

Ethos y empatía en la formación docente: Fortaleciendo las bases de relaciones pedagógicas de calidad

Ethos and Empathy in Teacher Education: Strengthening the Basis of
Quality Pedagogical Relationships

Volumen 26, Número 3
Setiembre - Diciembre
pp. 1-18

Susanne Müller-Using

Citar este documento según modelo APA

Müller-Using, Susanne. (2026). Ethos y empatía en la formación docente: Fortaleciendo las bases de relaciones pedagógicas de calidad. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 26(3), 1-18. <https://doi.org/10.15517/2sww7c02>

Ethos y empatía en la formación docente: Fortaleciendo las bases de relaciones pedagógicas de calidad

Ethos and Empathy in Teacher Education: Strengthening the Basis of Quality Pedagogical Relationships

Susanne Müller-Using¹

Resumen: Este ensayo examina el vínculo entre empatía, ethos profesional docente y calidad de las relaciones pedagógicas desde un enfoque humanista de la educación. A partir de la tradición filosófica occidental — particularmente las contribuciones de Kant y Lévinas sobre ética y reconocimiento del otro—, y del marco de los derechos humanos, se argumenta que la empatía constituye un componente esencial del actuar pedagógico profesional; además, se propone que su fortalecimiento en la formación docente es condición necesaria para construir relaciones pedagógicas de calidad. El objetivo del ensayo consistió en argumentar la necesidad de incluir explícitamente la formación en empatía y valores como parte de la competencia profesional docente, a partir de la revisión de referentes teóricos y estudios empíricos, a fin de sustentar su aporte al establecimiento de relaciones pedagógicas de calidad. Se reflexiona sobre los resultados de un estudio empírico cualitativo e intercultural realizado entre 2015 y 2018 con estudiantes de docencia de la Universidad de Osnabrück (Alemania) y la Universidad de Costa Rica. Los hallazgos muestran que, si bien la mayoría de estudiantes posee capacidades empáticas basales, la contextualización emocional de las situaciones —una forma más elevada de empatía según Hoffman— solo alcanza aproximadamente la mitad de las muestras. Se identifican además diferencias culturales significativas: estudiantes costarricenses destacan en la contextualización social de los sentimientos, mientras que los alemanes son más precisos en la identificación de emociones individuales. Se concluye que la empatía no puede presuponerse como disposición natural en quienes eligen la docencia, sino que debe formarse como competencia profesional, y se proponen lineamientos para su integración curricular en la formación docente; incluyendo la formación en valores y las experiencias pedagógicas prácticas acompañadas académicamente.

Palabras clave: educación comparada, ética, docencia, enseñanza superior.

Abstract: This essay examines the link between empathy, professional teaching ethos, and the quality of pedagogical relationships from a humanistic approach to education. Drawing on the Western philosophical tradition —particularly the contributions of Kant and Lévinas on ethics and the recognition of the other— and on the human rights framework, it argues that empathy is an essential component of professional pedagogical practice and that its strengthening in teacher education is a necessary condition for quality pedagogical relationships. The essay reflects on the results of a qualitative, cross-cultural empirical study conducted between 2015 and 2018 with pre-service teachers at the University of Osnabrück (Germany) and the University of Costa Rica. Findings show that while most students possess basic empathic abilities, the emotional contextualization of situations —a higher form of empathy according to Hoffman— is achieved by only about half of both samples. Significant cultural differences are also identified: Costa Rican students excel at social contextualization of emotions, while German students are more precise in identifying individual feelings. The essay concludes that empathy cannot be assumed as a natural disposition in those who choose teaching, but must be developed as a professional competency, and proposes guidelines for its curricular integration in teacher education, including values education and academically supervised practical pedagogical experiences.

Keywords: comparative education, ethics, teaching, higher education.

¹ Docente de la Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica. Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-3501-2058>

Dirección electrónica: susanne.mullerusing@ucr.ac.cr

Artículo recibido: 27 de marzo, 2026

Enviado a corrección: 25 de mayo, 2026

Aprobado: 17 de agosto, 2026

1. Introducción

El humanismo ha llevado durante siglos a desarrollar un pensamiento que favorece y aporta al desarrollo del ser humano desde su autonomía, bondad y sus múltiples facetas. Este ser humano multifacético equipado con facultades sensibles e inteligibles requiere reconocerse a sí mismo, a los demás y situarse en el mundo en el cual habita. El ser humano es sujeto en este, su mundo y su ser reflejan un entretelado de la naturaleza, socialización, antecedentes históricos-culturales y disposiciones individuales. Situarlo significa encontrarse en un lugar de la sociedad que le permita actuar y contribuir de manera significativa y satisfactoria (Nussbaum, 2012). El ser humano requiere una educación y una formación que lo guíen por espacios de pensamiento, aprendizaje y reflexión, así como una ética que lo ubique en su manera de vivir y de ser dentro del mundo de la vida (Lebenswelt). Esto, para poder llevar una vida plena y en paz, y para desarrollar sus facultades inteligibles y sensibles que le permitan situarse y posicionarse en el mundo.

En detalle, desde Kant (1724-1804) se sabe que la autonomía y la voluntad humana encuentran sus límites en la ética y en el reconocimiento de los derechos de las demás personas. Kant lo resume en la conocida regla de oro que él convierte en un imperativo categórico, el cual dice en su fórmula universal así: “obra sólo según una máxima tal que puedas querer al mismo tiempo que se torne ley universal.” (Kant, 1999, cap. 2). De igual manera, en su fórmula de la humanidad dice: “obra de tal modo que uses la humanidad, tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro, siempre como un fin al mismo tiempo y nunca solamente como un medio.” (Kant, 1999, cap. 2) Usar la humanidad como un fin y no como un medio implica reconocer la humanidad como un fin inherente en la existencia de cada persona. En el ámbito pedagógico, este valor debe reconocerse y abordarse —mediante la mediación pedagógica— como un valor universal, para que se convierta en una experiencia vivida en las aulas.

