

Educación familiar y desarrollo de la afectividad en los hijos

V. Mestre Escrivá

E. Pérez-Delgado

L. García Samper

M. Martí Vilar

Departamento de Psicología Básica.
Universitat de València

1. Introducción

Diferentes estudios sobre el desarrollo de la empatía a través de las diferentes etapas evolutivas han planteado que la «capacidad de compartir afecto», la habilidad para comprender y compartir el estado de otra persona y la respuesta emocional consiguiente de «sentir» la situación de otros cambia a lo largo del proceso evolutivo desde la infancia a la adolescencia.

Hoffman en su teoría de la socialización moral define la empatía como «una respuesta afectiva más acorde con la situación de otro que con la de uno mismo» (Hoffman, 1990, 157; Hoffman, 1992, 61), dicha respuesta emocional constituye un motivo moral, es decir, un motivo que contribuye a la conducta prosocial. Plantea el desarrollo del afecto moral empático desde una perspectiva evolutiva, mediado por un desarrollo cognitivo social y por atribuciones o inferencias causales.

Hoffman desde esta perspectiva señala cuatro niveles evolutivos de sentimiento empático:

1. «Empatía global»: propio de los niños muy pequeños que pueden sentir malestar empático a partir de la mímica, la asociación directa, antes de adquirir un sentido de los otros como entidades distintas de uno mismo. Durante el primer año de vida, el observar a alguien sufriendo puede dar lugar a una respuesta de malestar empático global, el niño puede actuar como si lo que ha ocurrido al otro le ocurriera a él mismo.

2. «Empatía egocéntrica»: en este segundo nivel el niño puede ser consciente de que otra persona se encuentra mal (no él mismo), pero no conoce los estados internos del otro y puede asumir que son iguales a los propios. Se trata de una respuesta empática propia del primer y segundo año de vida.

3. «La empatía con los afectos de otro»: entre los dos y tres años con el inicio de la adopción de roles y con el desarrollo del lenguaje el niño puede empatizar con emociones cada vez más complejas y puede activar la empatía a partir de la información sobre el malestar de alguien aunque esa persona no esté presente.

4. «Empatía con la situación vital de otra persona» al final de la infancia el niño empieza a tomar conciencia de que otros sienten placer y dolor no solo en la situación inmediata sino también en su experiencia vital más prolongada. Aunque sigue respondiendo empáticamente al malestar inmediato de otro, su respuesta puede ser más intensa al darse cuenta de que el malestar de otro es crónico y no transitorio. En este nivel el afecto empático se combina con una representación mental del nivel general de malestar o privación de otro. La víctima no necesariamente ha de estar presente, es suficiente con que se tenga información acerca de ella. A medida que el niño desarrolla la capacidad de formar conceptos sociales puede también empatizar con las dificultades de todo un grupo (Hoffman, 1990).

El nivel empático más avanzado incluye un cierto distanciamiento respondiendo en parte a la imagen mental que uno tiene del otro más que únicamente el valor estimular inmediato del otro.

Según Hoffman debe haber un paralelismo entre los sentimientos y afectos con los pensamientos, principios morales y tendencias comportamentales, así pues, «sería razonable imaginar que en el curso del desarrollo de una persona, los afectos empáticos se irán asociando significativamente con principios morales, de modo que cuando surja un afecto empático en un encuentro moral, éste activará los principios morales. Entonces los principios, junto con el afecto empático, podrán guiar el juicio moral, la toma de decisiones y la acción del individuo. En algunos casos la secuencia puede quedar invertida: el principio puede activarse primero y luego provocarse su efecto empático asociado» (Hoffman, 1992, 71).

A medida que el niño va evolucionando hacia etapas de mayor madurez cognitiva, la empatía coordina procesos cognitivos de comprensión e interpretación de la situación vital de otra persona con sentimientos de preocupación e interés por ella, todo ello motiva en el sujeto empático una conducta de ayuda «orientada al otro». La capacidad para empatizar, por tanto, madura a través del proceso de desarrollo del individuo y la forma más madura de empatía necesita de un componente cognitivo relacionado con «ponerse en el lugar del otro» o lo que algunos autores han llamado «toma de pers-

pectiva» (Davis, 1983; Emde, 1989), junto con reacciones inconscientes, imitativas y puramente afectivas que se consideran antecedentes tempranos de la empatía propiamente dicha.

Ambientes educativos y desarrollo de la empatía

Diferentes teorías señalan que existe en el individuo un potencial natural hacia la empatía que puede ser estimulado por el ambiente (Eisenberg y Strayer, 1992; Hatcher, Nadeau, et al., 1994). Este supuesto nos lleva directamente al tema de la educación. Es bien sabido que los dos ambientes que ejercen una influencia mayor en la formación de los más jóvenes son el Centro escolar y la familia. La aplicación de programas específicos para desarrollar la empatía en niños y adolescentes arroja resultados positivos en diferentes edades.

