



**FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA**

**“COMPETENCIA PARENTAL Y EMPATÍA EN ESTUDIANTES DE 3RO A 5TO DE
SECUNDARIA DE DOS INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS DE
AREQUIPA”**

Tesis para obtener el título profesional de Licenciados en Psicología que presentan:

Ximena Solange Salas Valencia

Arantxa Fernanda Flores Reymer

Arequipa - 2016

El mejor legado de un padre a sus hijos es un poco de su tiempo cada día.

Leon Battista Alberti.

Lo que se dé a los niños, los niños darán a la sociedad.

Karl A. Meninger.

DEDICATORIA

Dedicada a nuestra familia y amigos
quienes nos brindaron su constante apoyo
en todo momento.

AGRADECIMIENTOS

A Dios todo poderoso.

A la Universidad Católica San Pablo, por permitirnos ser parte ella, abrirnos sus puertas en todo momento y habernos otorgado las herramientas necesarias para realizar esta etapa de nuestra formación académica.

A nuestro asesor Walter Arias por el trabajo conjunto.

A nuestras familias quienes se interesaron por nuestro trabajo y desearon que se lleve a cabo exitosamente.

Y finalmente, a los participantes quienes nos brindaron de su tiempo y colaboraron con nuestra investigación.

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo identificar la relación que existe entre la competencia parental percibida y la presencia de empatía en estudiantes de 3ero, 4to y 5to de Secundaria de dos instituciones Educativas Públicas de Arequipa. La muestra está conformada por 198 estudiantes de sexo femenino y masculino, con edades entre los 15 y 17 años, a los cuales se les aplicaron dos instrumentos; Escala de Competencia Parental Percibida (versión hijos) y el Índice de Reactividad Interpersonal (IRI).

En primera instancia, se analizó la validez y confiabilidad de ambos cuestionarios, ya que no se cuenta con sus versiones estandarizadas para población de nuestro contexto. Los resultados al analizar la confiabilidad fueron satisfactorios, obteniendo un alfa de Cronbach de 0.890 y 0.826, respectivamente. Al analizar las correlaciones de dimensiones de los instrumentos a utilizar, obtuvieron correlaciones con un nivel de significancia de 0.01, lo que demuestra la validez de ambos instrumentos.

El diseño de investigación es asociativo- comparativo, puesto que se analizó la relación que existe entre la competencia parental percibida y la presencia de empatía en la muestra utilizando el coeficiente de correlación de Pearson. Los resultados mostraron que la empatía y la competencia parental percibida por hijos, se correlacionan positivamente. Así mismo, se compararon las muestras bajo las variables sexo y grado de estudios. Se encontraron diferencias significativas en cuanto al sexo, siendo la muestra femenina la que obtuvo niveles de competencia parental percibida y empatía de tipo cognitiva mayores a la muestra masculina.

Estos resultados junto a la revisión de la literatura nos permiten concluir que la relación parental-filial influye en el desarrollo de la empatía, en especial, en el sexo femenino.

Palabras clave: Competencia parental, empatía, adolescentes.

ABSTRACT

This research aims to identify the relationship between perceived parental competence and empathy in students of 3rd, 4th and 5th grade of high school from two public educational institutions of Arequipa.

By analyzing whether parenting practices perceived by their children is related to the development of empathy, thus empathy may predict prosocial behavior.

First of all, it was analyzed the reliability and validity of two questionnaires the Parental Competence Perceived Scale and the Interpersonal Reactivity Index, which were applied to students from two schools, aged from 13- 18 years old who study in 3rd, 4th and 5th grade of high school. The results obtained according to the reliability were satisfactory for both questionnaires, it's Cronbach's alpha was 0.890 and 0.826 respectively. According to its validity, the statistical significance level obtained was 0.01, which represents validity in both questionnaires.

The research design is associative- comparative study, the relation between parental competence perceived and empathy was analyzed using the Pearson's correlation coefficient. Result suggests that empathy and the parental competence perceived by children are positively correlated.

Moreover, the samples were compared according to gender and school level. While comparing the samples according to school level, it wasn't found significantly differences. On the other hand, it was found significantly differences between the genders, the female sample obtained higher levels in cognitive empathy and parental competence perceived than the male sample.

Keywords: parental competence, empathy, adolescents.

Índice

DEDICATORIA	3
AGRADECIMIENTOS	4
RESUMEN	5
ABSTRACT	6
CAPITULO I	1
INTRODUCCIÓN	1
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	4
1.- Justificación de la investigación	4
2.- Formulación del problema	6
3.- Objetivos de la investigación.....	6
4.- Limitaciones del estudio	7
5.- Definiciones conceptuales.....	7
CAPITULO II	9
1.- Antecedentes de la investigación	9
2.- Bases Teóricas	12
2.1 Empatía	12
2.2 Competencia parental.....	22
2.3 Adolescencia	36
CAPITULO III	40
METODOLOGÍA	40
1.- Tipo y diseño de investigación	40
2.- Población y muestra.....	41
3.- Características demográficas de la muestra.....	42
4.- Variables.....	44
5.- Operacionalización de las variables	45
6.- Instrumentos para la recolección de datos.....	46

6.1 Escala de Competencia Parental Percibida versión hijos (ECPH-H)	46
6.2 Índice De Reactividad Interpersonal (IRI)	50
7.- Procedimiento para la recolección de datos	55
8.- Técnicas de procesamiento de datos	56
CAPITULO IV	57
RESULTADOS	57
1.- TABLAS DE FRECUENCIA DE LA ESCALA DE COMPETENCIA PARENTAL PERCIBIDA/ EMPATÍA PERCIBIDA/ EMPATÍA	57
2.- TABLAS DE CORRELACIÓN ENTRE COMPETENCIA PARENTAL PERCIBIDA Y EMPATÍA	61
DISCUSIÓN	66
CONCLUSIONES	71
RECOMENDACIONES	72
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	73
ANEXOS	79
Escala de Competencia Parental	80
Cuestionario de empatía / Índice de Reactividad Interpersonal (IRI)	84

CAPITULO I

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, nos encontramos inmersos bajo un contexto sociocultural que muestra diferentes alternativas para alcanzar una adecuada educación y crianza de los hijos. Los padres de familia se encuentran frente a la ardua labor de formar personas que sean exitosas tanto a nivel personal como dentro de la sociedad.

Son diversos los aspectos a abordar dentro de la práctica de parentalidad, que los padres de familia especulan exhaustivamente respecto a sobre lo que es conveniente o no hacer, pues buscan encontrar un balance perfecto entre su intuición como padres, lo que se les ha enseñado de niños, lo que observaron en otros modelos parentales y lo que dicen los especialistas sobre el tema.

Los estudios sobre el tema ponen de manifiesto que existe una influencia significativa de las prácticas de crianza en el grado en que el desarrollo del hijo avanza; y que los estilos de vida que se observan en los adolescentes están asociados a la calidad de las relaciones entre padres e hijos (Rodrigo et al., 2004).

Es mediante distintas herramientas que los padres pueden asumir un papel más consciente y fortalecido respecto a la educación y crianza de sus hijos; esta tarea no es nada sencilla ya que requiere comprensión, ayuda y afecto que establezca al hijo mientras se le disciplina, además, de proveerle un ambiente que propicie el desarrollo de sus potencialidades, es decir, a nivel biológico, psicológico y social.

Es por ello que la familia es considerada como el principal agente de socialización primario (Muñoz, 2005; De León, 2011; Villarroel y Sánchez, 2002) ya que constituye la primera fuente de información para el niño acerca de su propia valía, de las normas y roles, y de las expectativas que desde muy pronto se proyectan sobre él.

Palet (2000) nos dice que la familia es el lugar natural del crecimiento de la persona y que las fases vitales más importantes de todo ser humano acontecen en ella. Y que además, por muchos años, el hijo es parte de la atmósfera espiritual de los padres, antes del uso del raciocinio, el hijo está bajo el cuidado de los padres y se encuentra contenido en un útero espiritual, donde se le proporciona los elementos necesarios para la adquisición de hábitos y virtudes.

Mestre, Samper, Tur y Díez (2001) señalan que los factores ecológicos o condiciones físicas que prevalecen en un hogar y el grado de orden que caracteriza las actividades que en la familia se realizan también influyen en el desarrollo del niño.

Así mismo, cabe mencionar lo axiomáticas que resultan las relaciones tanto con la madre como con el padre en la crianza de los hijos, y cómo es que el adolescente percibe el apoyo y la apertura en la comunicación de ambos padres (Rodrigo et al., 2004).

En este sentido, para demarcar aún más el escenario de la presente investigación, es preciso tener a consideración los trepidantes cambios sociales, económicos y políticos que experimenta la sociedad de hoy; y con esto, la influencia palpable que en la familia se produce.

La competencia parental entendida dentro de la familia encierra a todas las capacidades prácticas que tienen los padres para velar, proteger y educar a sus hijos y asegurarles un desarrollo suficientemente sano. La literatura sugiere su papel influyente en el desarrollo de habilidades sociales, y de manera muy particular en la empatía, siendo ésta un fuerte predictor de la conducta social positiva en niños y adolescentes.

Por lo previamente señalado, podemos decir que los padres actúan como agentes de socialización, transmitiendo de forma explícita e implícita los valores sociales. Por tal motivo, el contexto familiar tiene gran influencia sobre el desarrollo social del niño (Garaigordobil y Landazabal, 2005); tanto por el modelado de actitudes empáticas parentales como por los modos de interacción parental que aparecen como precursores del comportamiento pro-social (Richaud de Minzi, Lemos y Mesurado, 2011).

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.- Justificación de la investigación

Durante la adolescencia la persona atraviesa una serie de cambios biológicos, cognitivos y referentes al plano socio- emocional, donde el desarrollo de la empatía toma lugar desde el momento en que el individuo se relaciona con su entorno más próximo y cotidiano.

Hoy en día los adolescentes se ven expuestos a una gran cantidad de estímulos que influyen en su desarrollo, sin embargo, es la familia el ambiente de influencia más grande en el que se desarrollan y muchas veces los padres delegan su función de principales educadores a las escuelas, tutores, entre otros.

Estudios sugieren que ciertas características dentro del entorno y de los mismos adolescentes aumentan la posibilidad de que no desarrollen problemas graves, a mencionar, a) padres afectuosos y empáticos que apoyan a sus hijos, que dan normas claras y supervisan, b) habilidades sociales y sentido del humor frente a las dificultades, c) entramado social positivo con familiares, profesores y amigos, conforman un mejor soporte tras los errores cometidos en esta crucial etapa vital.

Sin embargo, dentro de la casuística familiar no se logra todo aquello y no se llega a apreciar ésta relación parental-filial en el que los padres se perciben como competentes y/o sus hijos/as perciben a sus padres/madres de igual manera. Estas disonancias se ven reflejadas evidentemente en la tarea educativa diaria y, provoca desajustes que derivan en una mala convivencia y en la adopción de inadecuados estilos educativos en los padres. Sin duda, esto se refleja en los comportamientos y actitudes de los/as menores no sólo en el ámbito de la familia sino también, en otros contextos socializadores.

Por tal motivo, en esta investigación se pretende indagar el nivel de importancia de las buenas relaciones entre los padres e hijos adolescentes, la capacidad de los padres en su tarea educadora sobre el desarrollo empático del menor, y posteriormente, plantear trabajos e intervenciones que apunten a mejorar la competencia parental de los/as padres/madres en función del grado actual de empatía que presentan los adolescentes y prevenir disfunciones que deriven en un futuro en problemas de conducta y de adaptación de los/as hijos/as.

De igual manera, diversos estudios han encontrado que los factores familiares tienen relevancia en procesos de socialización y en especial en el desarrollo de la conducta pro social. La mayoría de estos estudios han abarcado temas como la estructura familiar, el nivel de funcionalidad y el orden de nacimiento. Sin embargo, son pocas las investigaciones que hacen referencia al papel de las competencias parentales en relación a la empatía desarrollada, pues la mayoría de estudios sobre estas competencias se ha centrado principalmente en describir y explicar problemas conductuales, patologías y trastornos, mas no conductas sociales positivas.

De esta manera, el presente trabajo busca abordar la relación entre las competencias parentales y la empatía, en cuanto que la empatía sería predictora de conducta prosocial la cual promueve interacciones positivas entre personas y que por lo tanto constituye uno de los objetivos de la familia como núcleo de la sociedad.

La relevancia del presente trabajo también radica en aportar mayor conocimiento teórico permitiendo conocer la relación entre las variables: competencia parental percibida y empatía, las mismas que han sido estudiadas de manera aislada por autores, tales como Bayot y Davis respectivamente. Cabe

mencionar, que estas mismas variables no han sido estudiadas de manera conjunta en nuestro contexto por lo que se obtendrán nuevos conocimientos de estas variables dentro de nuestra población. Adicionalmente, se buscará conocer la diferencia en el nivel de empatía en base al género, ya que aunque existen estudios realizados en otras poblaciones (donde se encontraron diferencias significativas), no se ha investigado en nuestro contexto dichas diferencias.

2.- Formulación del problema

¿Existe relación entre la Competencia Parental Percibida por los hijos y la presencia de Empatía en un grupo de adolescentes de secundaria de la ciudad de Arequipa?

3.- Objetivos de la investigación

3.1 Objetivos generales

- a) Analizar la relación entre la competencia parental percibida y la empatía en los estudiantes de 3ro a 5to de dos instituciones educativas públicas de Arequipa.

3.2 Objetivos específicos

- a) Identificar la competencia parental percibida en los estudiantes de 3ro, 4to y 5to de secundaria de las instituciones educativas mencionadas.

- b) Evaluar empatía en los estudiantes de 3ro, 4to y 5to de secundaria de las instituciones educativas mencionadas.
- c) Establecer la relación entre la competencia parental percibida y la empatía en las estudiantes de 3ro, 4to y 5to de secundaria de la Institución Educativa Nacional “Santa Dorotea”
- d) Establecer la relación entre la competencia parental percibida y la empatía en las estudiantes de 3ro, 4to y 5to de secundaria de la Institución Educativa Nacional “Honorio Delgado Espinoza”
- e) Establecer una comparación entre la empatía y la competencia parental percibida que presentan los estudiantes, en función del grado de estudios y sexo.

4.- Limitaciones del estudio

Se presentaron limitaciones al hallar investigaciones que permitieran acceder a antecedentes claros respecto a nuestro medio. Así mismo, se presentaron dificultades al acceder a los instrumentos utilizados. Por otro lado, en una de las instituciones educativas evaluadas, se aplicaron algunas restricciones al acceso de las aulas, por lo que el tiempo estimado en realizar el recojo de información se prolongó en cierta medida.