El filósofo Emmanuel Lévinas (1906-1995) amplía lo humano en el ejemplo de la relación con la otra persona, como una experiencia de reconocimiento y moral desde la acción sentida que se desprende directamente desde la percepción del rostro del otro, de mi próximo; o sea, en una relación humano-humano. Este rostro del otro habita la obligación humana de responder si este rostro me llama a la ayuda (Lévinas, 2000). Así, los límites de nuestra voluntad y actuar no surgen únicamente desde un imperativo categórico moral, sino también desde la empatía, una vivencia sentida en relación con los demás. Esto no necesariamente se limita estrictamente a la humanidad y a las personas, sino que se extiende a otros seres existentes, como lo experimentamos en el cuidado por nuestro medio ambiente, la naturaleza y los animales. Asimismo, la empatía en las relaciones con los demás y la acción prosocial que puede llegar a provocar son un tema que la pedagogía debe atender en las aulas (Noddings, 2013).

La Organización de las Naciones Unidas concentra estas ideas de la filosofía occidental sobre la ética, empatía, autonomía, libertades y deberes humanos en un marco de derecho vigente que inicia con la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Naciones Unidas, 1948) y culmina en un sistema de derechos humanos y derecho internacional. También, resalta que desde 1989 existe, como parte de este sistema, el primer tratado internacional que reconoce y protege a la niñez, denominado la Convención sobre los Derechos del Niño. Esta reconoce a lo largo de 54 artículos que las niñas y los niños (seres humanos menores de 18 años) son individuos con derecho al pleno desarrollo físico, mental y social, y con derecho a expresar libremente sus opiniones. En los artículos 28 y 29 se reconoce el derecho a la educación, y se especifica que esta deberá encaminarse, entre otros aspectos, a:

- a) desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades;
- b) inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas (Naciones Unidas, 1989, art. 29).

Para el desarrollo integral de la niñez, así como para el cumplimiento del derecho concretado en este tratado internacional vigente, se requiere una educación que parta del reconocimiento pleno y de la empatía. Las leyes y normativas, como se conocen hoy en los estados nacionales democráticos y de derecho, están pensadas desde esta idea de dignidad humana e igualdad ante la ley, que incluye plenamente a las infancias. Normalmente, esto se acompaña de una división de los poderes estatales en el legislativo, ejecutivo y judicial como conjunto del Estado nacional democrático.

Ahora bien, si el marco jurídico protege la dignidad desde el derecho, la educación tiene la tarea complementaria de formar la conciencia de esa dignidad desde la experiencia y la convivencia. El desafío para la convivencia pacífica en democracia es buscar la manera de que cada ser humano disfrute de un espacio para su desenvolvimiento propio y que aporte a su comunidad desde lo que mejor sabe hacer. Para eso se requiere de una educación tanto ética como empática, que apoye a las niñas, niños y adolescentes en su desarrollo y aprendizaje como personas y como miembros de una comunidad democrática, pero sobre todo que los forme como miembros de una comunidad humana que convive en paz. Para lograr este objetivo se requiere de una formación docente que prepare a las personas docentes con perfiles adecuados para cumplir con esta tarea (García Fallas, et al., 2022; García Fallas, et al., 2022; Rodino, 2015).

En síntesis, esta breve reflexión busca señalar el contexto filosófico, social y jurídico en el cual se sitúa el ser humano y su educación, lo cual, desde una perspectiva pedagógica, debe ser considerado para el desarrollo de cualquier propuesta educativa. En esta línea se han

mencionado algunos aspectos y tareas que se dirigen al desarrollo de estas propuestas educativas, especialmente las públicas. También, es claro que dichas tareas en la educación no siempre se pueden atender en un primer plano, pero sí se debe tomar en cuenta con seriedad el valor educativo de estas exigencias, necesidades y deberes en relación con la existencia humana, para un mejor desarrollo humano y una convivencia pacífica.

Por lo tanto, algunas de las preguntas base que se presentan y de las que se debe escoger para este ensayo son: ¿cómo se educa desde la empatía en los centros educativos para que la educación sea un apoyo para el desarrollo de las personas jóvenes y aporte tanto a su desenvolvimiento como al logro de una existencia plena en paz?, ¿con cuáles elementos cuentan las propuestas pedagógicas humanistas para una educación favorable?, ¿cuál es el papel de la empatía en las propuestas pedagógicas? y consecuentemente, ¿cuál es el papel de la empatía en la formación docente?

El objetivo de este ensayo es acercarse a algunas de las preguntas anteriormente planteadas por medio del análisis y la argumentación. Se busca sensibilizar para reconocer como necesidad la inclusión explícita de la formación en empatía y valores como parte integral de la competencia profesional docente (Ruiz de la Torre et al., 2024). Se propone examinar de una forma profunda el vínculo entre la empatía y la educación humanista, así como las posibilidades de su fortalecimiento en los programas de formación docente.

El enfoque conceptual de este ensayo se basa en la tradición de la ciencia de la educación, especialmente en la revisión de los resultados de un trabajo de investigación sobre el tema “Ethos y Empatía” en la formación docente, realizado por esta autora y publicado en el año 2018 (Müller-Using, 2018b). Estos resultados no han sido publicados en español ni interpretados o profundizados según la temática aquí señalada, por lo que formarán parte del fundamento de reflexión de este ensayo.

2. Desarrollo del tema

La empatía es un saber antiguo y genuino de las ciencias de la educación que fue retomado especialmente por la pedagogía de las ciencias del espíritu, e introducido en el discurso de las ciencias de la educación (ver Nohl, 1988; Kerschensteiner, 1955; Litt, 1967; Weniger, 1929). En discursos actuales de las ciencias de la educación, por ejemplo, sobre el saber no discursivo (ver Klemenz y Paschen, 2015; Müller-Using, 2018a), así como sobre el respeto y el reconocimiento en el trato profesional con infantes y jóvenes (ver Prengel, 1995; Speck, 1996) se tematizan los denominados *soft skills* para la profesionalización pedagógica y se aborda también la necesidad de la empatía para el actuar pedagógico profesional de manera explícita e implícita.