En adolescentes de diferentes edades el entrenamiento en la empatía produce un importante desarrollo de la habilidad de los sujetos para escuchar y comunicarse empáticamente. La capacidad para ponerse en el lugar del otro, comprender su situación desde esta perspectiva, junto con la preocupación o interés por su situación son factores que se incrementan con un entrenamiento específico (Hatcher, Nadeau, et al., 1994).

En nuestro país se han hecho propuestas educativas, perfectamente estructuradas a nivel de tareas, procedimientos y evaluación, orientadas al desarrollo de los procesos que favorecen la conducta prosocial (López, 1994; Etxebarria, et al., 1994). Dichas propuestas van justificadas por estudios empíricos realizados en población infantil y adolescente que avalan la relación entre empatía, estilo educativo de los padres y la conducta de ayuda. El tipo de disciplina que se ejerce en el ámbito familiar aparece como un factor altamente predictivo de dicha conducta. Sus autores concluyen que «si queremos educar niños capaces de actuar a favor de los demás cuando estos lo necesitan, es importante proporcionarles un clima familiar de seguridad afectiva, y no desperdiciar las numerosas ocasiones que la propia vida cotidiana ofrece para sensibilizarles hacia los sentimientos y las necesidades de los otros, reforzando y potenciando las propias tendencias naturales de los niños a empatizar con el dolor ajeno» (López, 1994, 75).

Varios estudios han demostrado que buena parte de las diferencias existentes en el grado de empatía se hallan directamente relacionadas con la educación que los padres proporcionan a sus hijos. Los niños se muestran más empáticos cuando su educación incluye la toma de conciencia del daño que su conducta puede causar a otras personas, por ejemplo que los padres les digan «mira que mal lo está pasando tu amigo por lo que le has dicho», y no solo «lo que has hecho no está bien». También el aprendizaje infantil desem-

peña su función en el desarrollo de la empatía, dicho aprendizaje está mediatizado por la forma en que las otras personas reaccionan ante el sufrimiento ajeno. En el caso de los niños, sus padres son modelos muy potentes y pueden potenciar a través de la imitación un amplio repertorio de respuestas empáticas, especialmente a la hora de ofrecer ayuda a alguien que lo necesite. «Sentir con otro es cuidar de él y, en este sentido, lo contrario de la empatía sería la antipatía. La actitud empática está inextricablemente ligada a los juicios morales porque éstos tienen que ver con víctimas potenciales» (Goleman, 1996, 175).

Desde esta perspectiva los padres podrían proporcionar a la vez modelos de empatía (sentir) y modelos de altruismo (cuidar) y favorecer dichos procesos a través de la comunicación y el razonamiento sobre las consecuencias que una conducta tiene para otros. En general, los agentes de socialización tienen una importancia central en las formulaciones teóricas del desarrollo de la empatía. El temperamento, la vida familiar, la socialización y la cultura se han considerado variables que determinan las múltiples formas en que la preocupación por uno mismo y la preocupación por otros (una dimensión más egoísta de la empatía frente a una más altruista) se manifiestan en los individuos (Zan-Waxler, 1991).

El estilo educativo materno ha recibido una especial atención en relación con la empatía. El calor, la sensibilidad a la hora de responder a las necesidades del hijo y la instrucción directa considerando la importancia de la bondad y el afecto se señalan como factores que influyen en el desarrollo de la disposición empática de los hijos. El calor materno y el control son dos de las características más relevantes del estilo materno que influyen en muchos aspectos del desarrollo emocional de los hijos (Robinson, Zahn-Waxler y Emde, 1994). Los intentos de control y las expresiones emocionales negativas frecuentes en la relación madre-hijo/a pueden tener una influencia importante en el desarrollo emocional de los hijos debido a que se da una menor sensibilidad hacia el hijo/a. En un estudio sobre comunicación emocional se dió apoyo empírico a este supuesto, las madres que manifestaban más afecto negativo con sus hijos de 18 meses, eran menos sensibles y más intrusivas en sus interacciones tanto a esa edad como a los dos años (Robinson, Little & Biringen, 1993). Se concluye que el ambiente familiar desempeña una importante función en la socialización de la empatía. Las relaciones familiares y los valores influyen en las inclinaciones empáticas de los hijos (Robinson, Little & Biringen, 1993).

Aparecen aquí dos factores del estilo educativo materno especialmente relacionados con la «sensibilidad» de la madre hacia su hijo/a que potencian el desarrollo emocional de los hijos, se trata del afecto y el control. Dichos factores constituyen las dimensiones básicas de los diferentes estilos educativos que pueden clasificarse

según la intensidad del control que se ejerce y cómo se aplica la autoridad, y según la expresión de afecto que incluye interés, atención, cariño, preocupación, comunicación, necesidades del hijo/a (Brunet y Negro, 1994). Cuando se combinan estas dimensiones encontramos estilos educativos más autoritarios (centrados en el control y no en las necesidades o punto de vista de los hijos), o estilos más inductivos o directivos que incluyen el control y el cumplimiento de las normas pero junto con el afecto, el razonamiento, el punto de vista y las necesidades de los hijos.