5.- Definiciones conceptuales

i. Empatía

Conjunto de constructos que incluyen los procesos de ponerse en el lugar del otro y respuestas afectivas y no afectivas. (Davis, 1996)

ii. Conducta pro social

Aquellos comportamientos que, sin buscar una recompensa externa, favorecen a otras personas o grupos sociales y aumentan la probabilidad de generar una reciprocidad positiva de calidad y solidaridad en las relaciones interpersonales o sociales (Marín, 2010).

iii. Parentalidad

Actividades desarrolladas por los padres y madres para cuidar y educar a sus hijos, al tiempo que promover su socialización (Sallés, 2011).

iv. Competencia Parental

Capacidades prácticas que tienen las madres y los padres (o personas adultas significativas), para cuidar, proteger y educar a sus hijos y asegurarles un desarrollo suficientemente sano (Barudy y Dantagnan, 2010).

v. Adolescencia

Periodo del desarrollo del ser humano abarca por lo general el periodo comprendido de los 11 a 20 años, en el cual el sujeto alcanza la madurez biológica y sexual; y se busca alcanzar la madurez emocional y social (Papalia et. al., 2001).

CAPITULO II

MARCO TEORICO

1.- Antecedentes de la investigación

De manera general, las investigaciones evidencian que la empatía es un fuerte predictor de la conducta social positiva en niños y adolescentes. La disposición empática ha motivado numerosas investigaciones como variable crucial del comportamiento pro-social, y varios estudios correlacionales han encontrado relaciones significativas positivas entre empatía y comportamiento pro-social en adolescentes (Calvo, González y Martorell, 2001; Mestre, 2002; Sánchez-Queija, Oliva y Parra, 2006).

Investigadoras de la Universidad de Washington en 1995, encontraron que niños con padres involucrados, tienen mayor probabilidad de mantener relaciones positivas entre pares, describiendo sus relaciones como menos agresivas, menos conflictivas, con mayor reciprocidad, más generosas y amistades con mejores cualidades positivas (Hooven, Gottman, & Katz, 1995).

En el mismo año Mosley & Thompson, encontraron que padres con niveles altos de implicancia en actividades con sus hijos como el ayudarlos con sus tareas escolares, paseos familiares y compartir algún momento de alimentación, están asociadas con niveles altos de sociabilidad, buen desempeño académico y menos problemas de conducta tanto en niños como en adolescentes.

Así mismo, en el año 2000, un estudio encontró que adolescentes que contaban con una relación de unión segura con sus padres, reportaban relaciones menos conflictivas con sus pares. Contrariamente, una relación parental negativa afectaría directamente en mayores niveles de hostilidad y comportamiento social negativo (Paley, Conger, & Harold, 2000).

En el año 2002 en Japón, se realizó un estudio acerca del impacto del involucramiento parental en la sociabilización en niños de 3 años, demostrando que el impacto del involucramiento parental empieza en edades tempranas puesto que encontraron influencia directa entre la participación de los padres y el desarrollo pro-social (Kato et al., 2002).

En el año 2007 en la región de Midwestern- Estados Unidos, se llevó a cabo un estudio que evaluaba las prácticas parentales y su relación con conductas pros sociales en adolescentes. Se evaluaron 233 adolescentes entre 17 y 18 años, en su mayoría mujeres de un colegio público, mediante las escalas PPM (Parenting Practices Measure), el PTM-R (Pro-social Tendencies Measure- Revised) y el PSI-II (Parenting Style Inventory II).

En dicho estudio, se encontró que un estilo parental que utiliza recompensas sociales y materiales, estaba positivamente relacionado con comportamientos pro-sociales pero negativamente relacionados con el altruismo. Mientras que un estilo parental que aplique conversaciones contantes, estaría positivamente relacionado con todas las conductas pro-sociales.

En el estudio del Rol de Empatía y los Estilos Parentales en el Desarrollo de Conductas Antisociales realizado en Nueva York en el año 2009, se estudió la relación entre parentalidad, empatía y conductas antisociales en 244 estudiantes, a quienes se les aplicó tres pruebas, La Escala de Auto-reporte de Delincuencia, el Índice de Reactividad Interpersonal y el Cuestionario de Autoridad Parental.

Los resultados obtenidos, indican que existe relación significativa entre conducta antisocial y bajos niveles de empatía emocional y cognitiva. Además, se encontró que una parentalidad laxa, como la permisividad, influencia en la conducta antisocial y en el impedimento del desarrollo de habilidades empáticas.

En Córdoba Argentina, se realizó un estudio que buscaba la relación entre la percepción del apego parental con la conducta pro-social en adolescentes entre los 14 y 18 años, a quienes se les administró el Cuestionario de Apego Parental de Kenny y el del Pro-social Tendencies Measure (PTM) versión traducida.

Los resultados de dicho estudio sugieren que los sujetos que obtuvieron puntajes más elevados de apego seguro/positivo, poseen una puntuación superior en respuesta de la conducta pro-social.

Uno de los estudios más recientes, realizado en el año 2014 en México, analizó si las prácticas parentales y la empatía predicen conducta pro-social en preadolescentes. Para lo cual, tuvieron 547 participantes, entre 204 preadolescentes, 173 madres y 170 padres, a quienes se aplicaron las Escalas de Conducta Pro-social hacia pares, Prácticas Parentales Pro-sociales y una Adaptación de la Escala Multidimensional de Empatía.

Dicho estudio encontró que las prácticas parentales y la empatía predicen sobre la conducta pro-social en adolescentes hombres y mujeres, entre los 10 y 13 años. Así mismo, se encontró que las prácticas parentales que suscitan la conducta pro-social son afecto y comunicación parental, castigos físicos y las recompensas.

Navarrete y Arenas (2015) realizaron un estudio ex post facto de corte transversal en dos universidades (una privada y otra pública) de Arequipa, Perú. El objetivo del estudio fue analizar la influencia del funcionamiento

familiar en el desarrollo de la empatía. También, se hizo una evaluación de la conducta pro social, para ver si ésta es evidencia de la empatía desarrollada en las personas. Tuvieron como muestra a 160 estudiantes pertenecientes al primer y décimo semestre de la carrera de psicología, donde se incluyeron alumnos de ambos sexos, a los que se les aplicó el Test de funcionamiento familiar (FF-SIL), Test de empatía cognitiva y afectiva (TECA), Test de la lectura de la mente en los ojos de Baron-Cohen y "Prosocialness Scale for Adults" (PSA).

Los resultados mostraron, al considerar la empatía desde su doble dimensión (cognitiva y afectiva), que a mejor funcionamiento familiar mayor es la empatía. También se vio que entre la empatía y la conducta pro social existe una relación positiva. Además, como resultados anexos, se obtuvo que las mujeres tuvieron mayores puntajes en la empatía cognitiva en comparación a los hombres.

Así mismo, se ha encontrado que dentro de los aspectos que tienen mayor efecto sobre la empatía están la universidad y el semestre, evidenciando que el tipo de formación si influye para su desarrollo, además del sexo.

2.- Bases Teóricas

2.1 Empatía

Conceptualización histórica de la empatía

El interés por el estudio de la empatía empezó en el siglo XX y con éste, la propuesta de distintos conceptos y posiciones acerca de ella.

Sin embargo, revisiones históricas señalan que el concepto empatía fue inicialmente empleado por Robert Vischer en el siglo XVIII, bajo el término alemán “einfühlung” cuya traducción es “sentirse dentro de”. Ya en 1909 fue Titchener quien acuña propiamente el término empatía empleando la etimología griega la cual describe la palabra como “cualidad de sentirse dentro de”.

A lo largo del tiempo se formaron dos grandes vertientes, los que sostenían la empatía desde el punto de vista cognitivo y los que la definían como un estado afectivo.

Para Lipps (1903) la empatía consistía en un instinto innato, donde tras el reconocimiento de emociones mediante la gesticulación, una persona era capaz de comprender y contagiarse de la emoción sin que alguna función cognitiva intervenga. No obstante, esta aproximación reconocería que otras especies como los animales, también poseen esta habilidad.

Por otro lado, autores como Premack y Woodruff (1978) señalan la presencia de funciones cognitivas superiores en el ejercicio de la empatía, donde los individuos tendrían la capacidad de realizar inferencias sobre estados mentales de otras personas que no pueden ser observables directamente. Para desarrollar esta habilidad no se requeriría de instrucción explícita, sino que estaría ligada a la experiencia.

Para Wimmer, Hogrefe y Perner (1978), un aspecto fundamental sería la capacidad para considerar una situación desde diferentes puntos de vista. Sugieren que las personas no comparten las mismas experiencias por lo que no todos pueden sentirse de igual manera ante una misma situación.

Sin embargo, en 1980 surge una visión integradora de la empatía, tomando en cuenta tanto sus componentes cognitivos como afectivos. Esta visión es dada por Davis, quien no solo converge ambos componentes en un concepto, sino que también propone un instrumento que contemple a los dos.

Finalmente, en 1980 surge una visión integradora de la empatía, tomando en cuenta tanto sus componentes cognitivos como afectivos. Esta visión es dada por Davis, quien no solo converge ambos componentes en un concepto, sino que también propone un instrumento que contemple a los dos.

Hoy en día el concepto empatía es entendido de manera multidimensional por lo que no hay una definición consensuada, es así que encontramos una amplia gama de constructos y definiciones sobre este término.

Así, en la actualidad, la definición más aceptada de empatía es la dada por el propio Davis (1996): “conjunto de constructos que incluyen los procesos de ponerse en el lugar del otro y respuestas afectivas y no afectivas” y Davis (1980), desde una perspectiva multidimensional, propuso la medición de la empatía a través del Índice de Reactividad Interpersonal (IRI, 1980).

Conceptos relacionados a empatía

i. Empatía y comportamiento pro-social

El comportamiento pro- social se refiere al tipo de conducta que una persona puede tener a favor de otra, sin obtener nada en retribución.

Algunos autores sugieren que el poseer capacidades empáticas, origina comportamiento altruístico; sin embargo, para Singer y Lamm, la empatía y el comportamiento pro-social se relacionan desde un punto de vista conceptual, mas

no empírico en su totalidad, ya que el hecho de compartir los sentimientos con los demás no implica que el comportamiento sea consecuente con esos sentimientos, de manera que el hecho de comprender lo que atraviesa una persona no con lleva directamente al comportamiento de ayuda.

ii. Empatía y Teoría de la Mente

Para Rieviere y Nuñez, la teoría de la mente implica en primera instancia, la comprensión de que los demás son portadores de una mente diferente a la de uno mismo y que presenta intenciones, creencias, deseos y problemas propios. Además, se integra con la capacidad de inferir los propios estados mentales, de manera que podemos diferenciar estados mentales tanto propios como ajenos. De esta manera, las personas podemos realizar hipótesis acerca de los estados mentales de los demás para comprender, explicar y predecir la conducta de los demás (Lecannelier, 2004).

iii. Empatía y simpatía

La diferencia entre estas dos, radica principalmente en que la empatía implica imaginar o apreciar los sentimientos de una persona, mientras que simpatía se refiere a experimentarlo de igual manera que la otra persona (Stepien y Baerstein 2006).

Para otros autores, la diferencia se encuentra en que la simpatía implica sentimientos de dolor por el otro o lástima y, por otro lado; la empatía sería una respuesta afectiva al estado emocional que se percibe en el otro, así la empatía sería el primer paso y podría derivar en simpatía (Eisemberg y Eggum, 2009). Además, según esta postura, de la empatía también podrían resultar sentimientos egoístas, puesto que se buscaría aliviar el sufrimiento personal que surge de comportar la emoción del otro.

iv. Empatía y contagio emocional

Se describe como contagio emocional a la tendencia natural y automática que lleva a las personas a sincronizar las expresiones faciales, postura, voz y movimientos de los demás (Hatfield, Cacciopo y Rapson 1994). Es por ello que algunos autores consideran al contagio emocional como un tipo de empatía primitiva puesto que sólo es una respuesta instintiva y no una acción voluntaria (Hatfield, Rapson y Yen-Chi, 2009)

Por otro lado, otros autores sostienen que el contagio emocional es uno de los elementos de la empatía, también conocido como emoción vicaria.

Diferencias de la empatía según el género

Respecto a las diferencias de género registradas, Hoffman (1977) en su estudio separó las medidas de empatía cognitiva y afectiva encontrando que las mujeres tendían a puntuar más alto que los hombres en empatía afectiva pero no en la cognitiva. De esta manera el autor sugiere que el género femenino presenta mayor predisposición a identificarse emocionalmente con otras personas que se encuentren en situaciones negativas, despertando en ellas sentimientos de compasión, culpa o tristeza.

Así mismo, Davis en su estudio encontró que las mujeres puntuaron más alto que los hombres en las escalas emocionales, no encontrando las mismas diferencias en las escalas cognitivas.

Bryant (1982) realizó un estudio en el que encontró que las mujeres tienen respuestas afectivas vicarias en mayor proporción que los hombres.

Por otro lado, Mestre, Frías y Tur (1997), encontró que las mujeres registraban puntuaciones más elevadas que los varones en la sub escala de preocupación empática, sin embargo, al realizar una comparación en base a las edades, encontraron que a medida que ambos géneros se van desarrollando las diferencias tendían a decrecer.

En el año 2004, un estudio realizado en Valencia- España obtuvo que las mujeres puntuaban significativamente por encima de los varones en las sub escalas de Fantasía, Preocupación Empática y Malestar Personal, sin embargo, en la sub escala Toma de Perspectiva no se encontraron diferencias resaltantes. Por lo que se infiere que el género femenino cuenta con mayor tendencia a identificarse imaginativamente con personajes ficticios, manifestar preocupación por el malestar ajeno y en presentar estados de ansiedad o angustia personal ante situaciones ajenas de tensión. Mientras que ambos géneros, cuentan con similar capacidad cognitiva para comprender situaciones impersonales y comprender al otro.

Aunque ambos géneros logran la comprensión de las situaciones externas, es la mujer quien reacciona afectivamente.

La explicación a estas diferencias surge de diferentes fuentes. Para algunos autores se da por la estereotipa social en la que la mujer es concebida como más sensible y con mayor capacidad para detectar y comprender señales no verbales y sentimientos, así mismo, dentro de la dinámica social es más aceptado para las mujeres poner en manifiesto sus sentimientos.

Para Hoffman (1997), la empatía en las mujeres podría estar relacionada con su orientación afectiva prosocial, la cual incluye propensión a experimentar sentimientos de culpa por el daño de otros.

Por otro lado, estudios neurológicos encontraron que las mujeres emplean en mayor medida áreas cerebrales que contienen neuronas espejo al momento de experimentar interacciones sociales en comparación de los hombres, lo que podría explicar los mecanismos neurobiológicos que dan lugar al contagio emocional. Al momento de evaluar los estados emocionales ajenos, las mujeres presentaban mayor activación de la corteza frontal inferior derecha, mientras que no se registró mayor activación en ninguna estructura cerebral en el hombre.

Así mismo, se ha demostrado que las mujeres presentan mayor reactividad ante estímulos dolorosos, respuesta vicaria al dolor.