2.1. Proposición

Desde un enfoque humanista resulta pertinente sostener que las relaciones pedagógicas cualitativamente buenas son más beneficiosas para la niñez cuando se diseñan de manera equilibrada y se guían por la empatía. Para ilustrarlo, quisiera brindar un ejemplo:

Hace algún tiempo pude observar casualmente una situación en la que un grupo de personas estudiantes universitarias recibió a un grupo de diez personas menores en edad preescolar en la universidad. El día tenía como lema “Sonidos”. Para la fase de bienvenida y calentamiento, el estudiantado había planificado el juego “Hago mi maleta”², aunque en una variante: los niños y las niñas debían enumerar o imitar “sonidos”. En el círculo sentado se presentó el juego. El grupo infantil reaccionó entusiasmado cuando escuchó el nombre “Hago mi maleta” porque conocía el juego, pero cuando escuchó sobre la variante con sonidos, perdió el sentido, pues ¿por qué se debían “meter sonidos” en una maleta? (“¡ilógico!”), y se mostró decepcionado. Poco después siguieron los primeros comentarios: “Eso es tonto”, “con sonidos no es divertido” y “no tengo nada de ganas de hacer eso”. Las personas estudiantes reaccionaron irritadas e impotentes, se retrajeron interiormente y dejaron de participar. Una estudiante reconoció el alcance de la situación. Vio que los infantes amenazaban con desconectarse del contenido antes incluso de que el juego comenzara y atendió sus objeciones: “Ah, ¿saben qué? Yo conozco sonidos muy graciosos. Por ejemplo, en mi cuarto la puerta rechina así: ñiiiiieehhh-crak”. Los niños y las niñas se rieron y así el primer malestar quedó un poco disuelto. Ahora pasó a primer plano la imitación de sonidos, y a uno menor el “tener que meterlos en la maleta”. La resistencia inicial quedó así resuelta y la situación salvada. Gracias a su capacidad empática, la estudiante había reconocido la causa del malestar del grupo infantil y había sabido modificar la situación para que se tornara divertida y participativa, así el grupo pudo abrirse a la oferta educativa y beneficiarse de ella.

Ante una breve consulta posterior, quedó claro que la propia estudiante no era consciente de que había salvado la situación y que, mediante su actuación, la había reconducido hacia un desarrollo positivo. Su acción había sido para ella completamente natural. Las otras tres personas estudiantes, en cambio, sí habían sido conscientes de su propia impotencia y estaban muy agradecidas con su compañera por la intervención decidida y el giro dado a la situación.

Este episodio sugiere, en primer lugar, que la formación universitaria no prepara suficientemente a la población estudiantil para la posible diversidad de reacciones de la población infantil. En segundo lugar, pone de manifiesto que la empatía es un componente importante del

² En este juego se pone a prueba la memoria. Todos los jugadores se sientan en un círculo. Un jugador comienza y dice, por ejemplo: “Hago mi maleta y meto zapatos”. El siguiente jugador debe recordar el objeto mencionado por el jugador anterior y agregar uno propio. Con cada jugador se suma un nuevo concepto. Es importante nombrar los conceptos en el orden correcto. Así, de jugador en jugador y de ronda en ronda se hace cada vez más difícil recordar todo. Si un jugador menciona un concepto incorrecto, olvida uno o confunde el orden, queda eliminado. Al final queda el jugador con la mejor memoria y este gana el juego.

actuar pedagógico profesional y que no se aprende durante los estudios. Este tipo de situaciones cotidianas evidencian lo que la investigación empírica ha venido confirmando en distintos contextos.

2.2. Argumentos para la discusión

2.2.1. *La empatía como competencia profesional: un análisis del trato pedagógico y la calidad escolar*

Comprender a la niñez presupone tanto empatía como la capacidad de captar el estado de ánimo y el ambiente en un grupo, también presupone reconocer necesidades individuales y considerarlas en el actuar pedagógico profesional. La comprensión del pensamiento y de la capacidad imaginativa de la infancia, que se expresan, entre otras cosas, en el lenguaje y la gestualidad, requiere una capacidad de observación bien formada, una escucha activa y también experiencia en el trato con niños y niñas. La comprensión pedagógica es una capacidad que no se puede simplemente presuponer en personas jóvenes que optan por un estudio en ciencias de la educación. Se trata más bien de un saber pedagógico que, en vinculación con la empatía, debe ser tematizado y transmitido desde sus fundamentos en el estudio académico (ver Müller-Using 2018b; Prengel 2014).

En un estudio longitudinal del ETH de Zúrich y las universidades de Cambridge y Toronto, se pudo demostrar, en relación con los efectos de la relación docente-estudiante, que aquellas personas estudiantes que tienen una buena relación con el personal docente muestran a largo plazo un comportamiento más prosocial y, por ende, son más altruistas y empáticas. Las personas estudiantes, con personal docente tutor, que actúan de manera prosocial mostraron un comportamiento menos agresivo en un 38 % (ver Obsuth et al. 2017). Otros resultados de investigación revelan que el estudiantado de docencia que se compromete socialmente en el trato con la niñez adquiere a mediano plazo una mejor comprensión, así como más empatía y atención hacia otras personas y culturas, y también asume con mayor frecuencia responsabilidad por el bien común (véase Szczesny et al., 2009).

En un trabajo propio se investigaron conceptos de calidad escolar y cualidades pedagógicas en el trato pedagógico profesional con el alumnado, mediante una comparación intercultural entre Alemania, Dinamarca y Finlandia, a partir de las siguientes preguntas de investigación (véase Müller-Using, 2010): ¿cómo procede el profesorado tutor de escuelas primarias en situaciones comparables con el alumnado? ¿qué base de valores guía su actuar?