El estudio que presentamos a continuación pretende establecer en población adolescente española las relaciones entre diferentes estilos educativos y la disposición empática de los hijos. Se trata de comprobar la función que desempeñan las relaciones familiares en la tendencia empática de los hijos, es decir, en qué medida se constata que la relación de afecto y amor entre padres e hijos, junto con el control y el cumplimiento de normas incrementa la capacidad para comprender la situación del «otro» y la sensibilidad afectiva hacia su malestar.

¿Pueden los padres criar hijos más sensibles a lo que ocurre a su alrededor?, ¿debemos analizar las consecuencias que una conducta tiene para «el otro» y descubrir el estado emocional que le produce?, ¿se puede aprender la empatía en el núcleo familiar?, ¿cuáles son los estilos educativos más relacionados con la disposición empática? Son cuestiones que nos planteamos con el objetivo de profundizar un poco más en el estudio de las relaciones familiares y el desarrollo emocional de los hijos. No hay que olvidar que el principal interés de la empatía es su relación con la conducta de ayuda ante un estado de necesidad de otra persona y por consiguiente el desarrollo y maduración del afecto empático sería contrapuesto a la violencia y la agresividad, como manifestaciones de falta de sensibilidad hacia la víctima.

Hemos seleccionado las dimensiones descriptivas de los diferentes estilos educativos:

- Amor: se refiere a las relaciones familiares caracterizadas por la evaluación positiva, la expresión de afecto, cariño, interés y apoyo emocional.
- Control: incluye el ejercicio de la autoridad, la dirección paterna y la aplicación de normas.
- Hostilidad: las relaciones familiares que se incluirían aquí se caracterizan por las expresiones negativas, rechazo, ignorancia o evaluación negativa de los hijos.

Se trata mediante la técnica de autoinforme que los adolescentes describan sus relaciones con el padre versus madre y contesten a una escala que evalúa su disposición empática.

2. Objetivos

El objetivo central consiste en constatar la relación entre el estilo educativo del padre/madre y la tendencia empática de los hijos. Este objetivo se operacionaliza en los siguientes:

- Evaluar la empatía en población adolescente. La empatía en esta etapa evolutiva incluye, tal como se ha descrito en la introducción, la capacidad para ponerse en el lugar del otro y el afecto empático.
- Analizar las diferencias de género en la tendencia empática.
- Comprobar en que medida los estilos educativos del padre vs. madre influyen en la disposición empática de los hijos.
- Analizar si los estilos educativos de los padres tienen efectos diferentes en el desarrollo de la empatía de los hijos vs. hijas.

3. Metodología

Descripción de la muestra

La muestra evaluada en el presente estudio está compuesta por 349 adolescentes, 175 mujeres y 174 varones, con un rango de edad comprendido entre los 12 y los 17 años, siendo la media de edad de 14 años. Los sujetos durante el año académico 1995-96 cursaban estudios de 8.º de EGB, 1.º, 2.º y 3.º de BUP, en Centros públicos y concertados. La selección de la muestra se llevó a cabo mediante el método de conglomerados de forma que todos los cursos correspondientes al nivel de edad estudiado estuvieran representados.

Todos los sujetos de la muestra cumplieron una Escala para evaluar la empatía (Bryant, 1982) y dos cuestionarios de autoinforme, uno dirigido a obtener información de su relación con la madre y otro para evaluar dicha relación con el padre (Schaefer, 1965). De esta forma obtenemos información sobre el estilo educativo y la disciplina que ejercen el padre y la madre y su relación con el desarrollo de la empatía en los hijos.

Instrumentos de evaluación

Índice de Empatía para niños y adolescentes de Bryant (1982)

Este instrumento constituye una adaptación del Cuestionario de Empatía de Mehrabian y Epstein (1972) para adultos. Estos autores definen la empatía como una respuesta emocional vicaria hacia

las experiencias emocionales percibidas en otros. Se pone el énfasis en la responsividad emocional en lugar de ponerlo en la exactitud en la comprensión o toma de perspectiva afectiva/social, es decir, la evaluación está más dirigida a los componentes afectivos y emocionales de la empatía que a los procesos cognitivos que participan en ella.

El Cuestionario está formado por 22 ítems a los que el sujeto contesta «Si», o «No» según describan sus sentimientos y emociones. Hay ítems en los que una respuesta afirmativa indica respuesta empática (por ejem, «Me siento triste al ver a una chica que no encuentra a nadie con quien jugar») y otros ítems en los que es la respuesta negativa la que indica tendencia empática (por ejem., «Me resulta difícil comprender porque otra persona se disgusta»). Las respuestas son puntuadas de manera que una puntuación alta indica más empatía. El Cuestionario permite obtener una puntuación global de empatía. El rango de edad para su aplicación abarca la infancia y la adolescencia (debe recordarse que al tratarse de un autoinforme la edad mínima de aplicación son 8-9 años, edad necesaria para que el niño tenga un buen nivel de lectura comprensiva). Es una prueba de lápiz y papel de fácil aplicación debido al reducido número de ítems y a las alternativas de respuesta que se reducen a «si» o «no».

