a la media obtenida en la evaluación, que fue de 20.48. Los resultados se muestran en la Figura 3.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en este estudio podrían considerarse positivos y tener su explicación en

algunas perspectivas teóricas. Por ejemplo, Elkind (1967) propone seis formas características de inmadurez en el pensamiento adolescente, entre las cuales destacan la actitud polémica mediante la cual los jóvenes buscan constantemente oportunidades para probar y hacer alarde de sus capacidades recién descubiertas de razonamiento formal, y la singularidad e invulnerabilidad con la que crean su fábula personal de que son especiales, que su experiencia es única y que no están sujetos a las reglas que rigen al resto del mundo. A ello es que se puede atribuir el resultado de la observación respecto a la comunicación asertiva. Al principio del programa, el estilo de comunicación que se utilizó principalmente fue el agresivo, lo que ocasionaba altercados entre los alumnos y los maestros ya que no existía un límite claro del lugar, el momento y las personas con las cuales podrían comportarse de cierta manera. Durante el programa de

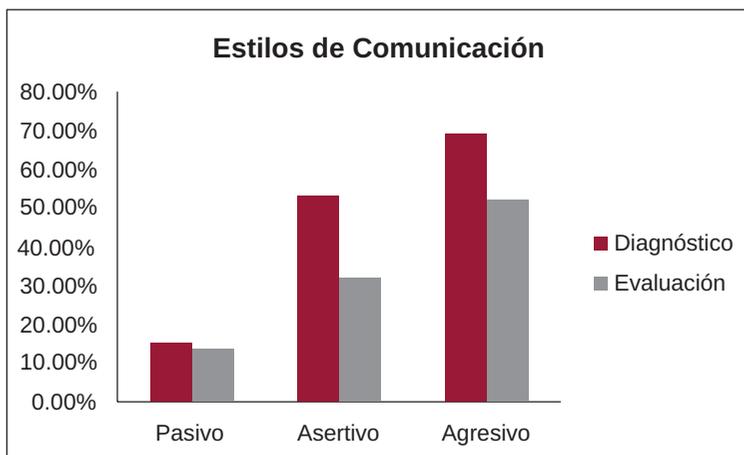


Figura 1. Porcentajes obtenidos en los estilos de comunicación antes y después del programa de intervención.

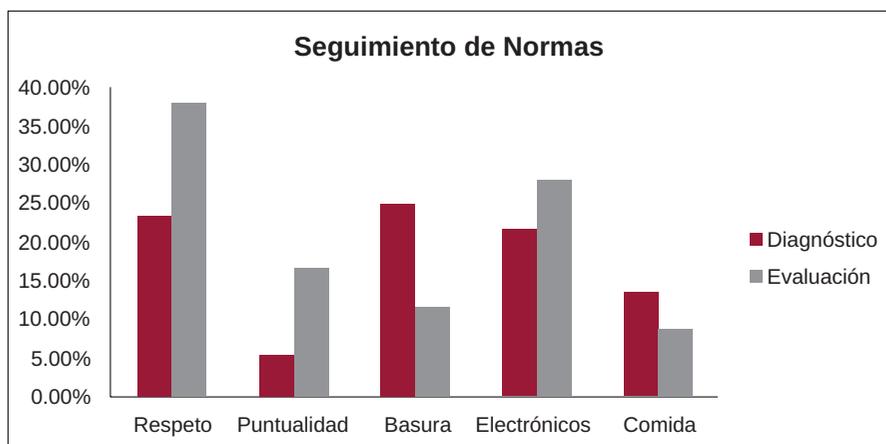


Figura 2. Porcentajes obtenidos en el seguimiento de normas antes y después del programa de intervención.