Sobre la base del enfoque teórico de las pedagogías de Paschen (Paschen, 1997), se desarrolló un modelo integral de calidad escolar que considera un juego equilibrado entre enseñanza/aprendizaje, educación/socialización y formación/desarrollo, y que permite así el

análisis de diferentes cualidades en los procesos del actuar pedagógico en la comparación intercultural (Müller-Using, 2010, p. 160).

En los resultados de esta comparación intercultural se constataron diferencias en dicho juego equilibrado, así como en la autopercepción profesional del profesorado tutor. En comparación con sus colegas de Alemania, el profesorado tutor de Dinamarca y Finlandia mostró, en su autopercepción profesional, además de un compromiso más fuerte con su escuela y sus objetivos pedagógicos, una integración y reflexión más pronunciadas de las competencias personales en cuanto a su importancia para el trabajo pedagógico profesional con niños y niñas. Se reveló así una diferencia notable en la calidad pedagógica del trato —en particular en la autopercepción y el ethos pedagógico— entre el profesorado tutor de Alemania y el de Escandinavia. El profesorado tutor de la escuela primaria alemana obtuvo resultados considerablemente más débiles que el de las escuelas de comparación de Dinamarca y Finlandia. El profesorado escandinavo configuró los procesos pedagógicos profesionales de manera más equilibrada y vinculó su ética pedagógica al trato con el alumnado como algo natural (cf. Müller-Using, 2010).

Estos hallazgos son respaldados por los resultados de la red de proyectos INTAKT (Interacciones Sociales en Campos de Trabajo Pedagógico), en la cual, a nivel federal, aproximadamente 350 personas docentes registraron en más de 300 días de observación en 120 escuelas más de 15.000 casos con situaciones de clase. Sobre la base de estos datos se presume que, en promedio, aproximadamente el 25 % de las interacciones en las clases escolares van acompañadas de interpelaciones lesivas por parte del profesorado (Prengel, 2019, cap. 4) lo que señala debilidades pedagógico-éticas y, por ende, también en materia de derechos de la infancia en el trato pedagógico profesional con infantes en las escuelas.

Los estudios mencionados sugieren que la empatía desempeña un papel importante en la interrelación entre ethos y calidad pedagógica profesional. Si bien este tema ha sido poco abordado hasta ahora desde las ciencias de la educación, en los campos de la práctica pedagógica —por ejemplo, en la Comunicación No Violenta o en el ámbito de los entrenamientos contra la agresión— la promoción de la empatía entre el alumnado tiene una alta relevancia (ver Rosenberg, 2003; Hart y Hodson, 2010; Juul et al., 2012). Si se pretende fortalecer la empatía en el alumnado, esta debe haber sido previamente desarrollada y reflexionada de manera profesional por el profesorado.

2.2.2. Formación docente y empatía: Un estudio intercultural sobre la percepción ética y emocional entre Costa Rica y Alemania

En un trabajo de investigación empírica con las personas estudiantes de docencia de la Universidad de Osnabrück (UOS) y de la Universidad de Costa Rica (UCR), en el marco de la

formación docente en Alemania y Costa Rica (Müller-Using 2018), se estudió la empatía del futuro personal docente. Para este estudio se eligió un diseño de investigación cualitativo en el cual se llevó a cabo una recolección de datos con la población estudiantil de docencia de ambas universidades. En la comparación intercultural se investigó con un instrumento de elaboración propia; por un lado, la capacidad de leer expresiones faciales en infantes —presupuesta para la empatía— (Hoffman 2000); y por otro, la percepción, la comprensión situacional, el manejo de situaciones pedagógicas escolares y el comportamiento de toma de decisiones pedagógicas de las personas estudiantes de docencia en relación con viñetas de texto con casos pedagógicos escolares. Se pretende verificar si la empatía puede ser fortalecida, por ejemplo, mediante la vinculación con un modelo profesional docente ético y énfasis pedagógico-éticos en los estudios y/o mediante experiencias pedagógicas profesionales reflexionadas académicamente en el trato con niñas y niños.

En total, se encuestó a 64 personas estudiantes predominantemente de la carrera de Bachillerato para docencia en la UOS y la UCR, de las cuales 31 pertenecen a la UOS y 33 a la UCR. En la selección de la muestra se prestó atención a que al menos 15 estudiantes de cada muestra ya hubieran acumulado experiencias pedagógicas extraescolares en el trato con niños, niñas y jóvenes. En la UOS eran principalmente estudiantes que habían participado durante dos semestres en el proyecto Balu y tú³, así como también, aunque en menor número, estudiantes con otras experiencias extraescolares en el trato con población infantil. En la UCR, la proporción establecida se alcanzó asegurándose que, de las personas encuestadas, al menos 15 hubieran participado en el servicio de trabajo comunal universitario⁴ (TCU).

En la encuesta, a todo el estudiantado se le presentaron secuencias de imágenes de población infantil de escuela primaria, a partir de las cuales debían leer y describir la expresión emocional del rostro infantil. Según el modelo de cuatro etapas del desarrollo de la empatía humana de Hoffman, la lectura y denominación de sentimientos a partir de expresiones faciales se considera una etapa primaria y basal de la empatía (2000, pp. 63–86). Ahora bien, esta tarea

³ El programa de mentoría “Balu und Du”, es un programa en cuyo marco una persona estudiante universitaria (“Balu”) asume el apadrinamiento individual de un niño o una niña de escuela primaria (“Mogli”) y lo acompaña durante al menos un año, algunas horas por semana fuera de la escuela, en su vida cotidiana y tiempo libre, con el fin de fortalecer su desarrollo personal y brindarle afecto y atención. Las personas docentes de la escuela recomiendan, con el consentimiento de los padres, a niñas y niños en quienes identifican una necesidad especial de apoyo para el programa. Las personas estudiantes reflexionan periódicamente sobre los encuentros en seminarios científicos de acompañamiento y bajo la orientación de profesionales cualificados, junto con otros “Balus”, así como en un diario en línea (cf. Balu und Du e.V. 2026).