La adaptación de Bryant permite disponer de un instrumento de fácil aplicación en la población infantil y adolescente que ofrece una evaluación global de la reactividad emocional relacionada con la empatía. Se trata de una medida de «empatía disposicional» o empatía rasgo, es decir, una tendencia a reaccionar de manera empática.

Los resultados obtenidos con la aplicación del instrumento indican una correlación negativa con la agresividad. También se obtienen diferencias en función del sexo, las mujeres están más influidas por la empatía en sus respuestas afectivas vicarias (Bryant, 1982).

Child's Report of Parental Behavior Inventory (CRPBI) (Schaefer, 1965)

Se trata de un instrumento que permite evaluar la disciplina familiar que perciben los hijos, tanto en su relación con el padre, como en su relación con la madre. Se considera un buen método para investigar las percepciones que los hijos tienen de la conducta paterna.

El instrumento consta de 52 ítems para evaluar la relación con el padre, y los mismos ítems sobre la relación con la madre. Los ítems plantean diferentes situaciones propias de las relaciones familiares a las que el sujeto debe contestar en una escala de tres pun-

tos, según esté totalmente de acuerdo, se de dicha relación sólo algunas veces, o la relación con su padre/madre sea totalmente distinta a la planteada en el ítem.

El CRPBI evalúa 26 subescalas que se agrupan en 8 dimensiones molares que pasamos a describir:

Autonomía: se caracteriza por una relación de autonomía extrema y disciplina laxa en la que al hijo se le deja total libertad sin normas ni límites, por ejem: «me permite salir tan a menudo como quiero», «me permite esquivar el trabajo que ella o él me han dicho que haga».

Autonomía y amor: se refiere a una autonomía moderada de los hijos, se estimula la sociabilidad y el pensamiento independiente y se percibe un trato de igualdad, por ejem. «Me da a elegir siempre que es posible», «se alegra cuando traigo amigos a casa», «Me pregunta qué pienso yo sobre cómo deberíamos hacer las cosas», «siempre escucha mis ideas y opiniones».

Amor: incluye las relaciones familiares que se caracterizan por la evaluación positiva, el compartir, la expresión de afecto y el apoyo emocional, por ejemplo: «A menudo me alaba», «le gusta dialogar conmigo», «casi siempre me habla con una voz cálida y amigable», «me da comprensión cuando lo necesito».

Amor y control: Describe las relaciones familiares que se caracterizan por la estimulación intelectual de los hijos, una disciplina centrada en el niño que puede ir acompañada de una protección excesiva, por ejemplo: «va a lugares interesantes conmigo, y me habla de las cosas que vemos allí», «le gusta estar en casa conmigo más que salir con los amigos», «le gustaría que pasara la mayor parte del tiempo con ella (o con él)», «se preocupa por mí cuando estoy fuera».

Control: Los aspectos de las relaciones familiares que se incluyen en esta dimensión se refieren a la intrusividad, inhibición de las reacciones emocionales (enfado, agresividad...), control a través de la culpa y dirección paterna, ejemplos de ítems que puntúan en esta dimensión son: «pregunta a otras personas lo que hago cuando estoy fuera de casa», «no aprueba que yo me enfade», «piensa que soy un desagradecido cuando no obedezco», «quiere controlar todo lo que hago».

Control y hostilidad: la combinación del control y la hostilidad en las relaciones padre/madre e hijo incluye la aplicación de normas estrictas, el castigo y las riñas, ejemplos de estos aspectos de las relaciones familiares son «mantiene el orden en la casa imponiéndome muchas reglas y normas», «casi siempre me castiga de alguna forma cuando son malo», «siempre me está recordando las cosas que no me permite hacer».

Hostilidad: la percepción de hostilidad en las relaciones familiares por parte de los hijos incluye el predominio de la irritabilidad, la evaluación negativa y el rechazo en dichas relaciones. Ejemplo de estos conceptos son los siguientes items: «pierde el control conmigo cuando no le ayudo en la casa», «a menudo dice que soy estúpido y tonto», «a menudo parece contento cuando se puede librar de mi una temporada».

Hostilidad y autonomía: la combinación de unas relaciones caracterizadas por la hostilidad y al mismo tiempo una autonomía extrema dan lugar a la percepción por parte de los hijos de una negligencia e ignorancia en el comportamiento de sus padres al atender sus necesidades, ejemplos de conductas que describen esta dimensión son las siguientes: «olvida darme las cosas que necesito», «no habla mucho conmigo».