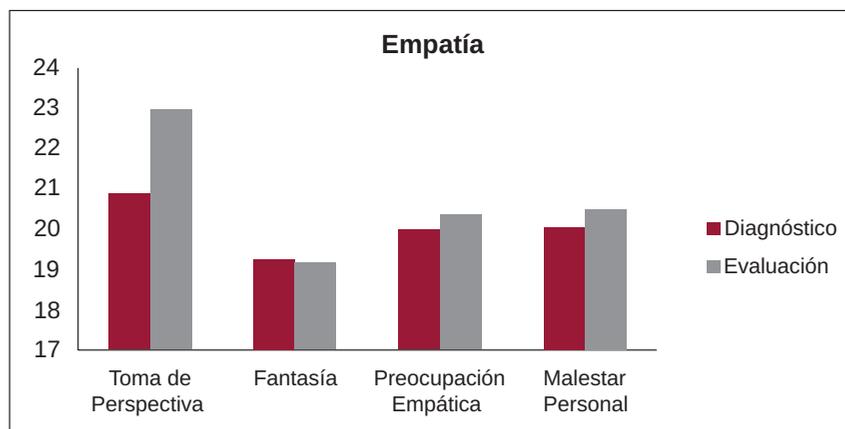


Figura 3. Medias obtenidas en la empatía antes y después del programa de intervención.

intervención, el uso de los diferentes estilos de comunicación mostró alzas y bajas en diferentes momentos; sin embargo, en las últimas semanas se pudo notar cierta estabilidad en el decremento del uso de los estilos pasivo y agresivo. Es importante recalcar que la comunicación asertiva también mostró un decremento en su utilización, a pesar de que se esperaba un aumento de la misma al dar a los alumnos la información y las estrategias para su uso. No obstante de que al comienzo del programa se esperaba un decremento significativo del uso de la comunicación agresiva y pasiva y una mayor frecuencia de la comunicación asertiva, se considera un logro del programa el haber disminuido considerablemente la comunicación pasiva.

En cuanto al seguimiento de normas, se pudo observar un decremento en el cumplimiento de las normas de mostrar respeto y usar aparatos electrónicos dentro del salón de clase; esto se manifestó en parte porque los maestros a cargo del aula favorecían tales actitudes en los alumnos. Sin embargo, aumentó el cumplimiento de las normas de ser puntuales, depositar la basura en su lugar y no introducir comida en el aula, las cuales fueron mucho más reforzadas cuando los alumnos estaban fuera de clase. Los resultados en esta área de observación fueron favorables en más de la mitad de los casos, pese a lo cual los maestros reforzaban el incumplimiento de esas normas, ya fuera dando permiso para romperlas, ya rompiéndolas ellos mismos.

Como parte de los objetivos de la intervención, el proyecto partió del concepto de empatía para abordar los temas y desarrollar en los adolescentes la capacidad de ponerse en el lugar del otro

(Prieto, 2011). En los resultados que se obtuvieron con la primera aplicación del instrumento se observó que los alumnos tenían una idea distorsionada del concepto y de la práctica del mismo. Después de las actividades realizadas durante la fase de intervención, se pudo confirmar esta idea. Con los resultados obtenidos de la evaluación, comparándolos con los del diagnóstico, se pudo apreciar que no hubo diferencias estadísticamente significativas en tres de las cuatro variables que miden el concepto, lo que no significa que la intervención no haya conseguido el objetivo, sino que puede ser que las diferencias reflejen cómo es que el proyecto logró influir, generalmente de manera positiva, respecto a dicha variable.

La subescala que mostró la mayor diferencia en los resultados fue la correspondiente a la toma de perspectiva, que hace referencia a los intentos espontáneos del sujeto por adoptar la visión del otro ante situaciones reales de la vida cotidiana, es decir, la habilidad para comprender el punto de vista de la otra persona (Davis, 1983; Mestre et al., 2004; Mestre, Pérez, Frías y Samper, 1999). Los resultados del diagnóstico permitieron observar a los adolescentes como escasamente dispuestos a comprender el punto de vista de la otra persona. Aun así, los resultados de la evaluación final muestran un cambio positivo en la conducta de los adolescentes, por lo que se puede concluir que la intervención y las actividades diseñadas para trabajar la empatía lograron que los adolescentes tuvieran una perspectiva diferente respecto al punto de vista de la otra persona en situaciones de la vida cotidiana.