⁴ Las universidades públicas de Costa Rica y en este particular la Universidad de Costa Rica (UCR), se conciben como instituciones educativas con una alta aspiración hacia una formación humanista, que va más allá de la mera transmisión de conocimiento especializado de la disciplina e integra la responsabilidad social y socio-cultural en la cultura universitaria (Dengo Obregón, 2013). Con una Vicerrectoría de Acción Social esta aspiración se asegura también estructuralmente. En la UCR es requisito para la graduación de bachillerato para todo el estudiantado, cumplir con 2 ciclos de Estudios Generales (formación humanista) y seminarios de realidad nacional. Estos estudios se complementan con 300 horas de trabajo comunal universitario (TCU), un servicio social de devolución a la comunidad que se cumple afuera de la universidad y en todo el país.

de leer el rostro infantil no es únicamente un ejercicio psicológico-cognitivo. Desde la perspectiva filosófica de Lévinas, el rostro del otro constituye el lugar originario de la interpelación ética: es en el encuentro con el rostro donde surge la obligación de responder, de asumir responsabilidad por el otro antes de toda reflexión teórica (Lévinas, 2000). En este sentido, el ejercicio de la lectura de expresiones faciales que el estudio investiga puede entenderse como una forma concreta y profesionalmente relevante de ese encuentro ético fundamental en la relación humano-humano. Cuando el futuro profesorado percibe en el rostro infantil tristeza, confusión o entusiasmo, no solo está ejercitando una competencia empática en términos de Hoffman, sino que está respondiendo —o dejando de responder— a una interpelación ética que le exige atención, cuidado y acción pedagógica. Esta doble lectura —psicológica y filosófica— del encuentro con el rostro infantil confirma con mayor profundidad la necesidad de cultivar la empatía en la formación docente, ya que no se trata solo de una habilidad técnica, sino de una disposición ética que está en el corazón mismo de las relaciones pedagógicas de calidad.

2.2.2.1. Experiencias en el trato con población infantil

2.2.2.1.1 Estudiantes de docencia en la Universidad de Osnabrück

Con excepción de una persona, la muestra del estudiantado de docencia (31 en total) aporta al estudio al menos una experiencia en el trato pedagógico con las infancias. Estas experiencias son variadas y de intensidad muy diversa: abarcan desde el trato con infantes en el ámbito privado y familiar —la maternidad, el cuidado (*babysitting*) o el trabajo como *au-pair* en el extranjero— y las prácticas en jardines de infantes y escuelas, o el servicio social voluntario en el ámbito escolar, hasta la experiencia profesional en la asistencia a niños, niñas y jóvenes, o como persona que ejerce de educadora, líder de grupo y entrenadora en el deporte asociativo o en el ámbito eclesástico.

Los conocimientos mencionados por el estudiantado a partir de las experiencias realizadas pueden resumirse en las siguientes tres categorías (traducciones de las citas de los cuestionarios por Müller-Using⁵):

a) Aprender a percibir y comprender a la infancia:

- “Cada niño tiene una personalidad propia.”
- “Compromiso de comprender y resolver un problema desde la perspectiva del niño.”
- “La primera impresión engaña muy a menudo; con el tiempo uno reconoce qué vías debe elegir para llegar al niño.”

b) Obtener perspectivas sobre el mundo de la vida infantil:

- “He aprendido a ponerme en el mundo de la vida de un niño.”

⁵ Traducción propia. Se conserva el masculino genérico del original alemán.

- “He obtenido perspectivas sobre la vida de familias socialmente desfavorecidas, pero también de clase media, y he visto muchos paralelos allí.”

c) Aprender a reconocer el propio papel y las formas de comportamiento eficaces en el trato con la infancia:

- “He conocido mis propios límites.”
- “He aprendido a tomar en serio a los niños, construir confianza y comprender cómo los niños ven el mundo desde su perspectiva.”
- “He aprendido a dar seguridad, alentar, levantar el ánimo, consolar.”
- “Ser paciente, sensible y a pesar de ello también consecuente; la empatía y la capacidad de introspección son importantes.”
- “He aprendido a analizar los sentimientos de los niños y a reaccionar en consecuencia.”

2.2.2.1.2 Estudiantes de docencia en la Universidad de Costa Rica

De las 33 personas estudiantes de docencia encuestadas en la UCR, siete indicaron no tener ninguna experiencia en el trato pedagógico con población menor de edad. Las experiencias reportadas son, en conjunto, también variadas y diferentes en su intensidad. El ámbito privado y familiar no se menciona aquí como campo de experiencia pedagógica para el trato con la infancia. Se habla de experiencias pedagógicas en el trato con niños y niñas en escuelas de arte y música, talleres de inglés, organización de fiestas infantiles en la comuna, trabajo en jardines de infantes, en la estimulación temprana, así como con personas menores de edad con problemas de comportamiento, entre otros.

Las experiencias mencionadas por las personas estudiantes pueden resumirse bajo las mismas tres categorías (traducciones de las citas de los cuestionarios por Müller-Using⁶):

a) Aprender a percibir y comprender a la infancia:

- “Se aprende a conocer las reacciones de los niños y sus principales áreas de interés.”
- “Estudiar y aprender a comprender sus realidades y capacidades para, partiendo de allí, enseñarles algo.”
- “Una conciencia del potencial de los alumnos de las zonas socialmente desfavorecidas.”

b) Obtener perspectivas sobre el mundo de la vida infantil:

- “Una experiencia muy significativa que amplió la comprensión profesional respecto a las diferencias sociales entre la ciudad y la población rural e indígena.”
- “El TCU ha cambiado mi mirada sobre la sociedad y también ha agudizado mi mirada sobre la importancia que los niños tienen para el futuro de nuestra nación.”

⁶ Traducción propia. Se conserva el masculino genérico del original alemán.