La aplicación del mismo instrumento para evaluar la relación con el padre y la madre permite obtener dos puntuaciones diferentes en cada una de las dimensiones descritas (una que describe la relación con el padre y otra que describe la relación con la madre) y establecer las diferencias entre los dos progenitores, según la evaluación del hijo/a.

4. Resultados

Empatía y género

Se presentan en primer lugar los resultados obtenidos en la Escala de Empatía en función del sexo de los sujetos. Tal como cabía esperar las mujeres adolescentes puntúan significativamente más alto (media = 17,62) que los varones (media = 13,81) en la tendencia a «compartir afecto», «sentir con otro y por otro» ($p = .0001$). Coherentemente con la literatura sobre el tema, las mujeres adolescentes resultan ser más empáticas que los varones de su misma edad, lo que corrobora su mayor sensibilidad emocional (Bryant, 1982; Eisenberg, et al, 1991; Eisenberg, Carlo et al, 1995).

El análisis de items de la Escala en la muestra de adolescentes evaluados indica que las diferencias de género se dan especialmente en los items que indican la tendencia al llanto, manifestación emocional claramente identificada con el género femenino. Muestra de ello es la tendencia a responder afirmativamente a las cuestiones: «ver a un chico llorando me da ganas de llorar», «a veces lloro cuando veo la televisión», «algunas canciones me ponen tan triste que me dan ganas de llorar», «ver a una chica llorando me da ganas de llorar».

En una evaluación realizada con una muestra de 125 sujetos entre 18 y 25 años, varones y mujeres, acerca de características psi-

cológicas y emocionales relacionadas con uno u otro sexo, pudimos comprobar que el «llanto» se consideraba una característica femenina por parte de ambos sexos, siendo las mujeres las que identificaban dicha forma de respuesta emocional como más propia del género femenino.

Estilos educativos de los padres y disposición empática

Dada la consistencia de las diferencias de género en la disposición empática hemos realizado un análisis de varianza (ANOVA) de dos factores: sexo y estilo educativo percibido por el hijo/a en relación con su padre y madre. El objetivo es comprobar si existe alguna interacción significativa entre estos factores en relación con las puntuaciones obtenidas en la Escala de Empatía.

Para realizar estos análisis se han categorizado las dimensiones de disciplina familiar en función de la puntuación media en tres categorías: baja (incluye las puntuaciones por debajo de la media menos una desviación típica), media (con las puntuaciones entre la media + / - una desviación típica) y alta (puntuaciones por encima de la media más una desviación típica). De esta forma podemos establecer la relación que varones y mujeres con diferentes niveles en cada una de las dimensiones de disciplina familiar mantienen con la empatía.

Aparecen tres interacciones significativas : sexo y autonomía extrema por parte de la madre, sexo y autonomía extrema —amor en la relación con la madre, y sexo con hostilidad— autonomía extrema en la relación con el padre.

Tal como puede observarse en la tabla 1, la autonomía extrema caracterizada por un dejar hacer en el que la madre deja al hijo total libertad, sin normas, ni límites, tiene un efecto diferencial en varones y mujeres adolescentes en lo que respecta al desarrollo de la empatía ($p = .02$). Las puntuaciones en empatía de las mujeres no cambian en función de la permisividad de la madre, mientras que en los varones se produce un efecto negativo, de manera que la ausencia de normas y límites y la permisividad total en el estilo educativo de la madre guarda relación con una capacidad empática más pobre.

TABLA 1
SEXO-ESTILOS EDUCATIVOS Y EMPATÍA

ESTILOS EDUCATIVOS	EMPATÍA	SEXO (A)			
		VARÓN	MUJER	TOTAL	
AUTONOMÍA	ALTA	12,11	17,82	15,2	$F(A) = 109,91$ $p = ,0001$ $F(B) = 2,8$ $p = ,0624$ $F(AB) = 3,89$ $p = ,0214$
EXTREMA	MEDIA	13,83	17,53	15,66	
MADRE (B)	BAJA	14,85	17,62	16,22	
	TOTAL	13,79	17,6	15,7	
AUTONOMÍA	ALTA	15,11	18,06	16,97	$F(A) = 54,7$ $p = ,0001$ $F(B) = 3$ $p = ,05$ $F(AB) = 4,73$ $p = ,009$
AMOR	MEDIA	13,34	17,8	15,26	
MADRE (B)	BAJA	14,67	16,34	15,68	
	TOTAL	13,79	17,6	15,7	
HOSTILIDAD	ALTA	12,81	18,03	15,3	$F(A) = 82,93$ $p = ,0001$ $F(B) = 2,97$ $p = ,05$ $F(AB) = 5,36$ $p = ,005$
AUTONOMÍA	MEDIA	13,51	17,68	15,58	
PADRE (B)	BAJA	15,78	17,47	16,6	
	TOTAL	13,81	17,7	15,71	

Cuando se combina la autonomía con el amor ó afecto por parte de la madre, también aparecen diferencias en función del sexo ($p = .009$). El estilo educativo de la madre que concede un nivel de autonomía moderada a los hijos, que estimula el pensamiento independiente teniendo en cuenta su punto de vista, acompañado de afecto, interés y comunicación influye más positivamente en el desarrollo de la empatía en las hijas que en los hijos. Si bien las mujeres siempre son más empáticas que los varones, las puntuaciones medias en empatía que aparecen en la tabla 1 en función del sexo y del nivel de autonomía y amor en el estilo educativo de la madre muestran que los cambios en disposición empática según la relación con la madre son más acentuados en la mujer.