Es así que se defiende la postura que indica la existencia de diferencias de género en los en base a las estructuras neuronales, principalmente del hemisferio derecho, que regulan la empatía. Sin embargo, no se cuenta con evidencia suficiente para conocer si ambos componentes de la empatía, cognitivo y afectivo, forman parte de un sistema único o si cuentan con estructuras independientes, aunque algunos estudios sostienen que los circuitos neuronales son diferentes en cada caso, donde el área 44 de Brodmann mostró ser de principal importancia para la empatía afectiva, mientras que las partes anteriores del giro frontal superior y medio y las área 10 y 11 de Brodmann fueron importantes para la empatía cognitiva.

La empatía como capacidad innata

Para algunos autores, las personas nacen empáticas o no empáticas, puesto que consideran que ésta es una capacidad que se transfiere genéticamente. La teoría de estos autores se basa en el pensamiento darwiniano, puesto que el ser empático facilitaría la supervivencia de la especie humana al obtener beneficios ayudando a los demás.

Según Hoffman (1997), durante la evolución de la especie se ha seleccionado a aquellos organismos que cuenten con predisposición genética para actuar de manera altruista. Su teoría la basa en la observación de recién nacidos, quienes tienen respuestas al llanto de otros recién nacidos. Al carecer de un aprendizaje previo, sostiene que existe predisposición biológica que además, está ausente en otras especies.

Sin embargo, el modelo percepción- acción de Preston y de Waal (2002) señala que esta capacidad no se encuentra únicamente en seres humanos, pues al realizar estudios con animales, se encontró que éstos emiten respuestas a favor de otro animal que se encuentra en situación de sufrimiento.

La empatía como capacidad adquirida

Para la mayoría de los autores, la empatía es una habilidad que se desarrolla en el proceso de socialización. En primera instancia sostienen que el vínculo que se da entre la madre y su hijo durante los primeros meses de vida, facilita a la habilidad de las personas en verse afectadas por los estados emocionales de los demás, ya que se da retroalimentación entre la madre y el niño al verse afectados mutuamente por el estado del otro, es así que se va formando un estilo de procesamiento de las emociones tanto propias como la externa que va formando patrones en el sujeto.

Bases fisiológicas de la empatía

Aunque no se ha identificado una zona concreta del cerebro donde esté localizada la empatía, diversos autores han tratado de explicar las bases biológicas.

Los primeros estudios realizados, encontraron la presencia de un grupo de neuronas que se activaban no sólo cuando llevaban a cabo acción, sino

también cuando observaban a otro ejecutarla, a este grupo de neuronas se las llamó neuronas espejo, ya que éstas se activaban en las mismas áreas, como si la acción estuviera siendo realizada en primera persona pero en menor intensidad.

Posteriormente, se identificaron las áreas de las neuronas espejo, al que se le llamó circuito de la imitación.

Otra de las regiones importantes en el proceso empático es la amígdala, ubicada en el sistema límbico, tiene un rol fundamental en el aprendizaje emocional y su regulación ya que se relaciona con las respuestas emocionales, el reconocimiento del significado afectivo del estímulo, la percepción de orientación de la mirada, entre otras.

Finalmente, múltiples trabajos experimentales han encontrado que las principales áreas del cerebro que guardan relación con el desarrollo de la empatía son la amígdala, la ínsula y el SNE.

Desarrollo de la Teoría de la Empatía

El término empatía se ha venido utilizando para referirse a tres constructos diferentes, como rasgo de personalidad, como estado situacional cognitivo-afectivo y como un proceso experiencial. Más allá de las múltiples definiciones que se han venido dando de empatía, siguiendo la perspectiva cognitiva-afectiva, se destacan dos componentes en la empatía.

En primer lugar está el componente cognitivo o capacidad cognitiva para tomar la perspectiva de la otra persona, mientras que mantiene al sujeto y al otro diferenciados. La empatía cognitiva es descrita, pues, como la

capacidad para captar en el proceso cognitivo el punto de vista psicológico que adopta la otra persona (Davis, 1991; citado en Alcalá et al., 2013, pp.74).

En segundo lugar está el componente afectivo o la respuesta afectiva hacia el otro, que conlleva el compartir su estado emocional. Esta empatía afectiva se ha descrito como la habilidad para tener reacciones afectivas al observar las experiencias de los otros (compartir los sentimientos). Se trata de un componente diferente al cognitivo. Mientras que para tener una reacción empática ante los sentimientos de otra persona es necesario percibir o inferir la emoción del otro (empatía cognitiva), para que se produzca una reacción empática verdadera es esencial una respuesta fisiológica y autonómica (empatía emocional).

La diferencia esencial entre ambos componentes empáticos radica en que la empatía cognitiva implica una comprensión del punto de vista de la otra persona, mientras que la empatía emocional abarcaría sus sentimientos.

Diversos estudios han encontrado correlaciones positivas con medidas de empatía y negativas con conducta antisocial y conducta agresiva (Mestre, Samper, Frías, 2002, 2004; Sobral, Romero, Luengo & Marzoa, 2000).

Complementariamente, se ha puesto de relieve la conexión entre la empatía y la capacidad para resolver conflictos. Respecto al género femenino se confirma un incremento de ésta capacidad con la edad, utilizando más estrategias de resolución de conflictos positivas-cooperativas y los chicos más agresivos, aunque el uso de estrategias positivas-cooperativas no aumenta con la edad (Garaigordobil & Maganto, 2011).

En este ámbito, también se ha investigado respecto a la empatía y a conductas agresivas, identificando así a la agresividad física y verbal en adolescentes como la más preponderante (Mestre et al., 2004).

2.2 Competencia parental

En el artículo 18 de la Convención de los Derechos de los Niños se reconoce a la familia como “grupo prioritario de la sociedad y el medio natural para el crecimiento y bienestar de todos sus miembros, especialmente de los niños. Debido a que constituye el espacio donde comienzan a descubrir el mundo, a relacionarse e interactuar con el entorno y a desarrollarse como seres sociales”.

El término competencia hace referencia a la “capacidad de brindar y manifestar afecto, comunicación, conocimiento y comportamientos flexibles y dinámicos”, es decir, que se adapten a medida que la persona atraviesa por nuevos y distintos escenarios (Masten y Curtis, 2009).

El término parentalidad se refiere a las acciones que llevan a cabo los padres en la crianza de los hijos respecto a su cuidado, atención, educación y socialización. Así mismo, este término incluye los conocimientos y actitudes que tienen los padres en relación con la salud, aprendizaje, ambiente físico-social de los hijos.

De esta manera, existen múltiples factores que intervienen en las relaciones entre padres e hijos y también en la forma de educarlos y de satisfacer sus necesidades. Según Sallés (2011) la parentalidad no involucra la composición familiar, sino las interacciones en las relaciones parentales-filiales.

Desde el punto de vista evolutivo-educativo, se presume la importancia de las competencias parentales en el desarrollo de los hijos, de tal manera, que se les proporcione un clima afectivo y apoyo emocional necesarios para desarrollarse psíquicamente como corresponde, asegurarles un crecimiento sano, brindarles la estimulación pertinente para ser competentes en su entorno físico y social, guiarlos y orientarlos con apertura hacia otros contextos educativos como el colegio.

Para Belsky et al. (1984), las competencias aplicadas por los padres al momento de educar adolescentes resultan de influencia tanto propias del padre, como del adolescente y del contexto.

En cuanto a los padres, el estado de su salud física podría moldear la forma en la que utiliza estrategias como padre, por ejemplo su salud mental, física, su nivel de desarrollo, experiencias tempranas propias, creencias, actitudes, entre otras.

Referido al hijo, el estadio de desarrollo en el que se encuentra, temperamento, experiencias tempranas, tendencias de personalidad, entre otras.

Sobre el contexto en el que se da la parentalidad por ejemplo en el caso del hijo adolescente, la relación pre existente entre padre- hijo como la calidad de su relación en el pasado. Además circunstancias especiales como el caso de padres adoptivos, padrastros, distancia física, entre otras.

Siguiendo el concepto de competencias parentales de Barudy & Dantagnan (2010), éste hace alusión a las capacidades prácticas que tienen los padres de cuidar, proteger y educar a sus hijos, asegurando un desarrollo suficientemente sano.

Estos autores señalan que los componentes de la parentalidad se dividen en dos grupos, las capacidades parentales fundamentales, es decir, los recursos cognitivos, conductuales y afectivos que permitan a los padres generar un vínculo correcto como la capacidad de apego y la empatía. Y las habilidades parentales, las que incluyen modelos de crianza y capacidad para participar en sociedad y utilizar recursos comunitarios.

Además, agrupan en cinco bloques, las necesidades que deben cubrir las personas ya sean madres o padres biológicos, adoptivos, cuidadores, educadores o tutores legales, para ejercer una parentalidad competente: a) Nutritivas, cuidados, afecto, y estimulación, b) Resiliencia, c) Necesidades educativas, d) Protección y e) Socialización.

Por otro lado, otros autores como Rodrigo; Rodrigo et al, en Concha et al. (2013), señalan que las competencias parentales son el conjunto de conductas que favorecen al bienestar y desarrollo integral de los hijos, así como orientación necesaria que regula los límites de comportamiento para facilitar el desarrollo en ámbitos familiares, académicos, sociales y comunitarios.

Para Azar y Cote (2012), la competencia parental es la capacidad de adaptación de los padres a las necesidades de los hijos en áreas sociales, sociales, cognitivas, educativas y autocontrol.

Infortunadamente, existen núcleos familiares que no garantizan el suministro de estos bienes a los hijos, puesto que existen diferentes situaciones que pueden llevar a incompetencias parentales (Sallés, 2011):

- Fuentes de carencia y de estrés como violencia conyugal, consumo de tóxicos o presencia de enfermedades mentales en uno o ambos

padres; también los divorcios y separaciones, la permutación de los roles parentales a consecuencia de las exigencias socio-económicas; estas situaciones pueden alterar la finalidad nutritiva de la parentalidad e imposibilitan un apego infantil seguro. Consecuentemente, se pone en riesgo el desarrollo de la empatía en estos niños, capacidad básica para que un adulto pueda ejercer como padre competente.

- Contexto familiar con características desfavorables: situaciones de pobreza, desempleo, exclusión social o inmigración pueden provocar que padres y madres (o sustitutos de estos, como hermanos, tíos o abuelos) que a pesar de contar con la disposición y las competencias adecuadas para hacerse cargo de los niños, no encuentren en su entorno el mínimo de nutrientes para poder ejercer su función parental. Producto de estas situaciones a menudo se generan mensajes comunicacionales cargados de impotencia, frustración y desesperanza que pueden alterar los procesos relacionales de apego.

i. Estilos parentales:

Resulta importante hacer distinción entre los estilos parentales y las competencias parentales.

El concepto estilo parental fue inicialmente acuñado por Baumrind (1966) quien propone tres categorías de estilos parentales basadas en el grado de control que los padres aplican sobre sus hijos, estos son el estilo autoritario, permisivo y democrático.

El estilo autoritario se caracteriza por la restricción de la autonomía de los hijos, de manera que se da mayor importancia a la obediencia y al orden impuesto por los

padres manteniendo patrones rígidos. Por otro lado, el estilo permisivo es aquel en el que los padres permiten autonomía a los hijos, sin establecer control sobre ellos ni restricciones, excepto en aquellos casos en los que pongan en peligro su supervivencia.

Finalmente el estilo democrático es una media entre los estilos descritos anteriormente, pues los padres no impondrían roles ni conductas, sino que buscarían negociar de manera racional para poder dirigir la actividad del menor. Para la autora de esta teoría este estilo representa una autoridad jerárquica, donde tanto padre como hijo tienen responsabilidades y derechos entre sí.

ii. Competencia parental y resiliencia:

De modo similar, Barudy y Dantagnan (2010) señalan que mediante el ejercicio de una parentalidad competente, asegurando un desarrollo sano a los hijos, se permitiría que estos niños adquieran un mayor dominio de resiliencia.

Condiciones psicosociales como la monoparentalidad, el bajo nivel educativo, la precariedad económica y vivir en barrios violentos, entre otros factores, convierten la tarea de ser padre o madre en una tarea difícil. Sin embargo, si los padres cuentan con determinadas competencias podrían no sólo no comprometer el desarrollo de sus hijos sino incluso favorecer su resiliencia.

Siguiendo la misma línea, aquellos padres de familia que, a pesar de un contexto adverso, poseen una visión optimista de la realidad y velan por el bienestar primordial de sus hijos, aprovechando todas las oportunidades y apoyos que los sistemas brindan es que potencian más la resiliencia de los hijos.

iii. Competencia parental en contextos de riesgo:

Rodrigo y colaboradores (2009) señalan que son escasos los estudios que se han ocupado del análisis y la evaluación de las competencias parentales en contextos de riesgo psicosocial, siendo crucial el crecimiento de ésta última con el propósito de que los servicios de protección de menores puedan evaluar de manera más eficaz el ejercicio de la parentalidad en familias en riesgo y posteriormente tomar decisiones sobre la permanencia o no del menor en el hogar.

Es de carácter prioritario contar con un buen análisis de las competencias parentales para elaborar y ejecutar programas de educación parental que promuevan la parentalidad competente.

Siguiendo con estos autores, nos hacen alcance de puntos esenciales a tener en consideración a la hora de evaluar competencias parentales:

- La evaluación debe centrarse en las características de la parentalidad y las relaciones padres hijos y no tanto en la personalidad o funcionamiento cognitivo de los padres como adultos.

- Realizar un análisis funcional analizando las creencias y conocimientos evolutivo-educativos de los padres, sus expectativas sobre los logros del hijo y sobre sus metas educativas, así como los comportamientos educativos y las habilidades parentales que despliegan en las actividades de la vida diaria.

- Buscar evidencia de una adecuación parental mínima o resiliente a las necesidades y características de los hijos, en lugar de buscar un estándar óptimo de parentalidad. Para ello hay que evaluar las características y necesidades del menor en función de su etapa evolutiva, ya que la valoración de si las capacidades parentales son suficientes o no puede variar en función de tales características y necesidades.

- Describir las fortalezas actuales de los padres y no sólo las debilidades en lo que se refiere a las relaciones padres-hijos y a la cobertura de las necesidades específicas de los hijos.

- Identificar aquellas condiciones contextuales (sociales, ambientales o históricas) que pudieran estar influyendo positiva o negativamente en la capacidad parental para educar a los hijos.

- La evaluación debería incluir un pronóstico así como recomendaciones sobre posibles intervenciones a realizar para fortalecer las competencias parentales, así como, los servicios y recursos que podrían ser de utilidad.

iv. Competencias parentales percibidas y calidad de vida

En un estudio realizado en Chile, se evaluó a 1 130 niños/as y adolescentes chilenos entre 8 y 18 años de establecimientos públicos, subvencionados y privados, con el propósito de analizar la relación existente entre los auto-reportes de competencias parentales y calidad de vida. Se administró el cuestionario de Calidad de Vida KIDSCREEN-52 y el cuestionario de Competencias Parentales ECPP-h. Se observó diferencias en las dimensiones de calidad de vida y en las competencias parentales percibidas dadas por el sexo y el tipo de establecimiento educacional. La implicancia escolar y el control parental se hallan vinculados a diversos dominios de la calidad de vida, independientemente del rango de edad. El involucramiento de los padres en asuntos escolares de niños/as y adolescentes promueve el éxito escolar y es percibido por los menores como positivo en cuanto su evaluación de bienestar, aportando información que puede ser utilizada para posibles planes de intervención con el objeto de mejorar la calidad de vida de los niños/as y adolescentes.

v. Competencia parental percibida y Eficacia parental percibida:

Según la revisión realizada por Montigny y Lacharité (2005) con el objetivo de eliminar parte de la ambigüedad que rodea el significado conceptual de la eficacia parental percibida y para distinguirlo de los conceptos relacionados, como la confianza de los padres y la competencia de los padres, se obtuvieron cuatro contribuyentes a la eficacia percibida de los padres: experiencias de dominio positivas, experiencias indirectas, la persuasión verbal y un estado fisiológico - afectivo adecuado.

La percepción de la eficacia de los padres, por lo tanto, se puede definir como "Las creencias o juicios que uno de los padres tiene acerca de sus capacidades para organizar y ejecutar un conjunto de tareas relacionadas con la crianza de un niño".

Bayot & Hernández (2005) explican que a partir de 1980, es cuando se menciona en los trabajos de investigación el concepto de competencia parental percibida (CPP) (Wandersman, Wandersman y Kahn, 1980; Tessier, Piche, Tarabulsky y Muckle, 1992; Sabatelli y Waldron, 1995).

La CPP y la EPP son términos que se han utilizado indistintamente en diferentes estudios.

Bandura (1997) tiene reconocida la existencia del concepto de eficacia parental percibida como: "creencia que uno mantiene sobre la habilidad para organizar y desarrollar el curso de acciones requeridas para producir logros dados".

La EPP se refiere a la creencia de lo que uno puede hacer bajo una variedad de circunstancias, pero no al número de habilidades que uno posee (Bandura, 1997); aspecto que sí tiene en cuenta la CPP.

Por tanto, Bayot termina definiendo el constructo de competencia parental percibida como la competencia auto percibida de los padres y madres en relación a afrontar la tarea educativa de sus hijos/as de una manera satisfactoria y eficaz.

vi. Programas de habilidades parentales:

The Centre of Excellence for Early Childhood Development (2005) sostiene: “Actualmente, hay decenas de miles de dichos programas, la mayoría de ellos se implementa sólo a pequeña escala, a nivel local y desde una perspectiva comunitaria que beneficia simultáneamente sólo a un pequeño número de familias”.

En nuestro contexto, los programas de apoyo parental cobrando mayor importancia debido a la necesidad latente, pese a ello, se desarrolla mínimamente programas de apoyo parental que informen a los padres acerca de las características y funciones que se deben desempeñar en una parentalidad responsable, o que refuercen las habilidades de los padres y promuevan el desarrollo de nuevas competencias. El eje central de estos programas es el de mejorar la calidad de vida de padres e hijos, y tienen una estrategia común: promover un efecto positivo en los hijos por medio de cambios de actitudes, conocimientos y/o conductas parentales.

vii. Programas de intervención escolar:

El campo de aplicación de las teorías sobre el desarrollo moral ha sido fundamentalmente la dimensión educativa, dirigida a facilitar el desarrollo del juicio moral y la madurez empática. (Mestre, Pérez y Samper, 1999).

Dentro de los enfoques de entrenamiento en empatía podemos hallar una amplia gama de procedimientos. Uno de ellos, el “Enfoque cognitivo” dirigido a la formación en la percepción interpersonal y respuesta empática. Los estudiantes aprenden lo que es la empatía, cómo se desarrolla, cómo reconocer los diferentes estados emotivos en ellos mismos y en otros, y cómo responder a otros positivamente, mejorando sus percepciones y habilidades empáticas.

Otro enfoque, llamado “Enfoque Inicial basado en los sentimientos propios”, se basa en la idea de que para aumentar la capacidad de los niños a asumir otro punto de vista y ser empáticos, es más efectivo iniciar por primera vez en sus propios sentimientos - los diferentes tipos de sentimientos que tienen y los sentimientos asociados a diversas situaciones.

Del mismo modo, el “Enfoque centrado en similitudes” pretende que a través de actividades que impliquen centrar la atención en similitudes de uno mismo con otro, se dé un aumento de la empatía afectiva y la empatía cognitiva. Así mismo, al momento de fomentar en el ámbito educativo y dentro de aula la interculturalidad se adopta en líneas generales, maximizar y priorizar los espacios para encontrar las similitudes entre las diversas culturas existentes y la sociedad actual para que posterior a ello, los jóvenes escolares no focalicen su atención en las incompatibilidades.

Según el enfoque del role-taking and role-playing, los programas deben contener actividades que llamen tanto a niños como adultos a asumir el rol de un personaje real o ficticio y luego imaginar o actuar los sentimientos y comportamiento del mismo, sería efectivo para incrementar empatía cognitiva y empatía afectiva.

En el caso aplicativo del role-taking para identificar las similitudes con otros, es utilizado para aumentar en estudiantes sanos la capacidad de entendimiento y empatía por las personas con discapacidades.

A muchas personas les resulta difícil “imaginarse” como otro y ganar entendimiento del punto de vista de alguien distinto a nosotros. Se sostiene la posición de que la práctica constante de tomar la perspectiva del otro es más efectiva en incrementar los niveles de empatía.

El objetivo educativo es insertar en la mente del educando que la razón principal e inherente del comportamiento prosocial y empático es una disposición natural y positiva en ellos mismos; la tarea del profesor no es producir el “dar” en sus estudiantes, sino es ayudar a los jóvenes a ver en sí mismos una persona responsable y dispuesta a apoyar.

Siguiendo la misma línea, cuando los profesores definen claramente y otorgan importancia a un modelo deseado de comportamiento, los niños son más proclives a adoptar estos que cuando son meramente exhortados a comportarse de una manera determinada.

Desarrollo de la Teoría de la Competencia Parental:

Para realizar esta evaluación es importante clarificar qué se entiende por competencia parental y cuáles son aquellas competencias básicas para lograr una educación positiva de los menores.

Barudy y Dantagnan (2010), las capacidades parentales fundamentales se refieren a los recursos emotivos, cognitivos y conductuales que los progenitores disponen y que les permiten vincularse correctamente a sus hijos, proporcionándoles respuestas adecuadas a sus necesidades. Así pues, las capacidades parentales fundamentales son: la capacidad de apego y la empatía.

La capacidad de apego guarda relación con la capacidad que tienen los padres o cuidadores para utilizar recursos emotivos, cognitivos y conductuales al momento de relacionarse con sus hijos. Bowlby (1980), señala la importancia de la cercanía entre padres o cuidadores con el niño durante los primeros años de vida, ya que sería una fuente de recursos significativos en su vida futura.

La capacidad de comunicación empática se refiere a la capacidad que tienen los padres o cuidadores de comprender el mundo interno del niño, en cuanto a comprensión de estados de ánimo, manifestaciones emocionales para poder responder adecuadamente a las necesidades de los niños.

Esta capacidad depende de sus potenciales biológicos, de sus propias experiencias de vinculación y de factores ambientales que faciliten u obstaculicen las vinculaciones con los hijos.

Las experiencias de apego seguro proporcionan una seguridad de base y una personalidad sana que permitirán también en la vida adulta desarrollar

relaciones basadas en la confianza y la seguridad y, por consiguiente, capacita para una parentalidad competente.

Por otro lado, las habilidades parentales hacen referencia a la plasticidad de los padres permitiéndoles dar respuestas adecuadas y, al mismo tiempo, adaptar estas respuestas a las diferentes etapas de desarrollo.

Estas habilidades parentales incluyen modelos de crianza, es decir, modelos culturales resultantes de los aprendizajes sociales y familiares que se transmiten como fenómenos culturales a escala generacional. Estos modelos se aprenden fundamentalmente en el núcleo de la familia de origen mediante la transmisión de modelos familiares y por mecanismos de aprendizaje: imitación, identificación y aprendizaje social.

Además, dentro de estas habilidades parentales se encuentra la habilidad para participar en redes sociales y utilizar recursos comunitarios: dado que la parentalidad es una práctica social, requiere crear redes de apoyo que fortalezcan y proporcionen recursos para la vida familiar. Este aspecto hace referencia al apoyo familiar y social y también a la capacidad de participar y buscar apoyo en las instituciones y en los profesionales que velan por la infancia.

Las competencias parentales a las que nos referimos en la presente investigación pueden ser definidas como el conjunto de capacidades que permiten a los padres afrontar de modo flexible y adaptativo su rol, de acuerdo con las necesidades evolutivas y educativas de sus hijos y bajo los estándares considerados como aceptables por la sociedad, aprovechando todas las oportunidades y apoyos que les brindan los sistemas de influencia de la familia para desplegar dichas capacidades (Rodrigo et al.,2008)

Barudy (2005) refiere que éstas son: "capacidades y prácticas para cuidar, proteger y educar a los hijos y de esa manera asegurarles un desarrollo sano". Las competencias parentales cumplen un papel fundamental en la crianza y bienestar de los hijos/as, ya que son estas herramientas las principales (y a veces las únicas) que cuentan para sostener el cuidado afectivo y material que los niños/as requieren para su desarrollo evolutivo y social, sin olvidar las demandas del entorno en donde se desenvuelven cotidianamente.

Es así que la parentalidad tiene que ver con las actitudes y la forma de interaccionar en las relaciones paterno/materno-filiales. Los padres de familia además de satisfacer las necesidades de sus hijos, deberán atender simultáneamente a sus propias necesidades. Las respuestas al contexto psicosocial deberán adaptarse a las diferentes necesidades que tengan tanto ellos, como sus hijos en cada etapa del ciclo vital.

La competencia parental como se menciona previamente, es un concepto integrador que se refiere a la capacidad de las personas para generar respuestas (afecto, cognición, comunicación y comportamiento) flexibles y adaptativas a corto y a largo plazo ante las demandas asociadas a realización de sus tareas vitales y generar estrategias para aprovechar las oportunidades que les brindan los contextos de desarrollo (Masten y Curtis, 2000).

Barudy (2005), afirma que en un entorno sociocultural adecuado los humanos disponemos de potencialidades biológicas para hacernos cargo de los hijos y que el hecho de cuidar de forma correcta les permitirá desarrollarse de forma sana y adecuada.

En los últimos años las investigaciones científicas han demostrado la importancia de que los niños sean criados y educados en un ambiente de aceptación, respeto, afectividad y estimulación para un correcto desarrollo físico y

mental (Sallés y Ger, 2011). Sin embargo, son escasos los estudios que analizan las competencias básicas que son necesarias para la tarea de ser padres y menos aun los que identifican el conjunto de competencias que habría que promover en los contextos de riesgo psicosocial en los que se encuentran determinadas familias (Rodrigo López et al., 2009)

2.3 Adolescencia

Adolescencia es un término que tiene su origen en el verbo latino *adolescere*, que significa crecer, desarrollarse.

Desde la perspectiva cognitivo-evolutiva, tomando a Piaget como referencia, la adolescencia es la cuarta y última etapa de desarrollo, con un inicio desde los 12 años en adelante y que denomina estadio operacional formal, donde los individuos pasan de las experiencias de razonamiento vinculadas a aspectos concretos a niveles de pensamiento y reflexión más abstractos con un sentido lógico mucho más sólido. Se desarrolla una fascinación por el futuro y por las posibilidades de desarrollo personal (Sandtrock, 2005). Es así que el adolescente es capaz de crear situaciones verosímiles, hechos que constituyen posibilidades puramente hipotéticas o estrictamente abstractas y pueden razonar de forma lógica sobre estas, la abstracción del pensamiento resulta evidente en la capacidad de resolver problemas. A esta manera de enfrentar situaciones se denomina

razonamiento lógico – deductivo, que es la capacidad operacional de desarrollar hipótesis y comprobar su validez.

El desarrollo moral de acuerdo con lo propuesto por Kohlberg (1976 en Santrock, 2005) pasa del nivel pre convencional al convencional, dado que al disminuir el egocentrismo se desarrolla una moral mayormente vinculada a la consideración hacia bienestar de los demás.

Estos cambios del nivel pre convencional al convencional están impulsados sobre todo por el desarrollo cognitivo, sobre todo las nuevas capacidades cognitivas alcanzadas en la etapa de las operaciones formales, puesto que Las formas abstractas de pensamiento permitirán la consideración de conceptos como la justicia o el bien social, la superación del egocentrismo cognitivo permitirá la preocupación por la opinión de los demás y por las consecuencias de los propios actos sobre otras personas.

Según Schock (1946), este periodo incluye niveles biológicos, cognitivos, conductuales, sociales y culturales. Además estaría determinado por 4 factores; la dinámica familiar, la experiencia escolar, el marco cultural (normas y límites) y las condiciones político- económicas del momento.

Según Alvira (1995 en Palet, 2000) expone: “Los primeros dieciséis o dieciocho años de la vida son aquellos en los que los aprendizajes básicos tienen lugar. Pasado este momento, se corre peligro de que el aprendizaje moral sea meramente teórico, abstracto: se escuchan bellos discursos, pero no se comprenden de verdad”.

Desarrollo psicológico en la adolescencia

Como fue antes mencionado, los cambios físicos por los que atraviesa el adolescente, están acompañados de cambios psicológicos tanto a nivel de comportamiento como a nivel cognitivo. El estadio del pensamiento abstracto influye directamente en la forma en la que el adolescente se relaciona consigo mismo y el medio, pues en esta etapa hay mayor tendencia a la autocrítica y reflexión.

Por otro lado, otros autores señalan que el principal cambio que se da en la adolescencia, no gira en torno al plano cognitivo, sino a que el adolescente adquiere mayor independencia respecto a su núcleo familiar, las relaciones entre sus pares y mayor madurez sexual.

Así mismo otro factor relevante, sería la búsqueda de la identidad puesto que involucra la integración de experiencias pasadas, la adaptación al presente y la visión acerca de su futuro.

Palet abordando el pensamiento tomista sobre la familia como educadora del ser humano (2000) explica que el adolescente atraviesa por cambios muy profundos, padece incomprendimientos que no resultan fáciles de comprender y aceptar. Sin embargo, por el desarrollo cognoscitivo en ascenso y la activación del raciocinio propio de la edad, desea empezar a decidir y a orientar su propia existencia hacia un objetivo que, lamentablemente, muchas veces no llega a cometerse por la significancia o sentido que le dan a sus vidas, manifestando posteriormente una desorientación moral y espiritual en la adultez.

Desarrollo emocional en la adolescencia

Por todo lo anterior, los cambios físicos, psicológicos y la búsqueda de identidad, el adolescente atraviesa una etapa de dificultades emocionales, presentando constantes fluctuaciones en el estado de ánimo.

Además, el desarrollo emocional estaría influenciado por diversos factores como como la imagen personal, las expectativas sociales y el afrontamiento al estrés propio de la edad (Papalia et al., 2001)

Desarrollo social en la adolescencia

Según Rice (2002), durante la adolescencia, el proceso de socialización abarca las siguientes necesidades:

- La necesidad de establecer relaciones afectivas significativas.
- Necesidad de ampliar el círculo social.
- Necesidad de encontrar aceptación, reconocimientos y estatus social en los grupos.
- Necesidad de formar amistades heterosociales.
- Necesidad en encontrar un rol sexual masculino o femenino.

Además, el contexto social en el que se desarrollan los adolescentes influye principalmente en la adquisición de sus actitudes, comportamientos y normas.

CAPITULO III

METODOLOGÍA

1.- Tipo y diseño de investigación

La presente investigación es de tipo empírica no experimental, ya que no se manipularon las variables estudiadas y solo se observó cómo se dan en el contexto natural de nuestra muestra (Ato, López y Benavente, 2013).

Respecto al diseño se trata de una investigación asociativa comparativa, debido a que explora la relación funcional existente entre las variables empatía y competencia parental percibida. Así mismo se trata de un estudio transversal, ya que se recolectaron los datos en un solo momento (Ato et al, 2013).

2.- Población y muestra

La población está conformada por 198 estudiantes de sexo femenino y masculino, con edades que oscilan entre los 15 y 17 años y que cursan sus estudios en 3ro, 4to o 5to grado de nivel secundario en instituciones educativas públicas.

Se trabajará con un muestreo no probabilístico donde los sujetos son seleccionados según la conveniente accesibilidad y proximidad del investigador. El tamaño de la muestra es de 198 alumno/as y estará conformada por tres estratos con elementos muestrales directamente proporcional al tamaño del estrato dentro de la población.

2.1 Criterios de inclusión

Los criterios de inclusión empleados son los siguientes:

- Estudiantes que estén matriculadas en 3ro, 4to o 5to grado de nivel secundario en la I.E. Santa Dorotea y de la I.E Honorio Delgado Espinoza. (Provincia de Arequipa).
- Que sean mujeres y varones con un rango de edad entre 15 y 17 años.

3.- Características demográficas de la muestra

TABLA 1: DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA SEGÚN SEXO

Como se observa en la tabla 1, la muestra fue conformada por 198 alumnos de dos instituciones educativas públicas de la ciudad de Arequipa, donde el 50% fueron varones de la Institución Educativa Honorio Delgado (M=15,30; D.E.= 1,102), y el 50% restante fue conformado por alumnas de la Institución Educativa Santa Dorotea (M=15,04; D.E.= 1,068).

Tabla 1: Estadísticos Descriptivos – Sexo

		Frecuencia	Porcentaje	Media de Edad	Desviación estándar
Válido	Masculino	99	50,0	15,30	1,102
	Femenino	99	50,0	15,04	1,068
	Total	198	100,0		

TABLA 2: DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA SEGÚN GRADO DE ESTUDIOS – MUJERES

En la población femenina, los evaluados están distribuidos en 3 grados académicos, donde el 44.44% corresponden a alumnas de 3ero de Secundaria (M=14.14; D.E.=0.554), el 25.25% está integrado por alumnas del 4to de secundaria (M=15.20; D.E.=0.577), y finalmente el 30.31% por alumnas del 5to de Secundaria (M=16.23; D.E.=0.626).

Tabla 2: Estadísticos Descriptivos - Grado de Estudios Mujeres

		Frecuencia	Porcentaje	Media de Edad	Desviación estándar
Válido	Tercero	44	44,44	14,14	0,554
	Cuarto	25	25,25	15,20	0,577
	Quinto	30	30,31	16,23	0,626
	Total	99	100.0		

TABLA 3: DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA SEGÚN GRADO DE ESTUDIOS – HOMBRES

En cuanto al grado de instrucción en la tabla 3 se puede observar que el 38% de los hombres se encuentra en Quinto de Secundaria (M=16,26; D.E.= 0,55), un 32% se encuentra en Tercero de Secundaria (M=14,09; D.E.= 0,39). Por otro lado, con menos porcentaje se observó que un 28% de los hombres se encuentran en Cuarto de Secundaria (M=15,36, D.E.= 0,87)

Tabla 3: Estadísticos Descriptivos - Grado de Estudios Hombres

		Frecuencia	Porcentaje	Media de Edad	Desviación estándar
Válido	Tercero	32	32,3	14,09	0,39
	Cuarto	28	28,3	15,36	0,87
	Quinto	39	38,4	16,26	0,55
	Total	99	100.0		

4.- Variables

- Empatía
- Competencia parental percibida

5.- Operacionalización de las variables

Variables	Dimensiones	Indicadores	Sub Indicador	Sub indicador
Competencia Parental Percibida	I. Implicación parental	Comunicación/Experiencia de emociones	Alto, medio y bajo.	Intervalo
		Actividades de ocio		
		Integración educativa y comunicativa		
		Establecimiento de norma de protección		
		Actividades compartidas		
	II. Resolución de conflictos	Sobreprotección inverso		
		Conflictividad		
		Toma de decisiones		
		Reparto de tareas domésticas		
	III. Consistencia Disciplinar	Permisividad		
		Mantenimiento de la disciplina		
	IV. Deseabilidad Social			
	Empatía	I. Empatía cognitiva		
1.2. Escala de fantasía				
II. Empatía afectiva		2.1. Escala de preocupación empática		
		2.2. Escala de angustia personal		

6.- Instrumentos para la recolección de datos

6.1 Escala de Competencia Parental Percibida versión hijos (ECPH-H)

La Escala de Evaluación de la Competencia Parental, consta de cuatro dimensiones, distribuido en indicadores, que tienen que ver con la forma de afrontar las tareas educativas de sus hijos/as de una manera satisfactoria y eficaz. Las variables que la Escala evalúa son:

- Implicación parental: Consta de cinco indicadores, comunicación / experiencia de emociones; actividades de ocio, integración educativa y comunicativa, establecimiento de normas sobre protección y actividades compartidas. Distribuidos en 32 ítems.
- Resolución de conflictos: Consta de cuatro indicadores, sobreprotección inverso, conflictividad, toma de decisiones y reparto de tareas domésticas. Distribuidos en 12 ítems.
- Consistencia disciplinar: Consta de dos indicadores, permisividad, mantenimiento de la disciplina, distribuidos en 5 ítems.
- Deseabilidad social: Está distribuida en 4 ítems.

El instrumento original fue elaborado por Bayot, Mestre, Hernández, Hervías, Sánchez y Valverde Martínez (2008). La adaptación para contexto peruano a utilizar para la presente investigación fue realizada por Balbín y Najar (2014).

Por lo que respecta a la confiabilidad total de la escala, el coeficiente Alpha de Cronbach obtenido es de 0,87, lo que indica que posee una adecuada consistencia interna. Para analizar la validez de la ECPH-p, se utilizó como evidencia de estructura interna el Análisis factorial. A partir de los análisis psicométricos realizados, la ECPH-h quedó constituida por 53 ítems.

6.1.1 Análisis de Confiabilidad

La Escala De Competencia Parental Percibida tiene índices de confiabilidad aceptables, pues se trabajó con el método de consistencia interna mediante la prueba Alfa de Cronbach, que arrojó un coeficiente de 0.890, por lo que se puede concluir que es un instrumento que tiene confiabilidad alta, como se puede apreciar en la tabla 4.

Tabla 4: Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,890	53

Además se realizó una prueba de correlación entre los puntajes obtenidos por cada ítem de la escala y el total de la prueba, con el Alfa de Cronbach. Algunos de los ítems no alcanzaron la puntuación mínima de .20 de modo que no se consideran representativos del instrumento. No obstante, se optó por no eliminarlos de la prueba ya que no alteran de forma significativamente ésta (Ver Tabla 5).

Tabla 5: Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
ítem 1	140,59	318,889	,455	,886
ítem 2	140,92	328,943	,152	,891
ítem 3	140,72	322,480	,429	,887
ítem 4	140,73	315,142	,575	,885
ítem 5	140,96	325,998	,224	,890
ítem 6	140,81	323,562	,308	,889
ítem 7	140,57	320,451	,422	,887
ítem 8	140,81	323,815	,373	,888
ítem 9	141,33	331,236	,080	,892
ítem 10	141,29	322,105	,369	,888

item 11	140,92	324,830	,299	,889
item 12	140,90	317,257	,510	,886
item 13	141,90	327,893	,217	,890
item 14	141,27	323,593	,376	,888
item 15	140,20	320,211	,500	,886
item 16	140,79	323,489	,424	,887
item 17	140,91	314,545	,592	,885
item 18	141,38	316,648	,525	,886
item 19	140,73	317,829	,458	,886
item 20	141,20	318,468	,385	,887
item 21	140,55	325,069	,284	,889
item 22	140,12	324,046	,365	,888
item 23	140,55	322,095	,426	,887
item 24	140,67	318,582	,502	,886
item 25	140,98	315,107	,537	,885
item 26	140,38	322,287	,435	,887
item 27	141,22	334,408	,006	,892
item 28	140,87	319,107	,424	,887
item 29	140,69	316,882	,563	,885
item 30	141,46	329,819	,153	,890
item 31	140,87	320,321	,426	,887
item 32	140,56	319,622	,459	,887
item 33	140,03	324,214	,437	,887
item 34	141,53	341,286	-,198	,895
item 35	141,60	338,795	-,127	,894
item 36	140,88	315,940	,588	,885
item 37	140,46	323,562	,382	,888
item 38	141,02	324,959	,249	,889
item 39	141,13	333,972	,017	,892
item 40	140,85	316,315	,566	,885
item 41	140,38	321,272	,480	,887
item 42	141,78	341,557	-,215	,895
item 43	141,15	316,824	,529	,886
item 44	140,08	323,035	,451	,887
item 45	140,62	315,970	,564	,885
item 46	140,49	320,785	,396	,887
item 47	140,77	318,345	,557	,885
item 48	141,43	321,149	,401	,887
item 49	140,96	319,393	,436	,887
item 50	141,17	329,033	,160	,890
item 51	141,39	325,582	,318	,888
item 52	141,57	342,452	-,256	,895
item 53	140,70	319,225	,453	,887

6.1.2 Correlaciones entre dimensiones

También se realizaron correlaciones entre las dimensiones de la escala para lo cual se aplicó la correlación de Pearson, donde las intercorrelaciones de las dimensiones de la Escala De Competencia Parental Percibida son estadísticamente significativas ($p < 0.05$), y modo específico, las correlaciones más bajas se dan entre las dimensiones Resolución de conflictos - Implicación Parental y Deseabilidad Social – Resolución de Conflictos. Por otro lado, la correlación más elevada se da entre las dimensiones Total de Competencia Parental -Implicación Parental (0,852). Estos resultados indican que las dimensiones de la escala miden aspectos diferentes pero con base común, así cada una de las dimensiones contribuye a una puntuación total de la escala (ver Tabla 6).

Tabla 6. Correlación de Pearson de Escala De Competencia Parental Percibida

		Correlaciones				Total
		Implicación Parental	Resolución Conflictos	Consistencia Disciplinar	Deseabilidad Social	Competencia Parental
Implicación Parental	Correlación de Pearson	1	.041**	,494**	,555**	,852**
Resolución Conflictos	Correlación de Pearson		1	,284**	.033**	,311**
Consistencia Disciplinar	Correlación de Pearson			1	,494**	,694**
Deseabilidad Social	Correlación de Pearson				1	,673**
Total Competencia Parental	Correlación de Pearson					1

** . $p < 0,01$ * $p < 0.05$.

Al realizar el análisis factorial exploratorio, en la prueba de KMO se obtuvo un resultado de 0.827, lo cual denota que la prueba es aceptable. Aun así se recomienda para posteriores investigaciones realizar un análisis factorial confirmatorio para obtener la confirmación de validez en su totalidad. (Ver tabla 7).

Tabla 7. Validez de Constructo/Prueba de Competencia Parental Percibida

Prueba de KMO y Bartlett		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin		.827
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	3904.718
	GI	1378
	Sig.	.000

6.2 Índice De Reactividad Interpersonal (IRI)

Este autoinforme mide la empatía global evaluando tanto empatía cognitiva como empatía afectiva. Consta de 28 ítems distribuidos para evaluar cuatro sub escalas de siete ítems cada una. Las sub escalas consideradas son Toma de Perspectiva, Fantasía, Preocupación empática y Malestar personal, donde las dos primeras involucran la empatía cognitiva y las subsiguientes la empatía afectiva.

- Toma de perspectiva indica los intentos espontáneos del sujeto por adoptar la perspectiva del otro ante situaciones reales de la vida cotidiana, es decir, la habilidad para comprender el punto de vista de la otra persona.
- Fantasía evalúa la tendencia a identificarse con personajes de ficción, es decir, la capacidad imaginativa del sujeto para ubicarse en situaciones ficticias.

Las sub escalas de Preocupación empática (EC) y Distrés o malestar personal (PD) miden las reacciones emocionales de las personas ante las experiencias negativas de los otros:

- Preocupación empática (EC) mide los sentimientos de compasión, preocupación y cariño ante el malestar de otros (se trata de sentimientos «orientados al otro»).
- Malestar personal (PD) evalúa los sentimientos de ansiedad y malestar que el sujeto manifiesta al observar las experiencias negativas de los demás (se trata de sentimientos «orientados al yo»).

El formato de respuesta es de tipo Likert con cinco opciones de respuesta (de 1 a 5), según el grado en que dicha afirmación le describa (No me describe bien, Me describe un poco, Me describe bien, Me describe bastante bien y Me describe muy bien).

Davis (1980) informó que la consistencia interna para las sub escalas es de .68 a .79 y su confiabilidad test-retest oscila entre .61 y .81 durante un intervalo de 60 a 75 días. La validez de constructo de las sub escalas se corroboró mediante correlaciones con otras medidas de la empatía.

Se ha aplicado en diferentes estudios para evaluar las diferencias de género en la disposición empática, el desarrollo pro social y la conducta pro social en población adolescente (Mestre, Pérez, Frías y Samper, 1999), así como la función inhibidora de la empatía en la conducta agresiva (Mestre, Samper y Frías, 2002; Mestre, Frías, Samper y Nácher, 2003).

Se ha llevado a cabo la adaptación en población española del instrumento original por Pérez-Albéniz, de Paúl, Etxeberría, Montes y Torres (2002) y los análisis factoriales reflejaron una estructura factorial similar a la que mostraba la versión original del instrumento, mostrando mayor eficacia en población estudiantil.

En Argentina, se administró la versión española del IRI (Mestre, Frías y Samper, 2004) a estudiantes y a adultos; si bien el IRI de Davis conserva en las muestras argentinas su estructura básica, indicando que el modelo teórico de base se conserva,

presenta diferencias en algunos de sus ítems en cuanto al significado que le otorgan los sujetos. De igual forma, el instrumento original de Davis ha sido adaptado por Sampaio, Guimarães, Camino, Formiga e Menezes (2011) para contexto brasileño encontrando indicadores psicométricos aceptables que garantizan validez y confiabilidad.

6.2.1 Análisis de Confiabilidad

Se puede observar en la tabla 8, respecto al Índice De Reactividad Interpersonal que posee índices de confiabilidad aceptables, pues se trabajó con el método de consistencia interna mediante la prueba Alfa de Cronbach, que arrojó un coeficiente de 0.826, por lo que se puede concluir que es un instrumento que tiene confiabilidad alta

Tabla 8. Estadísticas de fiabilidad

Alfa de	
Cronbach	N de elementos
0,826	28

De acuerdo al análisis realizado, no se debe considerar eliminar alguno de los ítems, ya que ninguno aumenta la confiabilidad de la prueba significativamente.

Además se realizó una prueba de correlación entre los puntajes obtenidos por cada ítem de la escala y el total de la prueba, con la prueba de correlación de Pearson. Algunos de los ítems no alcanzaron la puntuación mínima de .20 de modo que no se consideran representativos del instrumento. No obstante, se optó por no eliminarlos de la prueba ya que no alteran de forma significativamente ésta (Ver Tabla 9).

Tabla 9: Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
ítem 1	75,40	190,821	,420	,818
ítem 2	75,36	196,649	,269	,823
ítem 3	76,35	198,655	,236	,824
ítem 4	76,52	199,449	,177	,827
ítem 5	76,35	190,849	,393	,819
ítem 6	76,07	192,909	,367	,820
ítem 7	76,56	195,294	,321	,822
ítem 8	75,21	199,465	,196	,826
ítem 9	75,63	193,391	,352	,821
ítem 10	75,87	188,080	,534	,814
ítem 11	75,47	193,824	,331	,821
ítem 12	76,42	194,449	,334	,821
ítem 13	75,94	201,880	,091	,830
ítem 14	76,61	199,863	,166	,827
ítem 15	76,06	192,845	,343	,821
ítem 16	76,11	190,227	,406	,818
ítem 17	76,04	187,440	,512	,814
ítem 18	76,69	198,135	,191	,827
ítem 19	75,91	193,145	,411	,819
ítem 20	75,80	185,502	,561	,812
ítem 21	75,60	193,134	,387	,819
ítem 22	75,60	189,278	,426	,818
ítem 23	75,88	188,148	,456	,816
ítem 24	76,46	192,920	,357	,820
ítem 25	75,92	194,207	,302	,823
ítem 26	75,59	190,112	,431	,817
ítem 27	76,60	193,003	,374	,820
ítem 28	75,52	193,642	,314	,822

6.2.2 Correlaciones entre dimensiones

Se realizaron correlaciones entre las dimensiones de la escala para lo cual se aplicó la correlación de Pearson (Ver tabla 10), donde las intercorrelaciones de las dimensiones del Índice de Reactividad Interpersonal son estadísticamente significativas. Se obtuvo que la correlación entre Fantasía - Toma de Perspectiva, Preocupación Empática - Toma de Perspectiva, Preocupación Empática – Fantasía, Malestar Personal - Fantasía, Malestar Personal - Preocupación Empática, son significativas en el nivel 0.01 y únicamente Malestar Personal - Toma de Perspectiva es significativa en el nivel 0,05. Por ello podemos concluir que las dimensiones del cuestionario miden aspectos diferentes de una base común, donde cada una de las dimensiones aporta a la puntuación total del cuestionario con una puntuación propia a su significado teórico.

Tabla 10. Correlación de Pearson- Índice de Reactividad Interpersonal

		Correlaciones				
		Toma Perspectiva	Fantasía	Preocupación Empática	Malestar Personal	Total Empatía
Toma Perspectiva	Correlación de Pearson	1	.134**	,474**	,148*	,593**
Fantasía	Correlación de Pearson		1	,212**	,302**	,657**
Preocupación Empática	Correlación de Pearson			1	.071**	,700**
Malestar Personal	Correlación de Pearson				1	,479**
Total Empatía	Correlación de Pearson					1

** . p < 0,01 * p < 0.05.

En la tabla 11 se puede observar que al realizar el análisis factorial exploratorio, la prueba de KMO arrojó un resultado de 0.827, lo cual denota que la prueba es aceptable. Aun así se recomienda para posteriores investigaciones realizar un análisis factorial confirmatorio para obtener la confirmación de validez en su totalidad.

Tabla 11. Validez de Constructo/Prueba de Índice de Reactividad Interpersonal

Prueba de KMO y Bartlett		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin		.785
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	1433.329
	gl	378
	Sig.	.000

7.- Procedimiento para la recolección de datos

Para poder establecer la relación existente entre la competencia parental y empatía en las estudiantes de 3ro, 4to y 5to de secundaria de las instituciones educativas mencionadas, se procesaron los datos del siguiente modo:

1. Análisis de confiabilidad por elemento de los instrumentos aplicados.
2. Análisis de correlaciones entre escalas.
3. Análisis de frecuencia para Empatía Global, Empatía cognitiva, Empatía Afectiva y Competencia Parental Percibida, de acuerdo al sexo de ambas muestras.
4. Para el procesamiento estadístico de los datos obtenidos en el curso de la investigación se utilizó el Programa SPSS v.22.0 para estudios sociales licenciado por Microsoft, de esta manera se busca detectar la relación existente entre la competencia parental y empatía en adolescentes mediante el uso del coeficiente de correlación de Pearson.

Las subsiguientes relaciones serán entre las dimensiones de cada una de las pruebas mezcladas entre sí quedando de la siguiente forma:

Competencia parental percibida – Empatía Global

Competencia parental percibida – Empatía Cognitiva

Competencia parental percibida – Empatía Afectiva

Así mismo, se analizaron las relaciones de las dimensiones de Competencia Parental Percibida (Implicación parental, Resolución de conflictos, Consistencia Disciplinar y Deseabilidad Social) sobre la Empatía (Empatía Cognitiva y Empatía Afectiva).

5. Comparar ambas variables en las dos muestras aplicando T de Student para conocer si existe diferencia significativa entre las medias de los dos grupos. (por sexo).
6. Comparar ambas variables en las dos muestras aplicando ANOVA para conocer si existe diferencia significativa entre las medias de los dos grupos (por grado).

8.- Técnicas de procesamiento de datos

Se empleó estadística descriptiva con distribución de frecuencias, medidas de tendencia central y de dispersión para variables continuas. Para la comparación entre el nivel de competencia parental percibida y empatía se emplearon las pruebas T-student, ANOVA y Correlación de Pearson. Para el análisis de datos se empleó paquete estadístico SPSS v.22.0.

CAPITULO IV

RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados obtenidos en la presente investigación. En primera instancia, las características psicométricas de los instrumentos, luego las tablas de frecuencia de la población, las cuales contienen un análisis de distribución de las respuestas obtenidas con los instrumentos y posteriormente las intercorrelaciones encontradas entre ambas variables.

1.- TABLAS DE FRECUENCIA DE LA ESCALA DE COMPETENCIA PARENTAL PERCIBIDA/ EMPATÍA PERCIBIDA/ EMPATÍA

De acuerdo al análisis realizado, podemos observar en la tabla 12, que respecto al total de empatía en toda la muestra, conformada tanto por varones como por mujeres, el puntaje máximo obtenido es de 118, mientras que el mínimo es de 67, teniendo una media de 88. 75 D.E.= 10,68).

Tabla 12. Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Moda	Mediana	Desviación estándar
Total Emp	198	67	118	88,75	87	88,00	10,68
Emp Cog	198	31	68	45,13	43	45,00	6,55
Emp Afec	198	22	61	43,25	44	43,00	6,42
Total Compe	198	88	188	143,64	141	144,50	18,35
N válido (por lista)	198						

En cuanto a la *Empatía Cognitiva*, encontramos que el valor mínimo obtenido es de 31, mientras que el máximo es de 68, obteniendo una media de 45.13 (D.E. = 6.55). Respecto a la *Empatía Afectiva*, el puntaje mínimo obtenido es de 22, el

máximo de 61, obteniendo una media de 43.25 (D.E.= 6.42). Finalmente, en cuanto a la *Competencia Parental Percibida*, la muestra de estudiantes obtuvo un puntaje máximo de 188 y un mínimo de 88, siendo su media de 143.64 (D.E. = 18.35).

En la tabla 13, se observa que la empatía global en la mayoría de la muestra masculina se encuentra dentro del rango medio, representado un 95.96% de la muestra (M=15,29; D.E.= 1,10). Mientras que sólo el 4.04% de la muestra alcanzó un nivel alto en esta variable (M=15,50; D.E.= 1,29). Comparando la misma variable en la muestra femenina, se observa que el 77.78% de la muestra obtuvo un puntaje medio (M=15,08; D.E.= 1,04), mientras que el 22.22% se encuentra dentro de rango alto en cuanto a esta variable (M=14,91; D.E.= 1,19).

Tabla 13. Empatía Global

Descriptivo/ Puntaje Empatía						
Sexo			Frecuencia	Porcentaje	M. Edad	D. E.
Masculino	Válido	Medio	95	95.96	15.29	1.10
		Alto	4	4.04	15.50	1.29
		Total	99	100.00		
Femenino	Válido	Medio	77	77.78	15.08	1.04
		Alto	22	22.22	14.91	1.19
		Total	99	100.00		

En la tabla 14, se puede observar que la mayoría de la muestra masculina, presenta un nivel medio en la dimensión “empatía cognitiva” siendo un 86,87% (M=15,40; D.E.= 1,10), un 11% de la muestra alcanzó un nivel alto (M=14,73; D.E.= 1,01).y tan sólo el 2,02% obtuvo una puntuación baja en esta dimensión (M=14,50; D.E.= 0.71). Comparando la misma dimensión en la muestra conformada por mujeres, no encontramos sujetos que puntúen un nivel bajo en

empatía cognitiva. Se puede observar que la mayoría de esta muestra obtuvo un nivel medio, siendo el 72,73% de la muestra (M=14.99; D.E.= 1,04), mientras que el 27,27% obtuvo un nivel alto (M=15,19; D.E.= 1,15).

Tabla 14. Empatía Cognitiva- Hombres/Mujeres

Descriptivo/ Empatía Cognitiva						
Sexo		Frecuencia	Porcentaje	M. Edad	D. E.	
Masculino	Válido					
		Bajo	2	2.02	14.50	0.71
		Medio	86	86.87	15.40	1.10
		Alto	11	11.11	14.73	1.01
	Total	99	100.00			
Femenino	Válido					
		Medio	72	72.73	14.99	1.04
		Alto	27	27.27	15.19	1.15
	Total	99	100.00			

Concerniente a la dimensión “empatía afectiva” en la muestra masculina, encontramos que el 4,04% obtuvo una puntuación alta en esta dimensión (M=16,50; D.E.= 0,58), un 5,05% una puntuación baja (M=14,60; D.E.= 0,55), mientras que la mayoría de la muestra se encontraría en el rango medio representando el 90,91% (M=15,29; D.E.= 1,10) (Ver Tabla 15).

La muestra femenina en su mayoría obtuvo puntuaciones correspondientes al nivel medio en la dimensión empatía afectiva, representando el 75,76% de esta muestra (M=15,12; D.E.= 0,99), el 21,21% obtuvo un nivel alto (M=14,81; D.E.= 1,33) y finalmente sólo el 3,03% de esta muestra obtuvo puntuaciones correspondientes al estrato bajo (M=14,67; D.E.= 1,16).

Tabla 15. Empatía Afectiva- Hombres/Mujeres

Descriptivo/ Empatía Afectiva						
Sexo		Frecuencia	Porcentaje	M. Edad	D. E.	
Masculino	Válido					
		Bajo	5	5.05	14.60	0.55
		Medio	90	90.91	15.29	1.10
		Alto	4	4.04	16.50	0.58
	Total	99	100.00			
Femenino	Válido					
		Bajo	3	3.03	14.67	1.16
		Medio	75	75.76	15.12	0.99
		Alto	21	21.21	14.81	1.33
	Total	99	100.00			

Respecto a la “competencia parental percibida”, podemos observar en la tabla 14, que la mayoría de la muestra masculina, el 78,79% obtuvo un puntaje medio (M=15,32; D.E.= 1,08), el 16,16% de la muestra obtuvo un puntaje alto (M=15,38; D.E.= 1,20) y el 5,05% registró una puntuación baja (M=14,80; D.E.= 1,30) (Ver Tabla 16).

De igual manera en el caso de la muestra femenina, la mayoría, siendo el 73,74% de mujeres, obtuvo puntaje medio (M=15,07; D.E.= 1,06), el 25,25% registró puntajes altos (M=14,96; D.E.= 1,17) y el 1,01% obtuvo puntajes bajos (M=15,00; D.E.= 0,00).

Tabla 16. Competencia Parental Percibida

Descriptivo/Competencia Parental Percibida						
Sexo			Frecuencia	Porcentaje	M. Edad	D. E.
Masculino	Válido	Bajo	5	5.05	14.80	1.30
		Medio	78	78.79	15.32	1.08
		Alto	16	16.16	15.38	1.20
		Total	99	100.00		
Femenino	Válido	Bajo	1	1.01	15.00	0.00
		Medio	73	73.74	15.07	1.06
		Alto	25	25.25	14.96	1.17
		Total	99	100.00		

2.- TABLAS DE CORRELACIÓN ENTRE COMPETENCIA PARENTAL PERCIBIDA Y EMPATÍA

En la tabla 17, se observa que la correlación de la Empatía (total) y Competencia Parental Percibida (total) son estadísticamente significativa en la muestra global, de lo que se infiere, a mayor competencia parental percibida por los adolescentes mayor será el nivel de empatía que ellos desarrollen.

Tabla 17: Correlación de Pearson (Empatía Total y Competencia Parental Percibida Total)

Tabla 17
Correlación de Pearson (Empatía Total y Competencia Parental Percibida Total)

		Total Emp	Emp Cog	Emp Afec	Total Compe
Total Emp	Correlación de Pearson	1	,829**	,805**	,287**
	D de Cohen		0.60	0.60	0.20
Emp Cog	Correlación de Pearson		1	,379**	,313**
	D de Cohen			0.40	0.40
Emp Afec	Correlación de Pearson			1	,192**
	D de Cohen				0.20
Total Compe	Correlación de Pearson				1

** . p < 0,01 * p < 0.05.

En la tabla 18, en relación a las dimensiones de Competencia Parental Percibida (Implicación parental, Resolución de conflictos, Consistencia Disciplinar y Deseabilidad Social) sobre la Empatía (Empatía Cognitiva y Empatía Afectiva), se obtuvo que las correlaciones entre *Implicación parental – Empatía Global e Implicación parental – Empatía Cognitiva* son significativas en el nivel 0.01. Sin embargo, la correlación *Implicancia parental – Empatía Afectiva* no resultó estadísticamente significativa.

De igual manera, se observa que las correlaciones *Resolución de conflictos – Empatía global* y *Resolución de conflictos – Empatía afectiva* son significativas en el nivel 0.01, mientras que la correlación *Resolución de conflictos – Empatía cognitiva* no resultó estadísticamente significativa.

Respecto a la dimensión Consistencia Disciplinar se observa altas correlaciones en el nivel 0.01 con Empatía global y Empatía cognitiva, presentando una correlación con la dimensión Empatía afectiva en el nivel 0.05.

Por último, se observa que las correlaciones *Deseabilidad social – Empatía global* y *Deseabilidad Social – Empatía Cognitiva* son significativas en el nivel 0.01, mientras que la correlación *Deseabilidad Social – Empatía Afectiva* no resultó estadísticamente significativa.

Tabla 18
Correlación de Pearson / Dimensiones de Competencia parental e Índice de Reactividad

		Imp Par	Res Conf	Cons Dis	Desea Soc
Total Emp	Correlación de Pearson	,229**	,238**	,234**	,185**
	D de Cohen	0.2	0.2	0.2	0.2
Emp Cog	Correlación de Pearson	,292**	.085	,232**	,218**
	D de Cohen	0.2	.000	0.2	0.2
Emp Afec	Correlación de Pearson	.106	,353**	,175*	.102
	D de Cohen	.000	0.4	0.2	.000

** . p < 0,01 * p < 0.05.

Respecto a la comparación de Empatía Global y grado de estudios, en la tabla 19 no se observa diferencias significativas (p = .867) Por lo tanto el grado de instrucción (3ro, 4to y 5to), no influye significativamente en desarrollar empatía.

En cuanto a la Empatía Cognitiva no se encontró diferencias significativas entre los grupos (p = .981). Así mismo, no existen diferencias significativas entre los grupos en cuanto a Empatía Afectiva (p= .417).

Finalmente, se encontró que al comparar los grados académicos de los estudiantes en cuanto a Competencia Parental Percibida, no existen diferencias significativas (p= .922)

Tabla 19
ANOVA - Grado de Instrucción

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Total Emp	Entre grupos	32,897	2	16,448	,143	,867
	Dentro de grupos	22443,977	195	115,097		
	Total	22476,874	197			
Emp Cog	Entre grupos	1,665	2	,833	,019	,981
	Dentro de grupos	8460,178	195	43,386		
	Total	8461,843	197			
Emp Afec	Entre grupos	72,509	2	36,255	,879	,417
	Dentro de grupos	8042,864	195	41,245		
	Total	8115,374	197			
Total Compe	Entre grupos	55,289	2	27,645	,081	,922
	Dentro de grupos	66290,529	195	339,951		
	Total	66345,818	197			

p<0.05

Al comparar ambas muestras, en la tabla 20 se puede observar que se encontró que hay una diferencia significativa ($p < 0.05$). Siendo el grupo femenino el que posee niveles más altos de competencia parental percibida.

Tabla 20

T de Student por sexo (Competencia Parental Percibida)

Sexo	N	Media	D. E.	T de Student	p	
Total						
Competencia	Masculino	99	140.87	18.79	-2.14	0.03
	Femenino	99	146.40	17.56		

p<0.05

Al comparar ambas muestras, en la tabla 21 se puede observar que se encontró que hay una diferencia muy significativa ($p=0.00$). Siendo el grupo femenino el que posee niveles más altos de empatía.

Tabla 21

T de Student por sexo (Empatía)

Sexo	N	Media	D. E.	T de Student	P	
Total						
Empatía	Masculino	99	85.41	9.25	-4.62	0.00
a	Femenino	99	92.09	11.01		

p=0.00

DISCUSIÓN

El objetivo principal de nuestra investigación era conocer la relación que existe entre la competencia parental percibida y la empatía en estudiantes de la Institución Educativa Nacional “Honorio Delgado Espinoza y la Institución Educativa Nacional “Santa Dorotea” de Arequipa. Se evaluó el nivel de competencia parental percibida a través de la Escala de Competencia Parental Percibida versión Hijos (ECPH-H), creada por Bayot, Hernández, Hervías, Sánchez y Valverde en 2008, validada en Lima- Perú por Balbín y Najjar en el año 2014. Y el Índice de Reactividad Interpersonal (IRI), creado por Davis en 1983.

La edad promedio de los evaluados, tanto varones como mujeres, es de 15.2 años, donde la mayoría de la muestra total obtuvo un grado de empatía intermedia, en cuanto a la competencia parental los resultados fueron similares, ya que la mayoría de la muestra total obtuvo un rango medio de puntuación.

Según lo revisado, el resultado obtenido se apoya en lo que Mestre, Samper, Tur & Diez (2001) habían señalado anteriormente. Estos autores llegaron a la conclusión de que los hijos que viven en un clima afectivo positivo muestran más sentimientos empáticos y realizan más conductas pro- sociales.

Sin embargo, se encontró que la dimensión de la competencia parental que tiene mayor incidencia en el desarrollo de la empatía es la consistencia disciplinar, ésta se caracteriza por la capacidad que tienen los padres de establecer y mantener disciplina, no debiéndose entender el concepto de disciplina como opresión o restricción de libertad como comúnmente se interpreta, sino como la capacidad para destinar y cumplir castigos ante

conductas inadecuadas y establecer normas claras. Estos datos guardan relación con los resultados obtenidos por Schaffer (2009), quien concluyó que la parentalidad permisiva, aportaba directa e indirectamente a la conducta antisocial.

Respecto a la variable sexo, se encontraron algunas diferencias. La cantidad de personas que obtuvieron puntajes altos en empatía global, estaban conformadas en su mayoría por mujeres, mientras que una minoría con puntajes altos en empatía global está conformada por hombres. De igual manera en un estudio realizado en España en el año 2006, se encontró que las mujeres presentaban mayores niveles de empatía que los varones (Sánchez- Queija, Oliva, Águeda, 2006).

En cuanto a la empatía cognitiva, la mayoría de la muestra obtuvo valores intermedios, sin embargo, dentro de la muestra femenina no se obtuvieron puntajes catalogados como bajos. Además encontramos que un mayor grupo de mujeres, en comparación con los hombres, tuvieron resultados de empatía cognitiva alta. De igual manera en un estudio realizado en Perú en el año 2015, se encontró que las mujeres presentaban mayores niveles de empatía cognitiva que los varones (Arenas, Navarrete, 2015).

En relación con la empatía afectiva encontramos que ambos grupos, tanto masculino como femenino, la mayoría de evaluados obtuvieron puntajes intermedios. Sin embargo, más mujeres obtuvieron puntuaciones altas en comparación de los hombres. Esto concuerda con los primeros estudios al respecto, realizados por Hoffman (1977) y Davis (1980), encontrando que las mujeres tendían a puntuar más alto que los hombres en empatía afectiva.

En cuanto al grado de estudios de los evaluados, en la muestra no se encontraron diferencias significativas, por lo que se infiere que no existe

influencia directa en el desarrollo de empatía o de percepción de competencia parental, el pertenecer a los últimos tres grados de estudio secundario. Tal cual, Mestre y colaboradores encontraron que las mujeres registraban puntuaciones más elevadas que los varones de preocupación empática, sin embargo, al realizar una comparación en base a las edades, encontraron que a medida que ambos géneros se van desarrollando las diferencias tendían a decrecer.

Estos resultados difieren de un estudio realizado en España, donde el estudio arrojó que los niveles de empatía en las mujeres, van incrementándose durante la adolescencia (Sánchez- Queija, Oliva, Águeda, 2006). También difiere con el estudio realizado por Garaigordobil y Maganto en el 2011, el que afirma que respecto al género femenino existe un incremento de conductas pro-sociales con la edad, utilizando más estrategias de resolución de conflictos positivas-cooperativas.

Finalmente, otro de los objetivos de la presente investigación era conocer la correlación entre las variables de estudio, empatía y competencia parental percibida, se encontró que existe una relación estadísticamente significativa, es decir, que a mayor grado de competencia parental percibida también es mayor el nivel de empatía encontrado en los adolescentes participantes del estudio.

En los últimos años las investigaciones científicas han demostrado la importancia de que los niños sean criados y educados en un ambiente de aceptación, respeto, afectividad y estimulación para un correcto desarrollo físico y mental (Sallés y Ger, 2011)

Profundizando en los factores intrafamiliares, un estudio realizado en Argentina, sugiere que a mayores puntajes en la percepción del apego parental, existe mayor respuesta prosocial en adolescentes entre 14 y 18 años.

No obstante, un estudio realizado en España, encontró que aquellos adolescentes varones que viven en ambientes adaptables y cohesionados, con

afecto y control de su conducta, donde se habla frecuentemente y surgen pocos conflictos son los más empáticos, sin embargo, no se encontró ninguna relación significativa entre las variables familiares y la empatía en mujeres (Sánchez-Queija, Oliva, Águeda, 2006).

En uno de los estudios más recientes realizados en México en el año 2014, se obtuvieron resultados que son acordes a los de la presente investigación, puesto que los autores encontraron que las prácticas parentales y la empatía predicen y tienen efectos directos en la conducta pro social de hombres y mujeres entre las edades 10 y 13 años (Zacarías, 2014).

De lo anteriormente expuesto, podemos concluir que las relaciones intrafamiliares, en especial la relación padres- hijos, tienen repercusión en los aspectos emocionales en los hijos. Así mismo, en la presente investigación se duplica lo que diversos investigadores plantearon. En este sentido, los resultados dados por Zhou (2002), reportaron la importancia de la proximidad parental respecto a las disposiciones empáticas de los hijos. Así mismo, la presente investigación coincide con lo propuesto por Hoffman (2002), quien señala que los padres son capaces de fomentar sentimientos empáticos en sus hijos mediante sus prácticas parentales.

Por último, además de las aportaciones teóricas la presente investigación tiene relevancia social, ya que muestra la importancia de las acciones parentales, relaciones entre padre e hijos, en el desarrollo de empatía de los menores, lo cual podría promover el desarrollo de conductas pro-sociales. De esta manera, hacemos hincapié en las aportaciones que tiene la crianza para la conducta social futura.

CONCLUSIONES

PRIMERA: Tanto la Escala de Competencia Parental Percibida como el Índice de Reactividad Interpersonal deberán ser estandarizados para contexto peruano ya que de ser implicadas en el presente, se presentarán resultados medianamente confiables.

SEGUNDA: En la población estudiada se evidenció la existencia de una estrecha relación entre la competencia parental percibida y la empatía desarrollada en adolescentes, siendo la relación parental-filial fundamental para el desarrollo de conductas prosociales.

TERCERA: Tanto el nivel de empatía y la competencia parental percibida de los adolescentes que participaron en el estudio, no guarda relación con la edad o grado de estudios que posea.

CUARTA: Dentro del grupo femenino presentaron niveles más altos de empatía cognitiva y competencia parental percibida en comparación al masculino.

QUINTO: El nivel de empatía y competencia parental percibida en la población estudiada, puntuó en su mayoría un nivel intermedio.

SEXTO: La dimensión de la competencia parental que incide más en el desarrollo de la empatía de nuestra población es la consistencia disciplinar que los padres ejercen en la educación y crianza de los hijos.

RECOMENDACIONES

Primera: Plantear iniciativas de programas de intervención en las Instituciones Educativas que formaron parte del presente estudio, con el propósito de promover la educación emocional de los estudiantes.

Segunda: Concientizar a través de Escuelas para Padres sobre la labor formadora que ellos poseen, tanto en el desarrollo afectivo y psicosocial de sus hijos, así como también brindarles estrategias para la educación.

Tercera: Promover la investigación sobre la importancia parental en nuestro contexto, empleando distintos instrumentos que permitan corroborar los datos obtenidos. Así mismo, comparar los resultados con los datos recogidos en otras poblaciones.

Cuarta: Incluir en futuras investigaciones otras variables que puedan estar asociadas al desarrollo de la empatía como el nivel socioeconómico, constitución de familia nuclear, características del entorno social y situaciones desfavorables o de riesgo.

Quinta: Sensibilizar en los colegios sobre la importancia de conductas pro-sociales e implementar programas de ayuda social en las comunidades como parte de las actividades extra curriculares programadas en el año escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ato, M., López, J. & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Revista Anales de Psicología*, 20(3), 1038- 1059.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bayot, A. & Hernández-Viadel, J.V. (en preparación). Propiedades psicométricas de la Escala de Competencia Parental. Versión para hijos (ECPH-h).
- Bayot, A., Hernández Viadel, J. V. & de Julián, L. F. (2005). Exploratory factor analysis and psychometric properties of the scale of perceived parental competence, version for sons and daughters (ECPH-h). Preliminary results. Comunicación presentada en el 9th European Congress of Psychology. Granada, Julio, 2005.
- Balabanian, C., Lemos, V. & Vargas, J. (2015). Apego percibido y conducta prosocial en adolescentes. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 278-294.
- Balbín, F., Najar, C. (2014). *La competencia parental y el nivel de aprendizaje en estudiantes de 5to a 6to*. (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Barudy, J. & Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia: Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa
- Barudy, J. & Dantagnan, M. (2005). Los desafíos invisibles de ser madre o padre: Manual de competencias y resiliencia parental. En Retamal, G. (2016) *Competencia Parental y Resiliencia: Catalizando el Desarrollo Personal* Recuperado de: <http://psicologoterapia.cl/competencia-parental-y-resiliencia-catalizando-el-desarrollo-personal-una-mirada-desde-el-enfoque-integrativo-supraparadigmatico/>

- Bayot, A. V. (2008). *Evaluación de la Competencia Parental*. Madrid:CEPE.
- Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907.
- Belsky, J., Robins, E., Gamble, W. (1984). The Determinants of Parental Competence. *Social and Behavioral Sciences Branch*, vol 4, 251- 279.
- Carlo, G., McGinley, M., Hayes, R., Batenhorst, C., Wilkinson, J. (2007) Parenting Styles or Practices? Parenting, Sympathy, and Prosocial Behaviors among Adolescents. *The Journal of Genetic Psychology*, 168 (2), 147-176. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/5908389>
- Centre of Excellence for Early Childhood Development (2005) Síntesis sobre las habilidades parentales. *Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia*. Recuperado de: http://www.encyclopedia-infantes.com/Pages/PDF/habilidades_parentales.pdf#page=5&zoom=auto,-99,271 [tp://www.encyclopedia-infantes.com/documents/GoodsonESPxp.pdf](http://www.encyclopedia-infantes.com/documents/GoodsonESPxp.pdf)
- Davis, M.H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10 (85), 1-17.
- Davis, M.H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44 (1), 13-126.
- Fuentes, M. J., López, F., Etxebarria, I., Ledesma, A. R., Ortiz, M. J. & Apocada, P. (1998). Conducta Prosocial en Preescolares. *Infancia y Aprendizaje*, 61, 45-61.
- Garaigordobil, M., & Maganto, C. (2011). Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(2), 255-266. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S012005342011000200005&lng=en&tlng=es

- George, D. & Mallery, P. (2003). *Spss for Windows step by step: A Simple Guide and Reference*. 11.0 Update (4.ª ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Hooven, C., Gottman, J. M., & Katz, L. F. (1995). Parental meta-emotion structure predicts family and child outcomes. *Cognition and Emotion*, 9 (2-3), 229-264.
- Kato, K., Ishii-Kuntz, M., Makino, K. & Tsuchiya, M. (2002). The impact of paternal involvement and maternal childcare anxiety on sociability of three-year-olds: Two cohort comparisons. *Japanese Journal of Developmental Psychology*, 13 (1), 30-41.
- León, B. (2011). *La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as*. XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación por la Universidad de Barcelona, 1.
- López, F. (2003). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide
- Marín, E. J. (2010). Revisión teórica respecto a las conductas pro sociales. Análisis para una reflexión. *Psicogente*, 13 (24), 369-388.
- Mestre, M. V., Pérez, E., Samper, P. (1999) Programas de intervención en el desarrollo moral: razonamiento y empatía. *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 31, núm. 2, 1999, pp. 251-270
- Mestre, M.V., Pérez-Delgado, E., Frías, D., & Samper, P. (1999). Instrumento de evaluación de la empatía. En E. Pérez-Delgado y M. Mestre (eds.), *Psicología moral y crecimiento personal* (181-190). Barcelona: Ariel.
- Mestre, M.V., Samper, P., Tur, A. & Díez, I. (2001) Estilos de Crianza y Desarrollo Prosocial de los Hijos. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54(4), 691-703.
- Mestre, M.V., Samper, P., & Frías, D. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva. La empatía como factor modulador. *Psicothema*, 14(2), pp. 227-232.

- Mestre, M.V., Samper, P., & Frías, D. (2004). Personalidad y contexto familiar como factores predictores de la disposición prosocial y antisocial de los adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(3), pp. 445-457.
- Mestre, M.V., Tur, A.M., & del Barrio, V. (2004). Temperamento y crianza en la construcción de la personalidad. Conducta agresiva, inestabilidad emocional y prosocialidad. *Acción Psicológica*, 3(11), pp. 7-20.
- Mestre, M.V., Samper, P., Tur, A., Cortés, M.T. & Nácher, M.J. (2006) Conducta prosocial y procesos psicológicos implicados: un estudio longitudinal en la adolescencia. *Revista Mexicana de Psicología*, 23(2), pp. 203-215.
- Mestre, M.V., Tur, A., Samper, P., Nácher, M.J. & Cortés, M.T. (2007) Estilos de Crianza en la Adolescencia y su relación con el comportamiento Prosocial. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 211-225.
- Montigny, F. & Lacharité, C. (2005). Perceived parental efficacy: concept analysis. *Journal of Advanced Nursing*, 49 (4), 387-396.
- Mosley, J., & Thompson, E. (1995). Fathering Behavior and Child Outcomes: The role of race and poverty. *Fatherhood: Contemporary theory, research, and social policy*, pp. 148-165.
- Moya-Albiol, L., Herrero, N., Bernal, C. (2010). Neurología de la Conducta: Bases neuronales de la empatía. *Revista de Neurología*, 50 (2), pp. 89- 100.
- Pacheco, J. R., Rueda, S. R., & Vega, C. A. (2013). Conducta prosocial: una alternativa a las conductas agresivas. *Investigium*, 4(1), 234-247.
- Palet, M. (2000). La Familia educadora del ser humano.
- Paley, B., Conger, R. D., & Harold, G. T. (2000). Parents' affect, adolescent cognitive representations, and adolescent social development. *Journal of Marriage and Family*, 62 (3), 761-776.
- Pearsall, J. & Hanks, P. (1998). *The new Oxford Dictionary of English*. Oxford: Claendon Press.

- Pérez-Albéniz, A., De Paúl, J., Etxeberría, J., Montes, M. & Torres, E. (2003) Adaptación de Interpersonal Reactivity Index (IRI) al Español. *Psicothema*, 15(2), pp. 267-272
- Richaud de Minzi, M. C., Lemos, V. & Mesurado, B. (2011). Relaciones entre la percepción que tienen los niños de los estilos de relación y de la empatía de los padres y la conducta prosocial en la niñez media y tardía. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 29(2), 330-343. Recuperado de <http://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/1363/1732>
- Retuerto, A. (2004). Diferencias en empatía en función de las variables género y edad. *Apuntes de Psicología*, 22, pp. 323-339.
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., García, M., Mendoza, R., Rubio, A., Martínez, A. & Martín, J. C. (2004). Relaciones padres-hijos y estilos de vida en la adolescencia. *Psicothema*, 16, 203-210.
- Rodrigo López, M. et al. (2009). Las Competencias Parentales en Contextos de Riesgo Psicosocial. *Psychosocial Intervention*, 18(2), 113-120. Recuperado de: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-05592009000200003&lng=es&tIng=es.
- Sabatelli, R. M. & Waldron, R. J. (1995). Measurement issues in the assessment of the experiences of parenthood. *Journal of Marriage and the family*, 57, 969-980.
- Sampaio, L. R.; Guimarães, P. R.; Camino, C. P; Formiga, N. & Menezes, I. G. (2011). Estudos sobre a dimensionalidade da empatia: tradução e adaptação do Interpersonal Reactivity Index (IRI). *Psicothema*, 42 (1), 67-76.
- Sallés, C & Ger, S. (2011). Las competencias parentales en la familia contemporánea: descripción, promoción y evaluación. En Educación social. *Revista de intervención socioeducativa*, 49, pp. 25-47.

- Tessier, R., Piche, C., Tarabulsky, G. M. & Muckle, G. (1992). Mothers' experience of stress following the birth of a first child: identification of stressors and coping resources. *Journal of Applied Social Psychology*, 22 (17), 1319-1339.
- Urzúa, A., Godoy, J., & Ocayo, K. (2011). Competencias parentales percibidas y calidad de vida. *Revista chilena de pediatría*, 82(4), 300-310. Recuperado: <https://dx.doi.org/10.4067/S0370-41062011000400004>
- Villaruel, G. & Sánchez, X. (2002) Relación familia y escuela: un estudio comparativo en la ruralidad. *Estudios pedagógicos*, 28, pp.123-141.
- Wandersman, L., Wandersman, A. & Kahn, S. (1980). Social support in the transition to parenthood. *Journal of Community Psychology*, 8, 332-342.

ANEXOS

ANEXO 1

Escala de Competencia Parental

NOMBRE Y APELLIDO:

EDAD: SEXO:

FECHA DE EVALUACIÓN:

GRADO Y SECCIÓN:

N° de personas contándote a ti:

MIEMBROS			
	Sin estudio	Estudios medios	Estudios superiores
PADRE			
MADRE			
TUTOR			
OTROS FAMILIARES			
OTROS			

(Marca con una X la opción seleccionada)

Edad de los padres: (anota la edad)

PADRE	MADRE	TUTOR/A	OTROS FAMILIARES	OTROS

Ocupación de los padres: (anota la profesión)

PADRE	MADRE	TUTOR/A	OTROS FAMILIARES	OTROS

Indica la persona con la que pasas más tiempo al cabo del año:

Padre

Madre

Ambos

Otros

INSTRUCCIONES

A continuación van a encontrar una serie de frases relacionadas con la función de ser padres. Lean cada una de ellas detenidamente y contesten según su grado de acuerdo con cada frase, empleando para ello una escala de 4 puntos:

PIENSE COMO SUS PADRES AFRONTAN LAS SITUACIONES QUE MÁS ADELANTE SE ENUMERAN.

Si no le ocurre NUNCA o muy rara vez anote 1

Si le ocurre A VECES o de vez en cuando anote..... 2

Si le ocurre CASI SIEMPRE anote 3
 Si le ocurre SIEMPRE anote 4

- Por favor, CONTESTE TODAS LAS FRASES.
- No empleen demasiado tiempo en cada una de las frases
- Tengan en cuenta que no hay respuestas ni BUENAS ni MALAS.
- MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.

ESCALA DE COMPETENCIA PARENTAL PERCIBIDA (Versión para hijos/as)				
	1	2	3	4
1.- Mis padres dialogan a la hora de tomar decisiones				
2.- Mis padres imponen su autoridad para conseguir que vaya por el camino que ellos quieren.				
3.- Mis padres apoyan las decisiones que se toman en la escuela				
4.- Mis padres conocen y atienden mis dificultades				
5.- Mis padres me obligan a cumplir los castigos que me imponen.				
6.- Mis padres conocen y utilizan las instituciones que hay en nuestra localidad (municipalidad, posta médica, iglesia, estación de bomberos, comisaría)				
7.- Comemos juntos en familia.				
8.- Los padres tienen razón en todo.				
9.- Repiten la frase "con todo lo que he sacrificado por ti"				
10.- Veo programas de TV con mis padres que luego comentamos				
11.- Me imponen un castigo, cada vez que hago algo malo.				
12.- Mis padres dejan sus asuntos personales (salir al cine, fiestas, reuniones familiares o con amigos) para atenderme.				
13.- Mis padres asisten a talleres que ayudan a mejorar la aptitud como padres.				
14.- Mis padres suelen hablar de forma abierta con el personal de la Escuela				
15.- Mis padres son un ejemplo para mí				

16.- Las órdenes de mis padres las cumplo inmediatamente.				
17.- Dedicar un tiempo al día a hablar conmigo.				
18.- Participo junto a mis padres en actividades culturales.				
19.- Mis padres se interesan por conocer mis amistades.				
20.- Me animan a que participe en actividades de la comunidad (catequesis, talleres, kermes, fiesta)				
21.- Mis padres asisten a las reuniones de la APAFA que se establecen en la Escuela				
22.- Mis padres se preocupan cuando salgo solo de casa.				
23.- Entiendo a mis padres cuando me llaman la atención.				
24.- Mis padres suelen mostrarme sus sentimientos				
25.- Mis padres comparten gustos y hobbies conmigo.				
26.- Mis padres consiguen imponer un orden en el hogar.				
27.- Le resulta complicado que se tengan en cuenta mis decisiones.				
28.- En mi casa celebramos reuniones de familiares y amigos.				
29.- Mis padres charlan conmigo sobre cómo nos ha ido la Escuela				
30.- Renuncio a mis ideas para satisfacer a mis padres.				
31.- Mis padres me animan hablar de todo tipo de temas.				
32.- Salgo junto a mis padres cuando podemos.				
33.- Mis padres insisten en que tenga una regularidad en cuanto a hábitos de higiene.				
34.- Paso mucho tiempo solo en casa.				
35.- Estoy presente cuando mis padres discuten.				
36.- Mis padres dedican todo su tiempo libre para atendernos.				
37.- Todos apoyamos en las labores del hogar				

38.- Me siento sobreprotegido/a				
39.- El dinero es un tema habitual de conversación en la familia.				
40.- Mis padres disponen de tiempo para atendernos.				
41.- Mis padres insisten mucho para que cumpla mis obligaciones				
42.- Mis padres toman decisiones sin consultar el uno al otro.				
43.- Mis padres dedican una hora al día para hablar conmigo.				
44.- Me orientan sobre mi futuro.				
45.- En mi casa todos disfrutamos de nuestros gustos y hobbies.				
46.- Establecen una hora fija en la que tengo que estar en casa.				
47.- Mis padres dedican el tiempo suficiente a buscar soluciones.				
48.- Mis padres colaboran conmigo en la realización de tareas escolares.				
49.- Mis padres me piden perdón cuando se equivocan conmigo.				
50.- Las tareas del hogar las realiza mi madre.				
51.- Consigo lo que quiero de mis padres.				
52.- Me molesta lo que mis padres dicen o hacen.				
53.- Mis padres se dan cuenta de cuáles son mis necesidades.				

ANEXO 2:

**Cuestionario de empatía / Índice de Reactividad Interpersonal (IRI)
CUESTIONARIO DE EMPATÍA / ÍNDICE DE REACTIVIDAD INTERPERSONAL (IRI)**

Nombres: _____ Género: ____ Edad: ____

Institución: _____

Las siguientes frases se refieren a vuestros pensamientos y sentimientos en una variedad de situaciones. Para cada cuestión indica cómo te describe marcando una X en la casilla correspondiente. Lee cuidadosamente la frase antes de responder. Contesta honestamente. GRACIAS.

N°	Escalas	Toma de Perspectiva : - 3,8,11,-15,21,25,28 Fantasía : 1,5,-7,-12,16,23,26 Preocupación Empática : 2,-4,9,- 14,-18,20,22 Malestar Personal : 6, 10,-13, 17,-19, 24,27	No me describe bien	Me describe un poco	Me describe bien	Me describe bastante bien	Me describe muy bien
01	Sueño y fantaseo muy a menudo, acerca de las cosas que me podrían suceder.						
02	A menudo tengo sentimientos tiernos y de preocupación hacia la gente menos afortunada que yo.						
03	A menudo encuentro difícil ver las cosas desde el punto de vista de otra persona.						
04	A veces no me siento muy preocupado por otras personas cuando tienen problemas.						
05	Verdaderamente me identifico con los sentimientos de los personajes de una novela o una película.						

06	En situaciones de emergencia me siento aprensivo e incómodo.					
07	Soy normalmente objetivo cuando veo una obra de teatro y no me involucro completamente.					
08	Intento tomar en cuenta cada una de las opiniones antes de tomar una decisión.					
09	Cuando veo que a alguien se le toma el pelo trato de protegerlo.					
10	Normalmente siento desesperanza cuando estoy en medio de una situación muy emotiva.					
11	A menudo intento comprender mejor a mis amigos imaginándome cómo ven ellos las cosas.					
12	Resulta raro para mí implicarme completamente en un buen libro o película.					
13	Cuando veo a alguien herido tiendo a permanecer calmado.					
14	Las desgracias de otros normalmente no me molestan mucho.					
15	Si estoy seguro que tengo la razón en algo no pierdo el tiempo escuchando los argumentos de otros.					
16	Después de ver una obra de teatro o cine me he sentido como si fuera uno de los personajes.					
17	Cuando estoy en una situación emocionalmente tensa me asusto.					
18	Cuando veo a alguien que está siendo tratado					

	injustamente a veces no siento compasión por él.					
19	Normalmente soy bastante eficaz al ocuparme de emergencias.					
20	A menudo estoy bastante afectado emocionalmente por cosas que veo que ocurren.					
21	Pienso que hay dos partes para cada cuestión e intento tener en cuenta ambas partes.					
22	Me describiría como una persona bastante sensible.					
23	Cuando veo una buena película puedo situarme fácilmente en el papel del protagonista.					
24	Tiendo a perder el control durante las emergencias.					
25	Cuando estoy disgustado con alguien normalmente intento ponerme en su lugar por un momento.					
26	Cuando leo una historia imagino cómo me sentiría si los hechos de la historia me sucedieran a mí.					
27	Cuando veo a alguien que necesita urgentemente ayuda en una emergencia me derrumbo.					
28	Antes de criticar a alguien intento imaginar cómo me sentiría si estuviera en su lugar.					