- “He conocido las realidades de otras personas, en particular de personas socialmente desfavorecidas que son olvidadas por la sociedad.”

c) Aprender a reconocer el propio papel y las formas de comportamiento eficaces en el trato con la infancia:

- “Conocerme mejor a mí misma para poder ahora ayudar mejor a los demás.”
- “Los contenidos de enseñanza deben contextualizarse con referencia a las realidades socioculturales de los alumnos de los territorios indígenas.”
- “Una experiencia fundamental fue la visión social y el trato con los niños de contextos y estratos sociales muy diversos. Cambia el trabajo como docente, porque uno se sensibiliza para hacer lo mejor por un niño, sin importar cuál sea su trasfondo.”

Estas experiencias reportadas por el estudiantado nos muestran cómo, en la experiencia concreta, se adquieren observaciones y conocimientos importantes para una mejor comprensión y trato adecuado con las niñas, niños y jóvenes en los centros educativos. Desde estas experiencias se definen macroprocesos pedagógicos que son decisivos para la calidad pedagógica.

2.2.2.2. Análisis de la empatía en la percepción del otro

En esta parte del estudio se le pedía a la población estudiantil de la muestra interpretar y contextualizar las expresiones de las niñas y los niños en situaciones de aula, a partir de las fotografías que se les presentaban. El cuestionario de cada estudiante contaba con dos secuencias fotográficas —para leer e interpretar— en las que aparecían un niño y una niña en edad escolar.

Tabla 1.
Niveles de empatía UCR y UOS

Niveles de empatía	Muestra UCR	Muestra UOS
Sentimientos reconocidos y descritos en contexto.	48,5 %	46,7 %
Sentimientos reconocidos y descritos.	36,4 %	43,3 %
Sentimientos parcialmente o no reconocidos.	15,1 %	10 %

Fuente: Adaptado de Müller-Using (2018b, p. 162). En el presente análisis no se tomaron en cuenta los cuestionarios sin responder.

En un primer análisis, en la muestra de la UOS, el estudiantado logra reconocer en menos de la mitad de las secuencias, los sentimientos de las niñas y los niños en las fotografías, y describirlos en el contexto de una situación; en la muestra de la UCR, esto se logra en el 48,5 % de las secuencias. El estudiantado de la UCR ve e interpreta las imágenes en conjunto, dentro de un contexto situacional, con mayor frecuencia que el de la UOS; en cambio, el reconocimiento

de los sentimientos individuales le resulta menos preciso que al de la muestra de la UOS. Esto podría explicarse por una menor distinción yo-otro, que puede conducir a proyectar sentimientos y fantasías propias en las imágenes. En general, es de suponer que los sentimientos individuales son reconocidos de manera menos precisa por el estudiantado de la UCR debido a la sociedad más fuertemente colectivista en Costa Rica (cf. Hofstede, 2001), en la que las emociones individuales no están en el foco de la atención social.

Cabe destacar que, según Hoffman, la capacidad de poner los sentimientos en relación con un contexto social —en la que la población estudiantil de la UCR obtuvo resultados ligeramente superiores (48,5 %) a los de la UOS (46,7 %)— constituye una forma más elevada de empatía que el mero reconocimiento de los sentimientos del otro (cf. Hoffman 2000, pp. 80-86).

En síntesis, ambas muestras revelan fortalezas y áreas de mejora complementarias: mientras el estudiantado costarricense destaca la contextualización social de los sentimientos, el alemán es más preciso en la identificación de emociones individuales. Estas diferencias, explicables desde marcos culturales colectivistas e individualistas respectivamente (cf. Hofstede, 2001), sugieren que los programas de formación docente deben considerar las particularidades culturales de cada contexto para potenciar las capacidades empáticas de sus estudiantes.

El amplio material de datos recopilado, evaluado, analizado y procesado nos sirve para pensar las relaciones pedagógicas de calidad desde un enfoque profesional y empático. En la pedagogía humanista, el estudiantado es el centro del quehacer pedagógico, por lo cual es de suma importancia una lectura detallada de su sentir, su pensar y su vinculación con los contenidos de aprendizaje.

Aproximadamente el 94 % de todas las personas estudiantes encuestadas en la UOS y la UCR considera que la empatía es necesaria en la interacción pedagógica profesional con niños, niñas y jóvenes para, entre otras cosas, ponerse en la situación y en la vivencia de los actores individuales, comprender su actuar y derivar de ello soluciones adecuadas. A la luz de estos resultados, que muestran tanto capacidades empáticas existentes como áreas de mejora en ambas muestras, y considerando las diferencias culturales identificadas, surge la pregunta por las implicaciones concretas para la formación docente.

2.3. Propuesta

Según lo revisado en la literatura previamente citada y en estos resultados de investigación, la empatía parece funcionar como un fundamento sobre el cual pueden mediar pedagógicamente la intencionalidad y el contenido previsto para una clase, en conexión con la personalidad y los intereses del estudiantado. La pregunta más difícil de responder sigue siendo la siguiente: ¿cómo puede transmitirse la empatía de manera exitosa en la formación docente?

Desde trabajos anteriores (Müller-Using, 2015, 2018a) se propone enfocarse en los siguientes pasos:

- 1) Formación de valores y, sobre su base, la reflexión de la intención de la educación y la formación.
- 2) Experiencia(s) práctica(s) en el trato con personas menores de edad (¡aún no la experiencia de educar!).
- 3) El aprendizaje mediante ejemplos de casos.
- 4) La ejercitación de la escucha activa y la comunicación no violenta.
- 5) Contemplación y capacitación de la percepción.

Los resultados aquí presentados brindan pistas con respecto a las propuestas 1) formación de valores y 2) posibilitación de experiencias concretas en el trato con niños y niñas de diferentes contextos sociales y económicos.