Finalmente se obtiene una interacción significativa con una dimensión educativa paterna. Un estilo educativo que combina la autonomía extrema y la hostilidad ejerce efectos más negativos en el varón que en la mujer ($p = .005$). Tal como puede verse en la tabla 1, los varones que perciben que sus padres les ignoran y no atienden sus necesidades presentan una disposición empática más

baja, mientras que la empatía en las mujeres se mantiene. La ausencia de normas y límites puede interpretarse por parte de los hijos como falta de interés y atención por parte de sus padres. Estos estilos educativos no favorecen el desarrollo emocional de los hijos, especialmente en los hijos varones.

En aquellas dimensiones educativas que no se ha encontrado interacción significativa con la variable sexo, se han realizado ANOVA de un factor. Los resultados se exponen a continuación.

Los resultados indican los estilos educativos que guardan relación con una mayor o menor empatía en los hijos.

Tal como puede observarse en la tabla 2, los estilos educativos que incluyen el amor y los que incluyen hostilidad aparecen relacionados con el desarrollo de la empatía, aunque en sentido inverso. Del total de dimensiones evaluadas, tres de las que hacen referencia a la relación con la madre guardan relación significativa con la empatía, mientras que tan solo una que se refiere a la relación con el padre establece diferencias significativas en las puntuaciones de empatía. Este resultado general muestra que la relación con la madre es un factor importante en el desarrollo emocional de los hijos, incluso en la adolescencia.

TABLA 2
ESTILOS EDUCATIVOS PATERNO-MATERNOS Y EMPATÍA

	AMOR	MADRE		
	ALTO	MEDIO	BAJO	
EMPATÍA	16,71	15,73	14,61	F = 4,07 p = ,01
	AMOR	CONTROL	MADRE	
	ALTO	MEDIO	BAJO	
EMPATÍA	16,75	15,62	15,08	F = 3,13 p = ,04
	CONTROL	HOSTILIDAD	MADRE	
	ALTA	MEDIA	BAJA	
EMPATÍA	15,42	15,36	17,46	F = 7,5 p = ,0007
	CONTROL	HOSTILIDAD	PADRE	
	ALTA	MEDIA	BAJA	
EMPATÍA	15,76	15,22	17,58	F = 9,13 p = ,0001

Cuando la disciplina que ejerce la madre se caracteriza por el amor (entendido como evaluación positiva de los hijos, expresión de afecto y apoyo emocional) y por el amor y el control (estimulación intelectual de los hijos, disciplina centrada en el niño que puede caer en una protección excesiva), se observa un aumento de la disposición empática en los hijos, encontrándose diferencias significativas en empatía entre las tres categorías de las dimensiones educativas. Resulta evidente a partir de los resultados obtenidos que los adolescentes que perciben más muestras de afecto, entendido en el sentido más amplio de atención, apoyo, preocupación por parte de su madre, son más empáticos (ver tabla 2).

Resultados opuestos se encuentran con las dimensiones de control-hostilidad de la madre y del padre (ver tabla 2). Estos estilos educativos también establecen diferencias significativas en la disposición empática de los adolescentes, pero el efecto que se observa es contrario al anterior. Los hijos que perciben niveles más altos de control-hostilidad (aplicación de normas estrictas, castigo y riñas) por parte de la madre y también del padre obtienen las puntuaciones más bajas en empatía. Las diferencias son estadísticamente significativas entre las tres categorías establecidas para estas dimensiones de educación familiar.

Se observa pues, el efecto contrario que en las dimensiones donde está presente el «amor». Un ambiente familiar en el que predominan las expresiones de irritabilidad, hostilidad, dirigidas a la aplicación estricta de las normas, no favorece el desarrollo emocional de los hijos y esto se pone de manifiesto en una capacidad empática menor.

5. Conclusiones y discusión

A partir de los resultados obtenidos en relación con la disposición empática en varones y mujeres adolescentes podemos concluir una mayor «sensibilidad emocional» en las adolescentes de sexo femenino. Estos resultados son coherentes con los obtenidos por la autora del instrumento (Bryant, 1982) con una muestra de sujetos de escolarizados en 4° a 7° grado, es decir los últimos años de la infancia y preadolescencia. También los resultados de Bryant mostraron un efecto del sexo del sujeto empático, siendo las mujeres más empáticas que los varones en los niveles de edad evaluados.