Se puede concluir que este estudio aporta estrategias para la reducción de comportamientos no deseables, el fomento de habilidades y el cumplimiento de normas en el medio escolar. Sería deseable que

este tipo de estudios se puedan validar debidamente, pues implican que los adolescentes pueden aprender habilidades sociales para una mejor convivencia y un mayor aprovechamiento en el salón de clases.

REFERENCIAS

- Choque R. y Chirinos, J. (2009). Eficacia del Programa de Habilidades para la Vida en Adolescentes Escolares de Huancavelica, Perú. *Revista Electrónica de Salud Pública*, 11(2), 169-181.
- Coleman, J. y Hendry, L. (2003). *Psicología de la adolescencia* (4ª ed.). Madrid: Morata.
- Davis, M.H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85.
- Davis, M.H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 113-126.
- Elkind, D. (1967). Egocentrism in adolescence. *Child Development*, 38(4), 1025-1034.
- Emmer, E.T., Evertson, C.M. y Worsham, M.E. (2009). *Classroom management for middle and high school teachers*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Erikson, E.H. (1959). *Identity and the life cycle*. *Psychological Issues* (v., num. (1), monograph 1, pp. 181-191). New York: International Universities Press.
- Mangrulkar, L., Vince, C. y Posner, M. (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Washington, D.C.: Organización Panamericana de la Salud.
- Mantilla, L. (2002). *Habilidades para la vida: una propuesta educativa para convivir mejor*. Bogotá: Fe y Alegría. Disponible en línea: <http://www.documentacion.edex.es/docs/0310MANhab.pdf>.
- Melero, J. (2010). *Habilidades para la vida: un modelo para educar con sentido*. Madrid: Edex. Disponible en línea: http://www.aragon.es/estaticos/GobiernoAragon/Departamentos/SaludConsumo/Documentos/docs/Profesionales/Salud%20publica/Promoci%C3%B3n%20salud%20escuela/Red%20Aragonesa%20Escuelas%20Promotoras%20Salud/Jornadas/Un_modelo_para_educar_con_sentido.pdf.
- Mestre, V., Frías, M., Samper, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16(2), 255-260.
- Mestre, V., Pérez D., E., Frías, D. y Samper, P. (1999). Instrumentos de evaluación de la empatía. En E. Pérez D. y V. Mestre (Dir.): *Psicología moral y crecimiento personal* (pp. 181-190). Barcelona: Ariel.
- Morales, M., Benítez, M. y Agustín, D. (2013). Habilidades para la vida (cognitivas y sociales) en adolescentes de una zona rural. *Investigación Educativa*, 15(3), 98-113.
- Organización Mundial de la Salud (1999). *Guidelines: Life skills education curricula for schools*. Geneve: oms.
- Owens, R.E. (1996). *Language acquisition*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2005). *Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia* (9ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Pasqualini, D. y Llorens, A. (2010). *Salud y bienestar de adolescentes y jóvenes: una mirada integral*. Buenos Aires. Organización Panamericana de la Salud. Disponible en línea: <http://publicaciones.ops.org.ar/publicaciones/otras%20pub/SaludBienestarAdolescente.pdf>.
- Pérez, C. (2012). Habilidades para la vida y consumo de drogas en adolescentes escolarizados mexicanos. *Adicciones*, 24(2), 153-160.
- Prieto, M. (2011). Empatía, asertividad y comunicación. *Innovación y Experiencias Educativas* [revista electrónica], 45.
- Van der Hofstandt, R. (2005). *El libro de las habilidades de comunicación: cómo mejorar la comunicación personal* (2ª ed.). Madrid: Díaz de Santos.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa* (11ª ed.). México: Pearson.