De los resultados del estudio se puede deducir que la formación de valores contribuye a sensibilizar la percepción de la responsabilidad social y, con ello, al actuar empático y prosocial. Puede ofrecerse, por ejemplo, como un componente transversal integrado en el currículo central de la formación docente, en el marco de la profesionalización. La comparación con Costa Rica ha mostrado que una formación en valores y derechos humanos, fundamentada en el humanismo, resulta particularmente adecuada para ello. Los principios de tal formación pueden incorporarse en los modelos profesionales y en los currículos de formación docente sin resultar dogmáticos al incluir, por ejemplo, además de la definición de los saberes y las capacidades profesionales, también valores y actitudes.

Respecto a la oferta de experiencias pedagógicas acompañadas académicamente en la práctica, cabe señalar que la integración de tales experiencias en un concepto pedagógico global, consistente y fundamentado en las ciencias de la educación es importante. Aunado a esto, el acompañamiento académico por parte de las universidades debe incluir una preparación y un seguimiento sólidos.

Es absolutamente necesario que el futuro profesorado experimente estos temas durante su formación, tanto en forma de saber teórico como de saber experiencial reflexionado o implícito, y que se le acerquen explícitamente en el marco de los estudios. De ello dependen la ética y el ethos profesional, la calidad y la eficiencia del trato pedagógico, así como la protección de los derechos de la infancia (Ruiz de la Torre et al., 2024).

En el sentido de este ensayo, esta necesidad debe ampliarse y profundizarse científicamente mediante investigaciones adicionales en los ámbitos temáticos mencionados, tanto desde las ciencias de la educación como desde enfoques interdisciplinarios. Solo así podrá

garantizarse, a largo plazo, una educación con orientación humanista, sustentada por un profesorado formado en esta perspectiva y con sólida competencia profesional (Steinberg, 2025).

3. Conclusiones

Los resultados y las reflexiones presentados en este ensayo permiten formular las siguientes conclusiones:

En primer lugar, los hallazgos del estudio muestran que, si bien la mayoría de las personas estudiantes de docencia poseen capacidades empáticas basales —como el reconocimiento de sentimientos a partir de expresiones faciales—, la habilidad de contextualizar emocionalmente las situaciones pedagógicas, que según Hoffman constituye una forma más elevada de empatía, solo alcanza aproximadamente la mitad de las muestras en ambas universidades. Esto confirma que la empatía no puede presuponerse como un rasgo natural en quienes eligen la docencia, sino que debe ser entendida, formada y fortalecida como una competencia profesional central dentro de la formación docente universitaria. Como lo ilustra el episodio observado en la sección 2.1, la diferencia entre una intervención pedagógica empática y la impotencia ante una situación inesperada puede determinar el éxito o fracaso de un proceso educativo.

En segundo lugar, la comparación intercultural entre la Universidad de Osnabrück y la Universidad de Costa Rica revela diferencias cualitativas significativas en la forma de percibir y expresar empatía: el estudiantado costarricense muestra una mayor capacidad de contextualización social de los sentimientos, mientras que el estudiantado alemán es más preciso en la identificación de emociones individuales. Estas diferencias, vinculables a marcos culturales individualistas y colectivistas (cf. Hofstede, 2001), señalan que los programas de formación docente no pueden adoptar modelos universales de educación empática, sino que deben considerar las particularidades culturales de cada contexto para potenciar las fortalezas existentes y abordar las áreas menos desarrolladas.

En tercer lugar, tanto los testimonios del estudiantado de la UOS como los de la UCR evidencian que las experiencias concretas en el trato con niños, niñas y jóvenes —especialmente cuando son acompañadas académicamente y se desarrollan en contextos sociales diversos— contribuyen significativamente a la sensibilización, la comprensión del otro y el reconocimiento del propio papel profesional. Proyectos como Balu y tú y el Trabajo Comunal Universitario de la UCR constituyen modelos valiosos que deberían integrarse de forma estructurada y reflexiva en los planes de estudio de formación docente. Como señalaron las propias personas estudiantes, estas experiencias transforman la mirada profesional y agudizan la sensibilidad hacia las realidades de vida de la niñez en contextos diversos.

Finalmente, este ensayo ha mostrado, tanto desde la reflexión filosófica —la ética kantiana del reconocimiento de la humanidad como fin en sí misma y la fenomenología levisiana del rostro

del otro que nos interpela— como desde la evidencia empírica, que existe un vínculo estrecho entre el ethos profesional docente, la capacidad empática y la calidad de las relaciones pedagógicas. La lectura de expresiones faciales investigada en el estudio puede entenderse, desde Lévinas, como una forma concreta de ese encuentro con el rostro del otro que funda la responsabilidad ética. Para que este vínculo entre ethos, empatía y calidad pedagógica no quede al azar de disposiciones individuales, es necesario que los programas de formación docente incorporen de manera transversal y explícita la formación en valores, la reflexión ética y el desarrollo de competencias empáticas, apoyándose en un modelo profesional docente fundamentado en las ciencias de la educación y en los derechos humanos. Solo así podrá garantizarse, a largo plazo, una educación humanamente formada y profesionalmente orientada al bienestar integral de la niñez y la juventud.