Esta diferencia guarda relación con los estereotipos sociales que atribuyen a la mujer una mayor tendencia al cuidado y apoyo a los más débiles, una mayor capacidad para detectar sentimientos y señales no verbales y una mayor preocupación por los aspectos sociales de la interacción y los sentimientos de otros. Las diferencias en la normativa social sobre los roles sexuales, hace más ade-

cuado para las mujeres manifestar tanto sentimientos de enfado y ansiedad como sentimientos de ternura y compasión (Batson, Fultz y Schoenrade, 1992).

Eisenberg y Lennon (1983) hacen una amplia revisión de estudios sobre las diferencias de género y empatía y concluyen que hay diferencias en función del sexo en los autoinformes de empatía. En cada estudio las mujeres obtenían puntuaciones más altas en empatía que los varones y especialmente en adultos las diferencias eran más fuertes. Además, en estos estudios los profesores y los compañeros también describían a las mujeres mucho más empáticas que los varones.

Cabe esperar pues, una mayor disposición empática en la mujer que en el varón, con independencia del ambiente social y educativo en el que se encuentren. Dado que dichas diferencias se acentúan con la edad puede pensarse que los estereotipos sociales van ejerciendo su influencia a medida que se va afianzando el rol sexual a partir de la adolescencia. Este resultado debería tenerse en cuenta al diseñar y aplicar programas de intervención en este campo, dado que las mujeres partirían de una mayor predisposición y los varones podrían desarrollar su disposición empática a partir de la intervención educativa. La interacción entre procesos cognitivos (toma de perspectiva, comprensión de la situación, activación de principios morales) y procesos afectivos (preocupación, emoción ante el estado de la víctima, compartir afecto) activados de forma diferente en varones y mujeres puede beneficiar a ambos sexos a la hora de aprender a llevar a cabo conductas de ayuda en las que los procesos cognitivos y afectivos se complementen y actúen en equilibrio.

Respecto a la relación entre estilos educativos paterno/maternos y disposición empática los resultados permiten concluir la importancia que la dimensión afectiva tiene en las relaciones familiares. El amor como dimensión que incluye evaluación positiva del hijo, muestras de afecto, atención, interés, comunicación y apoyo emocional resulta ser el estilo educativo que más favorece el desarrollo de la empatía en los hijos. Es esta dimensión percibida en la relación con la madre la que tiene una importancia mayor para el fomento de la empatía. Por el contrario, cuando el estilo educativo se caracteriza por el afecto negativo, muestras de hostilidad, irritabilidad, control y críticas excesivas, la disposición empática disminuye en los hijos. Por tanto, aquellos adolescentes que «practican, observan y conviven con el afecto» desarrollan su capacidad de compartirlo y aprender a ser más sensibles ante la situación negativa de otra persona, mientras que los sujetos que no «practican la afectividad», sino que conviven con emociones negativas y en un ambiente de rechazo, se muestran más insensibles y les resulta más difícil identificarse con un estado de necesidad o dificultad que otro sujeto experimenta.

La función que el ambiente familiar desempeña en el desarrollo de la disposición empática se ha puesto de relieve en diferentes estudios empíricos. Bryant (1992) concluye que el apoyo paterno en el sentido más amplio de apoyo emocional, razonamiento en el ejercicio de la disciplina, ayuda instrumental y consistencia en las expectativas y atencimiento a normas, facilita el desarrollo emocional de los más jóvenes de la familia. Más en concreto, afirma la autora, lo que parece facilitar el desarrollo de la empatía es la expresividad manifestada de las madres, más que de los padres, en respuesta al estrés y situaciones difíciles de los hijos (Bryant, 1992, 285). Los resultados obtenidos en el presente estudio apoyarían esta conclusión.

El estudio realizado por López (1994) en población infantil sobre las variables que predicen la conducta prosocial-altruista concluye que el tipo de disciplina parental influye en la conducta prosocial de los hijos. En este estudio es el estilo educativo centrado en la «inducción» (destacar las consecuencias de la acción del niño) muestra una relación positiva con la conducta prosocial, mientras que la afirmación del poder y la retirada del amor se asocian negativamente con el comportamiento prosocial-altruista (López, 1994, 75).

Se observa que los estilos educativos que combinan amor, comunicación, razonamiento sobre las consecuencias de una conducta y la justificación de una demanda concreta, un nivel de autonomía moderada, la estimulación de los hijos hacia el pensamiento independiente favorecen el desarrollo personal de los hijos (Mestre, Martí y Samper, 1996, 242). También, diferentes estudios indican que un alto nivel de cohesión y apoyo en el clima familiar, un ambiente que estimule la expresión y manifestación de emociones, junto con un alto nivel de organización en la planificación y distribución de responsabilidades favorece el desarrollo del autoconcepto y guarda relación con menos alteraciones emocionales y problemas en el estado de ánimo del adolescente (Mestre, 1994). Características similares en las relaciones padres-hijos son las que aparecen relacionadas con el desarrollo socio-emocional y con la conducta prosocial-altruista. Un clima familiar que favorece un autoconcepto positivo, contribuye también al desarrollo afectivo, siendo un factor que potencia el equilibrio emocional y hace al sujeto menos vulnerable a las situaciones estresantes y conflictos.

BIBLIOGRAFÍA

- Batson, D.; Fultz, J. & Schoenrade, P. A. (1992), «Las reacciones emocionales de los adultos ante el malestar ajeno», en N. Eisenberg & J. Strayer (eds.), *La empatía y su desarrollo*, Biblioteca de Psicología, Bilbao: Desclée de Brouwer, pp. 181-204.
- Brunet, J. J. y Negro, J. L. (1994), *¿Cómo organizar una escuela de padres?*, Ediciones San Pío X, Madrid.
- Bryant, B. K. (1982), «An Index of Empathy for Children and Adolescents», *Child Development*, 53, 413-425.
- Bryant, B. K. (1992), «Salud mental, temperamento, familia y amigos: perspectivas sobre la empatía de los niños y la adopción de percepción social», en Eisenberg, N. y Strayer, J., *La empatía y su desarrollo*, Biblioteca de psicología, Desclée de Brouwer, Bilbao, pp. 271- 298.
- Davis, M. H. (1983), «Measuring Individual Differences in Empathy: Evidence for a Multidimensional Approach», *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 44, n. 1, 113-126.
- Eisenberg, N. & Lennon, R. (1983), «Sex differences in Empathy and related capacities», *Psychological Bulletin*, 94 (1), 100-131.
- Eisenberg, N. y Strayer, J. (1992), *La empatía y su desarrollo*, Biblioteca de psicología, Desclée de Brouwer, Bilbao.
- Eisenberg, N.; Carlo, G.; Murphy, B. & Van Court, P. (1995), «Prosocial development in Late Adolescence. A Longitudinal Study», *Child Development*, 66 (4), 1179-1197.
- Eisenberg, N.; Miller, P. A.; Shell, R.; McNalley, S. & Shea, C. (1991), «Prosocial Development in Adolescence. A Longitudinal Study», *Developmental Psychology*, 27 (5), 849-857.
- Emde, R. (1989), «Mobilizing fundamental modes of development: Empathic availability in therapeutic action», *Journal of American Psychoanalytic Association*, 38, 4, 881-913.
- Etxebarria, Y.; Apodaka, P.; Eceika, A. & Ortiz, M. J. (1994), «Design and Evaluation of a Programme to Promote Prosocial-Altruistic Behavior in the School», *Journal of Moral Education*, vol. 23, n. 4, 409-425.
- Goleman, D. (1996), *La inteligencia emocional*, Edit. Kairós, Barcelona.
- Hatcher, S. L.; Nadeau, M. S. et al. (1994), «The teaching of empathy for high school and college students: testing rogerian methods with the Interpersonal Reactivity Index», *Adolescence*, vol. 29, n. 116, 961-974.
- Hoffman, M. L. (1990), «Empathy and Justice Motivation», *Motivation and Emotion*, 14 (2), 151-172.
- (1992), «La aportación de la empatía a la justicia y al juicio moral», en Eisenberg, N. & Strayer, J., *La empatía y su desarrollo*, Biblioteca de Psicología, Desclée de Brouwer, Bilbao, pp. 59-93.

- López, F. (direct.) (1994), *Para comprender la conducta altruista*, Edit. Verbo Divino, Navarra.
- Mehrabian, A. & Epstein, N. A. (1972), «A measure of emotional empathy», *Journal of Personality*, 40, 523-543.
- Mestre, V. (1994), «Desarrollo personal de los hijos y clima familiar», en E. Pérez-Delgado (coord.), *Familia y educación. Relaciones familiares y desarrollo personal de los hijos*, Generalitat Valenciana, Conselleria de Treball i Afers socials.
- Mestre, V.; Martí, M. y Samper, P. (1996), «Desarrollo del autoconcepto de los adolescentes y disciplina familiar», en E. Pérez-Delgado y V. Mestre (coord.), *Familia y Tercera Edad. En la encrucijada del envejecimiento de la sociedad española*, Edit. Cristobal Serrano, Valencia.
- Robinson, J. L.; Little, C. & Biringen, Z. (1993), «Emotional communication in mother-todler dyads: Evidence for gender differentiation», *Merrill Palmer Quarterly*, 39, 496-517.
- Robinson; J. L.; Zahn-Waxler, C. y Emde, R. N. (1994), «Patterns of developmental in early empathic behavior: Environmental and child constitutional influences», *Social Development*, 3, 2, 125-145.
- Schaefer, E. S. (1965), «Children's reports of parental behavior: an inventory», *Child Development*, vol. 36, pp. 413-424.
- Zahn-Waxler, C. (1991), «The Case for Empathy: A Developmental Perspective», *Psychological Inquiry*, vol. 2, n. 2, 155-158.