4. Referencias

- Balu und Du e.V. (2026). Balu und Du. Mentoring auf Zeit. Wirkung fürs Leben. *Vorläufiger Wirkungsbericht 2025*. https://www.balu-und-du.de/hubfs/WB_2025_vorl_abstract.pdf
- Dengo Obregón, María Eugenia. (2013). Humanismo y educación superior en Costa Rica. En Universidad de Panamá (Ed.), *Pensamiento humanista regional: Memoria histórica del Consejo de Facultades Humanísticas de Centroamérica y el Caribe (COFAHAC)* (p. 171). Universidad de Panamá.
- García Fallas, Jacqueline., Müller-Using, Sussane., Solano Alpízar, José., y Rincón Soto, Lucía. (2022a). Un acercamiento filosófico a la educación en valores y derechos humanos para la formación docente con ejemplos de Alemania y Costa Rica. In Stephanie Washburn Madrigal (Ed.), *La educación en valores y derechos humanos en la educación superior* (pp. 7–67). Instituto de Investigación en Educación (INIE). <http://repositorio.inie.ucr.ac.cr/handle/123456789/565>
- García Fallas, Jacqueline., Müller-Using, Susanne., Vega García, Heidy., y Washburn Madrigal, Stephanie. (2022b). *La educación en derechos humanos en la educación superior y en la formación docente: Guía sobre el perfil docente, el abordaje pedagógico y la evaluación*. Instituto de Investigación en Educación (INIE). <http://repositorio.inie.ucr.ac.cr/handle/123456789/566>
- Hart, Sura., y Hodson, Victoria K. (2010). *Empathie im Klassenzimmer: Ein Lehren und Lernen, das zwischenmenschliche Beziehungen in den Mittelpunkt stellt*. Junfermann.
- Hoffman, Martin L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press.
- Hofstede, Geert. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations* (2nd ed.). Sage Publications.
- Juul, Jesper., Høeg, Peter., Bertelsen, Jes., Hildebrandt, Steen., Jensen, Helle., y Stubberup, Michael. (2012). *Miteinander: Wie Empathie Kinder stark macht*. Beltz.

- Kant, Immanuel. (1999). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* (Manuel García Morente, Trad., Obra original publicada en 1785). Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcg44m4>).
- Kerschensteiner, George. (1955). *Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung*. Oldenbourg. (Obra original publicada en 1930).
- Klemenz, Dieter., y Paschen, Daño. (2015). Nicht-diskursive Wissensbestände: Ihre pädagogischen Bedeutungen und erziehungswissenschaftliche Systematik. *Bildung und Erziehung*, 68(1), 85–103.
- Lévinas, Emmanuel. (2000). Educación y hospitalidad. En Fernando Bárcena y Joan-Carles Mèlich (Eds.), *Educación como acontecimiento ético: Natalidad, narración y hospitalidad* (pp. 125–147). Paidós.
- Litt, Theodor. (1967). *Führen oder Wachsenlassen: Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems*. Ernst Klett.
- Müller-Using, Susanne. (2010). *Ethos und Schulqualität: Pädagogisch-ethische Aspekte im professionellen Umgang mit Schüler/innen in Dänemark, Finnland und Deutschland*. Budrich UniPress.
- Müller-Using, Susanne. (2015). Empathie und pädagogisch-professionelles taktvolles Handeln, ein integrativer, pädagogischer Wissensbestand? *Bildung und Erziehung*, 68(1), 41–60.
- Müller-Using, Susanne. (2018a). Empatía y tacto pedagógico profesional: ¿Un saber pedagógico y humanista? *Revista Nuevo Humanismo*, 6(1), 59–78. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/nuevohumanismo/article/view/11185/14969>
- Müller-Using, Susanne. (2018b). *Ethos und Empathie: Interkulturelle Vergleichsstudie zur LehrerInnenbildung an der Universidad de Costa Rica und der Universität Osnabrück*. V&R unipress.
- Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. [pdf]. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. [pdf]. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- Noddings, Nel. (2013). *Caring: a relational approach to ethics & moral education* (2nd ed.). University of California Press. <https://doi.org/10.1525/9780520957343>
- Nohl, Herman. (1988). *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie* (Obra original publicada en 1933).. Klostermann.
- Nussbaum, Martha. (2012). *Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- Obsuth, Ingrid., Murray, Aja Louise., Malti, Tina., Sulger, Philippe., Ribeaud, Denis., y Eisner, Manuel. (2017). A non-bipartite propensity score analysis of the effects of teacher–student relationships on adolescent problem and prosocial behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(8), 1661–1687. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0534-y>
- Prengel, Annedore. (1995). *Pädagogik der Vielfalt*. Leske und Budrich.

- Prengel, Annedore. (2019). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz* (2.^a ed.). Barbara Budrich.
- Prengel, Annedore. (2014). Introspektion und Empathie in pädagogischer Ausbildung, Fortbildung und Forschung: Zur Arbeit mit szenischen Narrationen und Feldvignetten. En M. Gerspach, A. Eggert-Schmid Noerr, T. Naumann y L. Niederreiter (Eds.), *Psychoanalyse lehren und lernen an der Hochschule: Theorie, Selbstreflexion, Praxis* (pp. 219–246). Kohlhammer.
- Rodino, Ana María. (2015). *Educación en derechos humanos para una ciudadanía democrática*. EUNED.
- Rosenberg, Marshall. (2003). *Gewaltfreie Kommunikation* (4.^a ed.). Junfermann.
- Ruiz de la Torre, Gabriela., Barbosa Muñoz, Perla A., y Sáenz Gallegos, María L. (2024). El rol docente entre el ethos y las virtudes del profesorado. Reflexiones y saberes. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(28). <https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1950>
- Speck, Otto. (1996). *Erziehung und Achtung vor dem Anderen. Zur moralischen Dimension der Erziehung*. Reinhardt.
- Steinberg, Anja. (2025). *Empathie lernen und lehren: Empathische Logik religiöser Bildungsprozesse mit Bezug auf die Themenzentrierte Interaktion (TZI) nach Ruth C. Cohn* (Werte-Bildung interdisziplinär, Vol. 11). V&R unipress.
- Szczesny, Michael., Goloborodko, Galina., y Müller-Kohlenberg, Hildegard. (2009). Bürgerschaftliches Engagement als "additives Modell" zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen: Welche Kompetenzen können im Mentorenprojekt "Balu und Du" erworben werden? En E. Müller, H. Küppers y T. Brinker (Eds.), *SQ-Forum: Schlüsselqualifikationen in Lehre, Forschung und Praxis* (pp. 111–124). [IZK/HS Bochum].
- Weniger, Erich. (1929). Theorie und Praxis in der Erziehung. *Die Erziehung: Monatsschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben*, 4, 577–591.

Revista indizada en



Distribuida en las bases de datos:

