



Universidad Nacional Autónoma de México
PROGRAMA ÚNICO DE ESPECIALIZACIONES EN PSICOLOGÍA

**EMPATÍA Y PERCEPCIÓN DE LA COMUNICACIÓN EN EL ADOLESCENTE
CON SUS PADRES**

TESIS

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
ESPECIALISTA EN INTERVENCIÓN CLÍNICA EN NIÑOS Y ADOLESCENTES**

PRESENTA:

GRACIELA APARICIO CEDILLO

DIRECTORA:

DRA. MA. EMILIA LUCIO GÓMEZ-MAQUEO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

COMITÉ:

DR. JORGE ROGELIO PÉREZ ESPINOSA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DRA. PAULINA ARENAS LANDGRAVE
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DRA. EDITH ROMERO GODÍNEZ
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

MTRA. LAURA ÁNGELA SOMARRIBA ROCHA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

México D.F.

Abril 2016



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



A mis padres:

Papá, gracias por enseñarme lo que es el amor de un padre y el valor de la familia. Gracias por tu amor, esfuerzo, trabajo y sacrificios. Gracias a ti he logrado llegar hasta aquí y convertirme en lo que soy... “muchos besos, muchos besos mua mua mua”.

Mami, porque en ti aprendí a enfrentar las adversidades sin perder nunca la fe en Dios. Aprendí que lo más importante en esta vida es no desistir y el saber perdonar. Gracias por tu paciencia, bondad y cuidados.

A mis hermanos:

Betito, mi mejor amigo y confidente. Gracias por cuidarme y protegerme de los peligros, por guiarme y darme siempre la esperanza y valentía en momentos difíciles. Gracias por confiar y creer en mí, este trabajo te lo dedico con mucho amor. Siempre serás mi ejemplo a seguir.

Javi, mi mejor compañero de vida, inteligente, único y genuino. Tu risa y humor siempre han devuelto la luz a mis días negros, en ti aprendí a no tomar la vida demasiado en serio. Gracias hermano por tu honestidad y por enseñarme a ser siempre fiel con uno mismo.

A mi familia por su cariño y apoyo a pesar de las adversidades.

A mis amigos, los hermanos que no son de sangre: Pame, Erick, Nuby, Dany, Mari, Carito... gracias por haberme brindado su confianza y su lealtad, por haber estado en los buenos y en los malos momentos, porque ante todo han comprendido mis contradicciones sin juzgarme, gracias amigos por aceptarme tal y como soy.

A mis compañeras del cubículo 8 y 9 por hacer más llevadero y divertido el trabajo. Encontré personas valiosas que ahora ocupan un lugar especial en mi corazón.

Mi más sincero agradecimiento...

A la Universidad Nacional Autónoma de México, por ser mi Alma Mater y a quien debo mi formación profesional. Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por el apoyo económico proporcionado, y particularmente al proyecto de investigación “*Promoción de la salud emocional en niños y adolescentes desde la perspectiva del desarrollo*” PAPIIT No. IN305613-3, mediante el cual fue posible la realización de este trabajo.

A la *Dra. Emilia Lucio*, por su ejemplo y guía constante en el camino hacia el aprendizaje científico y por los conocimientos que con tanta paciencia sembró en mí. Mi gran admiración y respeto siempre.

Al *Dr. Jorge Pérez*, por su disponibilidad, atención y sus comentarios acertados.

A la *Dra. Paulina Arenas*, quien siempre se mostró amable, con entera disposición y dedicación para la revisión de esta tesis.

A la *Dra. Edith Romero*, por su gran dedicación y apoyo, respondiendo pacientemente a mis dudas. Por transmitirme su conocimiento y pasión por la investigación.

A la *Mtra. Laura Somarriba*, por sus acertadas observaciones y comentarios para la mejor presentación de este proyecto.

A la *Mtra. Consuelo Durán*, por su disponibilidad, calidez y confianza brindada. Por acompañarme en todo este proceso siempre con una sonrisa. Así como su apoyo en la organización y análisis estadístico.

A *los adolescentes*, por su nobleza y deseos de participar voluntariamente.

ÍNDICE

| | |
|---|-----------|
| RESUMEN | 7 |
| ABSTRACT | 8 |
| INTRODUCCIÓN | 9 |
| CAPÍTULO 1 | 11 |
| ADOLESCENCIA | 11 |
| Pubertad y Adolescencia | 11 |
| Desarrollo adolescente | 13 |
| Cambios físicos y sexuales. | 13 |
| Cambios en el pensamiento adolescente. | 14 |
| Cambios socioemocionales. | 15 |
| Cambios en la interacción con padres y grupo de pares. | 17 |
| Desarrollo de la identidad. | 19 |
| Enfoques sobre la adolescencia | 21 |
| La psicología biogenética de la adolescencia, según G. Stanley Hall. | 21 |
| Teoría psicoanalítica del desarrollo adolescente. | 22 |
| La teoría del establecimiento de la identidad del yo, según Erik Erikson. | 24 |
| El contexto de la adolescencia en México | 25 |
| Los jóvenes en las sociedades contemporáneas | 26 |
| CAPÍTULO 2 | 28 |
| LA COMUNICACIÓN DEL ADOLESCENTE CON SUS PADRES | 28 |
| Comunicación | 28 |
| Comunicación interpersonal. | 31 |
| La comunicación desde la Teoría General de Sistemas. | 33 |
| La familia como sistema | 34 |
| Modelo Circumplejo de Olson. | 35 |
| La familia con hijos adolescentes | 36 |
| Cambios y dificultades en la familia. | 36 |
| Los cambios en los adolescentes. | 38 |
| Los cambios en los padres. | 38 |
| El conflicto entre padres e hijos adolescentes. | 40 |
| Autonomía y conflicto. | 41 |
| Comunicación entre padres e hijos adolescentes | 44 |
| Diferencias de comunicación entre padre y madre y género. | 49 |

| | |
|--|-----------|
| Estrategias de comunicación utilizadas por adolescentes _____ | 51 |
| Las familias y los desafíos en la comunicación en el Siglo XXI _____ | 53 |
| CAPÍTULO 3 _____ | 55 |
| EMPATÍA _____ | 55 |
| Antecedentes de la empatía _____ | 56 |
| El concepto de empatía _____ | 60 |
| Conceptos relacionados con la empatía. El tema de las definiciones. _____ | 62 |
| Simpatía (sympathy). _____ | 62 |
| Malestar personal. _____ | 64 |
| Proyección. _____ | 64 |
| Compasión. _____ | 64 |
| Empatía y Teoría de la Mente (ToM). _____ | 65 |
| Diferentes perspectivas sobre la empatía _____ | 66 |
| Una perspectiva cognitiva de la empatía. _____ | 66 |
| Una perspectiva afectiva de la empatía. _____ | 67 |
| Una perspectiva integradora de la empatía _____ | 69 |
| Definición de empatía como un fenómeno multidimensional. _____ | 70 |
| Métodos de medición de la empatía como un fenómeno multidimensional. _____ | 71 |
| Medidas de diferencia individual. _____ | 71 |
| Índice de Reactividad Interpersonal (IRI) de Davis (1980). _____ | 72 |
| Desarrollo de la empatía _____ | 74 |
| La empatía como capacidad innata. _____ | 76 |
| La empatía como desarrollo cultural. _____ | 76 |
| Aportes de las neurociencias al concepto de empatía. _____ | 77 |
| Expresión emocional y empatía _____ | 78 |
| Función de la empatía _____ | 79 |
| El papel de la empatía en la supervivencia. _____ | 79 |
| El papel de la empatía en el desarrollo de las personas. _____ | 81 |
| La empatía como una fuente de principios morales. _____ | 82 |
| Empatía en el adolescente _____ | 83 |
| Empatía y conducta prosocial. _____ | 83 |
| Programa de intervención. _____ | 84 |
| Empatía, género y edad. _____ | 85 |
| Empatía y conductas parentales _____ | 86 |
| CAPÍTULO 4 _____ | 89 |
| MÉTODO _____ | 89 |
| Justificación _____ | 89 |
| Pregunta de investigación _____ | 91 |
| Objetivo general _____ | 91 |

| | |
|--|------------|
| Objetivos específicos _____ | 91 |
| Hipótesis _____ | 92 |
| RESULTADOS _____ | 100 |
| Fase I. Estudio Piloto: validez y confiabilidad IRI y PACS _____ | 100 |
| Características sociodemográficas del grupo de estudio. _____ | 100 |
| Validez y confiabilidad del PACS e IRI. _____ | 101 |
| Fase II. Estudio Final: aplicación de instrumentos _____ | 102 |
| Características sociodemográficas del grupo de estudio. _____ | 102 |
| Comunicación con los padres. _____ | 106 |
| Empatía. _____ | 107 |
| Correlación entre la variable empatía y comunicación con los padres. _____ | 108 |
| CAPÍTULO 5 _____ | 110 |
| DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES _____ | 110 |
| Conclusiones _____ | 116 |
| Alcances y limitaciones _____ | 117 |
| Sugerencias _____ | 118 |
| REFERENCIAS _____ | 119 |
| APÉNDICE A. FORMATOS _____ | 127 |
| APÉNDICE B. INSTRUMENTOS _____ | 130 |

RESUMEN

El propósito general de esta investigación fue identificar la relación entre la respuesta empática de un grupo de adolescentes con la percepción que tienen de la comunicación con sus padres, para lo cual se realizó un estudio de tipo descriptivo y correlacional. Participaron 104 adolescentes de entre 15 y 17 años de edad, con un promedio de edad de 15.9 años, estudiantes de tres semestres diferentes (primer, tercer y quinto semestre) de un bachillerato público de la Ciudad de México. Se emplearon la Escala de Comunicación entre el Adolescente y sus Padres (Barnes & Olson, 1985), forma para adolescentes y el Índice de Reactividad Interpersonal (Davis, 1980). Tras obtener algunos datos de validez y confiabilidad de ambos instrumentos y al verificar su pertinencia para emplearlo en un grupo de adolescentes mexicanos, se realizó la aplicación final del estudio. Los resultados indicaron que la respuesta empática de toma de perspectiva correlacionó negativamente con los problemas en la comunicación familiar con el padre y la madre; y de manera positiva con la comunicación familiar abierta con la madre. Mientras que la respuesta empática de malestar personal, reportó asociación con los problemas en la comunicación familiar con el padre. Se concluye que la respuesta empática se relaciona sobre la comunicación con los padres en el adolescente o viceversa. Los datos contribuyen a la reflexión acerca de las habilidades sociales (comunicativas y empáticas) de los adolescentes para la expresión de sus emociones. Además de que fomentan las relaciones positivas con sus padres, con una fuerte conexión entre los mismos (particularmente con el padre).

Palabras clave: adolescencia, empatía, comunicación con los padres.

ABSTRACT

The general purpose of this research was to identify the relationship between the empathic response of a group of teenagers with the perception of communication with their parents, a descriptive and correlational study was carried out. Participants were 104 adolescents between 15 and 17 years old, with an average age of 15.9 years, students from three different semesters (first, third and fifth semester) of public high school from Mexico City. The sample answered the Parent-Adolescent Communication Scale (Barnes & Olson, 1985), teen format, and the Interpersonal Reactivity Index (Davis, 1980). After obtaining some validity and reliability data from both instruments and verifying their relevance to use it in a group of mexican adolescents, the final application of the study was conducted. The results indicated that the empathic perspective taking response correlated negatively with family problems in communication with the father and mother, and positively with open family communication with mother. While the empathic response, personal distress, reported association with problems in family communication with the father. Part of the conclusions state that empathic response it's related with communication or the other way round, with parents and teenagers. The data contribute to the reflection on social skills (communicative and empathic) of adolescents for the expression of their emotions. In addition to promoting positive relationships with their parents, with a strong connection between them (particularly with the father).

Keywords: adolescence, empathy, communication with parents.

INTRODUCCIÓN

En el desarrollo de las habilidades sociales se encuentran las de comunicación y empatía. Esta capacidad o habilidad empática de saber lo que siente el otro, entra en juego en el proceso comunicativo que, si bien se sabe, no siempre es efectiva o asertiva.

La comunicación efectiva, comprensiva y de valoración de las emociones de los otros, es útil permitiendo ser sensibles a los sentimientos de los otros, contar con disposición de respetar los derechos propios y de los demás, además de escuchar activamente logrando una convivencia productiva con los demás.

La investigación de las habilidades sociales es relevante, no sólo por su dimensión relacional, sino por su influencia en otras áreas de la vida del sujeto. Al considerar este hallazgo, los estudios con niños han puesto de manifiesto que la carencia de habilidades sociales asertivas favorece la aparición de comportamientos disfuncionales en el ámbito familiar y escolar. En los adolescentes, los déficits de habilidades sociales pueden incidir negativamente en la consolidación de la identidad como en la cristalización de trastornos psicopatológicos (Lacunza & de González, 2011). De allí que la intervención en esta temática sea una alternativa de prevención.

Los comportamientos sociales se aprenden a lo largo del ciclo vital, por lo que ciertas conductas de los niños y adolescentes para relacionarse con sus pares, ser amable con los adultos o reaccionar agresivamente, entre otras, depende del proceso de socialización.

De acuerdo con la teoría sistémica, todos los integrantes de una familia pueden influirse unos a otros, las pautas de comportamiento y las expectativas son características de la interacción que afectan a todos los miembros, dando origen a la definición de “socialización recíproca” que es el proceso por el cual los hijos socializan a los padres del mismo modo que los padres los socializan a ellos (Santrock, 2003). Los padres ejercen determinado comportamiento que produce un efecto en su hijo en función de ese efecto los padres modifican o ajustan su comportamiento; por lo tanto el contexto familiar no sólo es un contexto de desarrollo para los hijos, sino también lo es para los propios adultos. Así, la

familia deberá adaptarse a circunstancias cambiantes de modo tal que mantenga una continuidad y fomente el crecimiento psicosocial de cada miembro (Minuchin & Fishman, 2004).

El objetivo general del presente trabajo fue identificar la relación entre la respuesta empática de un grupo de adolescentes con la percepción que tienen de la comunicación con sus padres.

Esta tesis está organizada en cuatro apartados. Como parte de los fundamentos teóricos, se desarrollan los temas de adolescencia, comunicación del adolescente con sus padres y el tema de empatía. El siguiente apartado consiste en el planteamiento del problema y la propuesta de investigación. Posteriormente se presenta el apartado de resultados, finalizando con la discusión y las conclusiones del presente proyecto.

CAPÍTULO 1

ADOLESCENCIA

Pubertad y Adolescencia

La transición de la infancia a la adolescencia contempla una serie de cambios en distintos aspectos de la vida del individuo, como cambios biológicos, cognitivos, y socioemocionales. Por lo tanto, se trata de un patrón complejo y multidimensional.

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2015) define el término “adolescencia” como la etapa comprendida entre los 10 y 19 años de edad, considerándose en dos fases, la adolescencia temprana, que tiene lugar entre los 10 y los 14-15 años, y la adolescencia tardía que va de los 15-16 a 19 años. Esta organización identifica como “gente joven” al grupo poblacional de 10-24 años.

Aunque la adolescencia temprana señala la transición para salir de la niñez, y la adolescencia tardía el camino hacia la edad adulta, ningún periodo del desarrollo está demarcado abruptamente (Arenas, 2012). Con relación a esto, no existe un acuerdo general entre los autores sobre las edades que conforman la adolescencia, debido a que los criterios no siempre coinciden en los diferentes contextos, variando según los patrones culturales, sociales y económicos de cada grupo poblacional. Sin embargo, todos coinciden en señalar como el inicio de esta etapa al periodo conocido como pubertad, como un proceso universal (Archer, 2005) en la cual se involucran cambios en el que se da una maduración física y biológica asociada a los cambios corporales y hormonales que tienen lugar durante la adolescencia temprana (Santrock, 2003).

A este respecto, es importante señalar que la pubertad no es sinónimo de adolescencia; de hecho la pubertad acaba mucho antes de que finalice la adolescencia.

En cuanto a los cambios físicos asociados con la pubertad, tiene la particularidad de ser visible en el “*estirón*” (Coleman & Hendry, 2003). No sólo se trata de un aumento de talla, peso y fuerza, sino de una configuración corporal, además de una verdadera revolución hormonal y visceral, pilotada desde el cerebro, afectando a sistemas como el cardiovascular y respiratorio (Pintor, 2008); y que todo ello conlleva a la maduración del sistema reproductor y el desarrollo de los rasgos sexuales secundarios.

James Tanner (1986, citado en Pintor, 2008), especialista que estudió minuciosamente el proceso de crecimiento teniendo en cuenta el dimorfismo sexual, describió las manifestaciones fisiológicas más importantes de la pubertad, necesarias para el entendimiento del acontecimiento social que es la adolescencia (Tabla 1).

Tabla 1

Manifestaciones fisiológicas de la pubertad

| Cualidades fisiológicas | Chicos | Chicas |
|--------------------------------|---|---|
| Estirón | 10,5-17,5 años | 9,5-14,5 años |
| Vello púbico | 12-16 años | 11-14 años |
| Rasgos sexuales | Aumento del tamaño del pene y los testículos: 10,5 a 16,5 años | Desarrollo de los pechos: brote: 9-13; fin: 13-18 años. Inicio de la regla (menarquía): 10-16 años |

Nota: Modificado a partir de Tanner 1986, en Pintor, 2008.

Como se puede observar en la tabla anterior, y a partir de la basta evidencia empírica, existe una gran variabilidad en cuanto a la edad de inicio y terminación de cada uno de los cambios descritos. Por ejemplo, a los 12 años, algunas chicas quizás no han experimentado la pubertad, mientras otras la han culminado. De modo similar, hay muchachos que a los 14 años han terminado los cambios puberales y otros no los han empezado aún. No olvidando que la variación de “*ritmo*” depende también del contexto donde se desarrolle.

Teniendo en cuenta estas limitaciones, la consideración de la edad, el “*ritmo*” y las influencias sociohistóricas; Coleman y Hendry (2003) prefieren explicar la adolescencia como un proceso de *transición*, más que como un estadio o cierto número de estadios.

Desarrollo adolescente

Cuando un individuo llega a la adolescencia, no se presenta como una tabula rasa, pues ya se ha producido un desarrollo considerable y ha acumulado bastas experiencias, lo que al combinarse con su anteproyecto genético (que incluye pensamientos, sentimientos y comportamientos), es lo que determinará el curso de su desarrollo adolescente (Pintor, 2008).

Cambios físicos y sexuales.

El cuerpo se modifica radicalmente en su tamaño y forma por lo que muchos adolescentes experimentan un período de poca habilidad mientras intentan adaptarse a tales cambios. El cuerpo transforma su funcionamiento y deben asimilarse nuevas experiencias corporales, que en ocasiones son preocupantes, como la primera menstruación de la chica o la primera polución nocturna del chico (Coleman & Hendry, 2003). Quizá lo más importante de todo, es el efecto que tales cambios físicos tienen en la identidad.

El adolescente no sólo es sensible sino que, con frecuencia, está dotado de sentido crítico respecto a su propio físico cambiante (Clausen, 1975 citado en Coleman & Hendry, 2003).

Las diferencias con respecto a las ventajas o desventajas de la maduración temprana, frente a una maduración tardía pueden variar con el tiempo. En general, los estudios han mostrado que, para los chicos la maduración temprana trae consigo ventajas sociales, mientras que la tardía puede ser un problema mayor (Tobin-Richards, Boxer & Petersen, 1983 citado en Coleman, 2003). A diferencia de las chicas, Faust (citado en Coleman & Hendry, 2003) ha mostrado en un estudio que, entre las muchachas de 12 años, la maduración precoz suponía una clara desventaja en cuanto a prestigio social. A dicha edad, las jóvenes valoraban más los rasgos de personalidad asociados con el estadio prepuberal del desarrollo, que los relacionados con la madurez sexual. Sin embargo, el cuadro había

cambiado a la edad de 14 o 15 años y, en ésta, los rasgos asociados con la maduración temprana eran los más valorados.

De esta forma, señalan Coleman y Hendry (2003) que los cambios corporales acusados afectan a estos aspectos de la identidad y representan un reto en la adaptación para la mayoría de los jóvenes. Así, el desarrollo de la identidad del individuo no sólo requiere la noción de estar separado de los demás y ser diferente de ellos, sino también un sentimiento de continuidad de sí mismo y un firme conocimiento relativo de como aparece uno ante el resto del mundo.

Cambios en el pensamiento adolescente.

No cabe duda de que los cambios corporales provocan un reajuste dinámico de la identidad personal del adolescente. Paralelamente también ocurren cambios en los procesos cognitivos. Su capacidad intelectual ha crecido hasta la etapa definitiva, haciendo la transición de operaciones concretas al de las operaciones formales o abstractas (Archer, 2005); que conservarán en la etapa adulta (Delval, 1994).

En este terreno intelectual se adquiere el pensamiento simbólico, la capacidad de abstracción, de generar nuevas hipótesis y razonar lógicamente sobre ellas a partir de lo que ocurre en la realidad (Arenas, 2012); es así que el adolescente tendrá su capacidad de crítica que pondrá en práctica constantemente, cargada de ilusión y de idealismo.

Pintor (2008) señala que esta poderosa herramienta intelectual facilita la capacidad de procesar y organizar la información y, en consecuencia, la atención y la memoria. Es un signo de progreso cognitivo en la búsqueda y elección de las estrategias intelectuales más adecuadas para su aprendizaje, así como su capacidad de planificación (Coleman & Hendry, 2003). La planificación como estrategia de aprendizaje clave, es una actividad metacognitiva (autorregula los propios procesos mentales) y es predictora de autonomía e independencia (Pintor, 2008).

Por otro lado, Elkind (1967, citado en Coleman & Hendry 2003), ha desarrollado la noción del egocentrismo en la adolescencia, conduciéndonos al campo del conocimiento social, ampliando el trabajo de Piaget (1967, citado por Delval, 1994). Elkind sostiene que,

aunque el logro de la capacidad de razonamiento formal libera al individuo en muchos aspectos del egocentrismo infantil, paradójicamente, este individuo se enreda al mismo tiempo en una nueva versión de lo mismo. Esto es porque el logro del razonamiento formal le permite pensar no sólo en su propio pensamiento (como hemos indicado antes), sino también en el pensamiento de los demás. Asimismo, este autor sostiene que esta capacidad para tener en cuenta el pensamiento de otras personas es la base del egocentrismo adolescente. En esencia, el individuo encuentra sumamente difícil diferenciar entre aquello en lo que los otros piensan y sus propias preocupaciones.

En opinión de Selman (citado en Coleman & Hendry, 2003), el conocimiento social se ocupa de los procesos mediante los cuales los niños y los jóvenes conceptualizan a los demás y aprenden a comprenderlos: sus pensamientos, sus deseos, sus sentimientos, sus actitudes hacia otros y, por su puesto, su comportamiento social. El conocimiento social implica la adopción de roles, la adopción de perspectivas, la empatía, el razonamiento moral, la resolución de problemas interpersonales y el conocimiento de sí mismo.

Cambios socioemocionales.

La adolescencia se caracteriza por ser la etapa más estimulante de la vida, definida por la tarea psicológica de consolidar la propia identidad personal como consecuencia de la maduración biológica, cognitiva y emocional: ¿Quién soy? ¿Qué quiero hacer con mi vida? Con frecuencia los jóvenes se “atascan” en la exploración de su propia identidad, sobre todo los que tienen mayor inseguridad, menor fuerza personal y en definitiva más conflictos psicológicos.

Junto a los elementos de novedad e incertidumbre, los conflictos psicológicos básicos que el adolescente debe resolver de alguna forma son los siguientes (Mingote & Requena, 2008):

- Dependencia emocional y económica de la familia *versus* independencia y control personal, con capacidad para regular la propia actividad y la interdependencia con los demás.
- Ideal de perfección y omnipotencia *versus* aceptación de la propia realidad intrínsecamente conflictiva y frustrante, con capacidad para regular la propia

autoestima. La adecuada resolución de este conflicto implica la aceptación del paso del tiempo y de la finitud de toda forma de vida.

- Demandas internas y externas excesivas e inadecuadas *versus* recursos propios y ajenos limitados e injustamente distribuidos, en una sociedad cada vez más compleja que impone mayores dificultades para incorporarse al sistema productivo.

El individuo va experimentando una serie de cambios, planteándose con ello diversas situaciones que deberá resolver, se enfrenta a grandes retos y oportunidades tales como el desarrollo de la conciencia, de la personalidad y la conquista de la autonomía frente a los progenitores, lo que implica una inevitable ambivalencia emocional hacia ellos, y toda una verdadera crisis familiar secundaria (Mingote & Requena, 2008). En paralelo, los amigos constituyen nuevas figuras de apego con la principal función de proporcionar seguridad y aprendizaje compartido por el grupo de iguales.

Mingote y Requena (2008) señalan que el bienestar de los jóvenes depende del logro de sus objetivos evolutivos propios, como:

- Consolidar una identidad personal competente y autónoma, capaz de afirmar su originalidad y un proyecto de vida propio, diferente de los demás.
- Aprender la habilidad de proteger la propia integridad física y moral, sobre todo en situaciones difíciles de estrés social.
- Reconocimiento de las características y de las competencias propias, como un cuerpo y un ser sexuados, confianza en su creatividad y capacidad de emprender proyectos vitales compartidos.
- Desarrollar la capacidad de experimentar placer para disfrutar de la vida, en el trabajo, en el amor, en las aficiones, y compartirlo con familiares y amigos.
- Construir la facultad de elaborar valores orientados a objetivos sociales culturales y artísticos.

En contraparte, estos autores describen que el malestar de los jóvenes estará caracterizado por el predominio de emociones negativas tales como ansiedad y depresión, asociadas a situaciones estresantes, como frustración de expectativas y miedos de fracaso, que generan insatisfacción personal, evaluaciones negativas de uno mismo y de los demás,

y baja autoestima. Este descenso de la autoestima puede explicarse por las mayores exigencias y dificultades de las tareas normativas propuestas en esta etapa de la vida, la mayor competitividad, y las mayores expectativas y presiones inducidas de éxito social y económico.

Aunque los niños manifiestan más alteraciones emocionales que las niñas, en la adolescencia y edad adulta las mujeres superan a los hombres en las tasas de depresión, ansiedad y trastornos de la conducta alimentaria. Al contrario, los problemas de comportamiento (violencia, adicciones, etc.) son más prevalentes en los varones a lo largo de todo el ciclo vital (Mingote & Requena, 2008).

Conjuntamente, estos autores mencionan que el incremento de las demandas sociales y el propio desarrollo cognitivo del adolescente (operaciones formales), hace posible que éste tome conciencia de sus limitaciones y perciba las discrepancias entre expectativas y resultados, junto con una gran sensibilidad a la evaluación social negativa (críticas, desaprobaciones). Estos factores contribuyen a la génesis de conflictos interpersonales, aumentan los miedos relativos a una evaluación social negativa y al fracaso personal, surge el aislamiento social y mayor malestar personal. Cabe señalar que la evitación de experiencias sociales impedirá el aprendizaje de habilidades de comunicación y dificultará la extinción de la ansiedad que mantiene en ese momento la fobia social (que llegan a padecer el 5% de adolescentes tras perder el reaseguramiento que proporcionan las relaciones familiares) (Mingote & Requena, 2008).

En consecuencia, la focalización prioritaria en sus estados emocionales va a permitir que éstos se manifiesten de formas más intensa y se fortalezca el sentimiento de ser uno mismo, único y diferente de los demás, aunque en este momento también se facilita el inicio de trastorno de ansiedad y depresión.

Cambios en la interacción con padres y grupo de pares.

Coleman y Hendry (2003) señalan que el estadio adolescente implica un cambio fundamental en la forma de interacción de los padres y los jóvenes; sin embargo este cambio es gradual y, contrariamente a lo que se cree, no implica una ruptura completa de las relaciones, a pesar de que algunos adolescentes, al menos de manera provisional, entran

en conflicto con sus padres o adoptan una actitud crítica respecto a ellos. Y por otra parte, que algunos padres se vuelven restrictivos, e intentan frenar o reprimir el ritmo del cambio.

Se podría afirmar que el desarrollo de la independencia, o autonomía, con respecto a las relaciones familiares es una de las tareas clave para el adolescente. Ser libres de la restricción parental, y lograr el control sobre la propia vida, es la meta de todo joven (Estévez, 2013). Sin embargo, el paso hacia este objetivo no es sencillo (Coleman & Hendry, 2003). Hasta cierto punto, esto dependerá de las circunstancias de la familia, del origen étnico y de las oportunidades culturales, sociales y económicas disponibles en el ambiente.

De esta forma, uno de los temas centrales del desarrollo en la adolescencia es el logro de independencia (Coleman & Hendry, 2003). La independencia significa tener libertad, dentro de la familia para adoptar decisiones día a día, libertad emocional para establecer nuevas relaciones y libertad personal para asumir la propia responsabilidad en asuntos como educación, opiniones políticas y la futura carrera profesional.

Coleman y Hendry (2003) hacen mención que es igualmente importante reconocer que los padres mantienen con frecuencia actitudes conflictivas ante sus hijos adolescentes. Por una parte, desean que los jóvenes sean independientes, que adopten sus propias decisiones y que dejen de plantear exigencias infantiles, mientras que, por otra, pueden asustarse de las consecuencias de la independencia (y en especial de sus consecuencias sexuales). Así, los principales conflictos familiares giran en torno a la cuestión del control conductual, tras liberarse del control parental y tratar de desarrollar sus propias capacidades cognitivas y sus características individuales (Mingote & Requena, 2008).

Consiguientemente, el cambio de actitudes respecto a la autoridad constituye un rasgo esencial de la búsqueda de independencia. Llegado a este punto, pocas veces el joven se identifica con sus padres; por lo contrario, se rebela contra el dominio, el sistema de valores y la intrusión de éstos en su vida privada, ya que necesita separar su identidad de la de ellos. Con todo, existe una necesidad desesperada de pertenecer socialmente a un grupo (Muuss, 1996).

El proceso de desvinculación de los padres y del hogar familiar, deja un vacío emocional en la vida de los jóvenes. El adolescente acude al grupo de sus compañeros en busca de apoyo durante el período de transición; así, los amigos y compañeros ejercen un papel especialmente importante en el desarrollo del joven. La confianza del adolescente con sus amigos y compañeros es reforzada debido a la simpatía y la comprensión mutuas al compartir experiencias, los conflictos, las angustias y las dificultades experimentadas en el hogar (Mingote & Requena, 2008).

Otro motivo, según Mingote y Requena (2008), es la vulnerabilidad experimentada por muchos de ellos durante este estadio de sus vidas. Cuando los individuos muestran una falta de confianza en sí mismos, no están seguros de sus propias capacidades y tienen que adaptarse a cambios importantes, es probable que exista una necesidad de apoyo especialmente intensa; ya que es precisamente en este momento de sus vidas cuando los jóvenes se sienten menos capaces de volver con sus padres.

Desarrollo de la identidad.

La adolescencia es un momento importante, pero no definitivo, pues los procesos de personalidad no acaban ni quedan fijados mientras dura la vida, en la constitución de los sistemas de personalidad (Carretero & Palacios, 1995).

Los progenitores cumplen múltiples y diferentes funciones respecto al adolescente en vías de desarrollo, y una de éstas es la de proporcionar lo que se conoce como “modelos de roles” (Coleman & Hendry, 2003). Aquí, los padres representan ejemplos de los modos en que se pueden interpretar actitudes como roles sexuales y laborales, proporcionando prototipos con los que la persona joven evaluará otras interpretaciones de dichos papeles. En este período es cuando el joven comienza a establecer sus propias elecciones de papel.

Para Coleman y Hendry (2003), el cambio de papel constituye un rasgo principal dentro del desarrollo del adolescente, y por tanto es evidente que los modelos de papel de que dispone el joven en este estadio de la vida serán de gran importancia para él. Es preciso advertir que, la probabilidad de decisiones o elecciones de roles, al estar influida por los padres, no sólo se hallará determinada por la naturaleza del modelo de papel, sino también

por el grado de identificación (es decir, el grado en que el joven incorpora a sí mismo las actitudes y características) entre padre y madre, e hijo o hija.

El joven se enfrenta con una “revolución fisiológica” dentro de sí mismo que amenaza su imagen corporal y su identidad del yo. Empieza a preocuparse por lo que “parece ser ante los ojos de los demás” en comparación con el sentimiento que tiene de sí mismo (Muuss, 1996). La adolescencia es el período durante el cual ha de establecerse una identidad positiva dominante del yo.

Asimismo, Pintor (2008) también describe que es el momento en que la persona consolida sus competencias específicas y su competencia o capacidad general frente al mundo, a la realidad, al entorno social, estableciendo su adaptación y ajustes; si no definitivos, si los más duraderos a lo largo del ciclo vital. Por una parte, consume el proceso de internacionalización de pautas de cultura y de valor, y perfecciona el de adquisición de habilidades técnicas, comunicativas y, en general, sociales. Por otra, desarrolla y asegura la propia autonomía frente al miedo, la eficiencia de las acciones instrumentales encaminadas a un fin (Santrock, 2003). Por ello mismo, un particular balanceo y sutil equilibrio – a veces, desequilibrio- de independencia y dependencia, de autonomía y heteronomía, seguridad e inseguridad en sí mismo, manifestados en relación tanto con la familia, la autoridad o la generación de los adultos, cuanto con los iguales y grupo de compañeros, caracteriza al hombre y a la mujer adolescente.

Anexa a la aguda problematicidad y a los conflictos del período adolescente está la psicopatología propia de la edad. Forma parte también de los tópicos de la visión convencional de la adolescencia considerarla momento propicio para la aparición de toda clase de trastornos conductuales o psíquicos: neurosis, psicosis, psicopatías.

Conductas que típicamente suelen comenzar en la adolescencia – sexual, consumo de alcohol y drogas, violencia, automarginación social, delincuencia – despiertan en la sociedad y en los elementos de orden muy fuertes mecanismos de defensa que, además de represivas, hacen caer sobre los adolescentes con conductas problemáticas las etiquetas de “sociópatas”, “desviados”, “inadaptados” y otras similares (Pintor, 2008).

Asimismo, desde la más tierna infancia se aprenden los usos y costumbres y normas que regulan los comportamientos de cada sexo. La identidad sexual se consolida a lo largo de la adolescencia. Quizá están pasando, en ocasiones, por épocas de confusión y ambigüedad (Pintor, 2008).

Finalmente, la principal tarea del adolescente es “encontrarse a sí mismo” como ser autónomo e independiente del medio, y la construcción de una identidad adulta que sólo se puede adquirir de forma gradual a lo largo de la vida. Otra tarea, no menos importante, del adolescente es mejorar su competencia e integración social (Mingote & Requena, 2008).

Enfoques sobre la adolescencia

A lo largo de la historia, la adolescencia se ha considerado como un periodo de vida problemático. Numerosos estudiosos desde Platón y Shakespeare han hablado de la etapa adolescente como un periodo lleno de dificultades.

La psicología biogenética de la adolescencia, según G. Stanley Hall.

G. Stanley Hall (1844 a 1924) es considerado padre de la “psicología de la adolescencia”. Fue el primer psicólogo que estableció una psicología de la adolescencia como hecho en sí y que utilizó métodos científicos para su estudio. Tendiendo un puente entre el enfoque filosófico y especulativo del pasado y el científico y empírico del presente (Muuss, 1996).

Hall tomó el concepto darwiniano de la evolución biológica, dónde la historia de la experiencia del género humano se ha incorporado a la estructura genética de cada individuo. Suponía que ese desarrollo obedece a factores fisiológicos, los cuales están determinados genéticamente y que fuerzas directrices interiores controlan y dirigen predominante el desarrollo, el crecimiento y la conducta (Muuss, 1996).

Las principales etapas evolutivas de Hall son: infancia, niñez, juventud y adolescencia. El período de infancia incluye los primeros cuatro años de la vida. El de la niñez, entre los cuatro y los ocho años. La juventud, de los ocho a los doce años (comprende el período que hoy en día es comúnmente llamado “preadolescencia”). La adolescencia es el período que se extiende desde la pubertad (alrededor de los doce o trece años) hasta alcanzar el

status de adulto. Hall describió la adolescencia como un período característico de “tormenta e ímpetu” (*Sturm and Drang*) (Muuss, 1996).

Para este autor, en la adolescencia existe una fluctuación entre varias tendencias contradictorias: energía, exaltación y actividad alternan con la indiferencia, el letargo y el desgano. La alegría exuberante, las risas y la euforia ceden lugar a la disforia, la lobreguez depresiva y la melancolía. El egoísmo, la vanidad y la presunción son tan característicos de ese período de la vida como el encogimiento, el sentimiento de humillación y la timidez. El adolescente desea la soledad y el aislamiento, pero, al mismo tiempo, se encuentra integrando grandes grupos y amistades (Muuss, 1996).

Puesto que Hall consideraba las etapas del desarrollo, y por lo tanto el fenómeno de la adolescencia, como relativos a la naturaleza del proceso evolutivo, su teoría dejaba escaso margen a la influencia de factores ambientales.

Teoría psicoanalítica del desarrollo adolescente.

Según la teoría psicoanalítica, las etapas del desarrollo psicosexual son genéticamente determinadas y relativamente independientes de factores ambientales.

El período de latencia toca a su fin con el crecimiento y la maduración de los genitales, lo cual es una característica biológica (Muuss, 1996). Paralelamente con los cambios fisiológicos de la maduración sexual marchan los componentes psicológicos tales como el instinto sexual – energías libidinales que buscan alivio a la tensión –, así como otros fenómenos de la adolescencia.

Para Freud, existen estrechas relaciones entre los cambios fisiológicos y procesos corporales por una parte y las alteraciones psicológicas y la autoimagen por la otra (el concepto de sí mismo y la imagen del cuerpo ponen al individuo en relación con otras personas). Así, los cambios fisiológicos están relacionados con alteraciones emocionales, especialmente con el acrecentamiento de emociones negativas tales como la depresión, la ansiedad, el desgano, la tensión y otras formas del comportamiento adolescente (Muuss, 1996).

Freud no deja de tomar en cuenta la influencia de los factores sociales, aunque su teoría considera secundarios los factores ambientales frente a las tendencias congénitas. Los conceptos morales, las aspiraciones y ambiciones de cada sociedad entran a formar parte del individuo a través del desarrollo del superyó, también llamado conciencia.

Muuss (1996) señala que la teoría freudiana del desarrollo psicosexual ha estimulado la consideración del desarrollo de la personalidad en general y de la adolescencia en particular. No obstante, en la versión original de su teoría, Freud se ocupa relativamente poco de la pubescencia y de la adolescencia. Anna Freud explicó que el poco interés puesto sobre la adolescencia se debe a que el psicoanálisis desarrolló la revolucionaria idea de que la vida sexual del ser humano no comienza con la pubertad sino con la primera infancia.

No obstante, Blos (1971), describe en “Psicoanálisis de la adolescencia” que dicho periodo es un tanto desordenado y que nunca se da en una línea recta. La obtención de las metas en la vida mental que caracterizan las diferentes fases del periodo de la adolescencia son a menudo contradictorias en su dirección y además cualitativamente heterogéneas. Se encuentran mecanismos adaptativos y defensivos entreteljidos, y la duración de cada una de las fases no puede fijarse por un tiempo determinado o por una referencia a la edad cronológica. Esta extraordinaria elasticidad del movimiento psicológico, que subraya la diversidad tan espectacular del periodo adolescente no puede dejar de enfatizarse; sin embargo, permanece el hecho de que existe una secuencia ordenada en el desarrollo psicológico y que puede describirse en términos de fases más o menos distintas.

Ana Freud (1895, citado en Muuss, 1996) se interesó más que su padre por la interpretación de la dinámica del desarrollo adolescente. Además ha concedido mayor importancia a la pubertad como factor de formación del carácter. En su estudio de la niñez y pubescencia, toma muy en cuenta las relaciones entre el ello (compulsiones instintivas), el yo (gobernado por el principio de realidad) y el superyó (conciencia). El equilibrio, penosamente establecido entre el yo y el ello, se perturba, con lo que se producen conflictos internos (Muuss, 1996). Ya que, durante la pubescencia, el yo, al ceder a los impulsos del ello, entra en conflicto con las ya internalizadas normas morales del superyó, produciendo ansiedad y poniendo en acción todos los métodos de defensa que el yo tiene a su disposición: la represión, la negación y el desplazamiento.

En este sentido, la autora expone que durante el período de latencia, el niño desarrolla su superyó a través de la asimilación de los valores y principios morales de las personas con quienes se identifica, tales como su padre. El individuo desarrolla el sentido del bien y del mal, y, consecuentemente, sentimientos de culpa toda vez que su conducta no coincide con su código moral. La ansiedad del superyó será el resultado de la identificación con el sistema de valores morales de los padres y otras figuras importantes de autoridad, y de la internalización de dicho sistema.

Así, uno de los aspectos a tomar en cuenta del estudio de la pubertad es la tentativa de recobrar el equilibrio interno. Ana Freud señala que un equilibrio armonioso entre el ello, el yo y el superyó es posible, sin embargo no desarrolla esta idea. El establecimiento de tal equilibrio será probablemente el desenlace propio de la mayoría de los adolescentes normales.

La teoría del establecimiento de la identidad del yo, según Erik Erikson.

Erik Erikson (1902-1994) reconoció la aportación de Freud, pero consideraba que no supo ver algunas dimensiones importantes del desarrollo humano (Muuss, 1996). Por ejemplo, Erikson (1950, 1968, citado en Santrock, 2003) habló de *estadios psicosociales*, a diferencia de las *fases psicosexuales* de Freud. Para Erikson, la motivación primaria del comportamiento humano de carácter social y reflejaba el deseo de afiliarse con otras personas.

El concepto nuclear de la teoría del desarrollo del yo lo constituye la adquisición de una identidad del yo, y dicha tarea evolutiva tiene el fin de adquirir una identidad del yo fuerte y sana, al recibir un gran reconocimiento de sus rendimientos y logros. En cada uno de los ocho pasos evolutivos descritos por Erikson, surge un conflicto con dos desenlaces posibles: si el conflicto se elabora de manera satisfactoria, la cualidad positiva se incorpora al yo, y puede producirse un desarrollo ulterior saludable; pero si el conflicto persiste o se resuelve de modo insatisfactorio, se perjudica el yo en desarrollo, porque se integra en él la cualidad negativa (Muuss, 1996).

Las ocho etapas fundamentales que el autor plantea se describen a continuación en la Tabla 2. Son enumeradas en orden cronológico, indicando cada solución positiva con su

correspondiente contraparte negativa; cada etapa depende de la solución e integración de la etapa anterior.

Tabla 2

Estadios de desarrollo según Erik Erikson

| Estadios de desarrollo | Período evolutivo |
|---|--|
| Integridad del yo <i>vs</i> desesperación | Adulthood tardía (a partir de los 60) |
| Productividad <i>vs</i> estancamiento | Adulthood media (40 a 60 años) |
| Intimidad <i>vs</i> asilamiento | Adulthood temprana (20 a 40 años) |
| Identidad <i>vs</i> confusión de la identidad | Adolescencia (10 a 20 años) |
| Laboriosidad <i>vs</i> inferioridad | Etapa escolar (enseñanza primaria, de los 6 años hasta los 10) |
| Iniciativa <i>vs</i> culpa | Etapa preescolar (de 3 a 5 años) |
| Autonomía <i>vs</i> vergüenza y duda | Primera infancia (1 a 3 años) |
| Confianza <i>vs</i> desconfianza | Primera infancia (primer año) |

Nota: Modificado a partir de Erikson 1950,1968 en Santrock, 2003.

Cada estadio se centra en una tarea evolutiva que coloca a la persona en una crisis que debe superar. Son puntos de inflexión de mayor vulnerabilidad y mayor potencial. Cuanto más eficazmente resuelva esta crisis un individuo, más saludable será su desarrollo (Hopkins, citado en Santrock, 2003). Si la identidad del yo no se restablece satisfactoriamente en esa etapa, existe el riesgo de que el papel que ha de desempeñar como individuo se le parezca difuso, cosa que pondrá en peligro el desarrollo ulterior del yo (Muuss, 1996).

El contexto de la adolescencia en México

Los jóvenes de cualquier país tienen un papel muy importante en el crecimiento económico, político, social y cultural del lugar en el que se encuentren. En México, esta importancia es evidente debido a que este grupo poblacional representa un porcentaje destacable de la población total del país.

Según el informe del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2015), en el año 2014, había 29.9 millones de jóvenes de 15 a 29 años, que representó el 24.9% de la población total. Aunque se observa un aumento respecto a 1990 (23.9 millones), su proporción con respecto al total disminuyó de 29.4% en 1990 a 24.9%. Lo anterior se explica por un proceso de envejecimiento que se manifiesta en un aumento relativo de la población de mayor edad y en una menor participación porcentual de niños y jóvenes.

En cuanto a su estructura por edad, del total de jóvenes, 36.8% son adolescentes de 15 a 19 años, uno de cada tres (34.1%) son jóvenes de 20 a 24 años y tres de cada 10 (29.1%) tienen de 25 a 29 años de edad. En los adolescentes y en los jóvenes de 20 a 24 años la población masculina es mayor a la femenina, con 106.8 y 102.8 hombres por cada cien mujeres, respectivamente; en el grupo de 25 a 29 esta relación se invierte (92.9) debido a la sobremortalidad masculina y a la migración internacional que es predominantemente masculina y que empieza a ser notoria a partir de este grupo de edad (INEGI, 2015).

Los jóvenes en las sociedades contemporáneas

Los adolescentes y jóvenes de hoy representan el mañana de nuestras sociedades. La imagen de la juventud, prefigura de alguna manera nuestro porvenir colectivo en la medida en que las actuales generaciones jóvenes se harán inevitablemente adultas y terminarán por reemplazar a sus mayores (Mingote & Requena, 2008).

Algunos autores consideran a la etapa de la adolescencia como conflictiva para el individuo, sin embargo, al parecer los factores de mayor influencia no son intrínsecos, sino que son generados por un mundo adulto lleno de patrones y normas de conducta muchas veces incongruentes e impuestos al adolescente (Barcelata, Durán & Lucio, 2004).

En México, se ha trabajado sobre la evaluación de la presencia de problemas en las distintas áreas dónde se desenvuelve el adolescente (familiar, persona, escolar, salud, social y sexual), a través de instrumentos válidos y confiables, como es el caso del Inventario Autodescriptivo del Adolescente (Lucio, Barcelata & Durán, 2004). Los estudios realizados, han permitido proporcionar conocimiento de elementos de protección o por el contrario de riesgo, para la presencia de problemas emocionales de los jóvenes mexicanos. Con ello, se han implementado estrategias preventivas tanto primarias como secundarias.

Datos interesantes han surgido de dichas investigaciones. En el caso particular del trabajo realizada por Barcelata et al. (2004), se observó que la familia desempeña un papel importante en la vida de los adolescentes. De entre los problemas más relevantes se encontraron los del Área Familiar, destacando la presencia constante de riñas con los padres y hermanos; la comunicación con los padres, en particular falta de ella; la presión de parte de los padres; y una tendencia particular de las chicas a querer fugarse de su casa. Las mujeres, reportan en general tener más problemas que los hombres.

En ese sentido, y tratando de ahondar más en la consideración de la comunicación familiar como una variable de especial relevancia durante la adolescencia, se analizan algunos aspectos relacionados con la evolución de la comunicación entre padres e hijos durante la adolescencia.

CAPÍTULO 2

LA COMUNICACIÓN DEL ADOLESCENTE CON SUS PADRES

Comunicación

La comunicación es de gran importancia para los seres humanos, ya que, según DeFleur, Kearney, Plax y DeFleur (2005) permite percibir, evaluar y responder ante los estímulos del mundo. Las personas se comunican en todo momento, de diversas formas y transmiten gran cantidad de mensajes incluso sin intención.

La comunicación, es uno de los fenómenos más genuinamente humanos y característicos de nuestra sociedad y de nuestro tiempo. Tan genuinamente humano que Watzlawick, Bavelas y Jackson (2011) afirman que el hombre no puede no comunicarse (Musitu, 1993). Es por ello que, entre seres humanos constituye un poderoso determinante del bienestar, incluyendo aspectos como la satisfacción, calidad de vida y salud.

DeFleur et al. (2005) describen la comunicación como:

Un proceso durante el cual una fuente o emisor (individuo) inicia un mensaje utilizando símbolos verbales y no verbales y señales contextuales para expresar significados mediante la transmisión de información, de tal manera que los entendimientos similares o paralelos sean construidos por el(los) potencial(es) receptor(es) (p. 7).

Para una adecuada comprensión de los fenómenos de la comunicación humana, Musitu (1993) en su escrito de “Psicología de la comunicación humana” describe distintos niveles de análisis con el fin de comprender este complejo fenómeno.

En primera instancia, hace mención acerca del debate y el interés por conocer la naturaleza de la relación entre lenguaje y pensamiento. Por un lado Piaget señala que el lenguaje es una herramienta que se utiliza para expresar el pensamiento; Vygotsky, por otra

parte, menciona que las características innatas del niño conducen a dos desarrollos simultáneos pero paralelos (Musitu, 1993): pensamiento y lenguaje. Se admite habitualmente que ambos (pensamiento y lenguaje) se relacionan, pero la naturaleza específica de esa relación se convierte en el punto central de la discusión.

En cuanto al rol del lenguaje en el acto comunicativo, Musitu (1993) asume que todo acto comunicativo implica una planificación y una sincronización entre los interlocutores, quienes estructuran sus mensajes para lograr sus objetivos sociales, infiriendo para ello sus “estados mentales” en función de su conocimiento previo, de las características observables y de la situación en que se encuentran. Esa sensibilidad y capacidad de ajuste, está en el corazón de la comunicación, en la comunicación del ser social. Considera el ajuste o coordinación del acto comunicativo como el eje central de todos los niveles de lenguaje.

Así, parece obvio que la comunicación no es posible si los interlocutores no están de acuerdo en un lenguaje común, en un vocabulario común y en una sintaxis.

Más allá de la esencia de la coordinación, es indispensable conocer los mecanismos que emplean los interlocutores para lograr tal coordinación del acto comunicativo y en sus consecuencias sociales y comunicativas. En la coordinación del acto comunicativo intervienen los siguientes componentes: a) el conocimiento mutuo, b) las características de los interlocutores y c) el feedback (McCann & Higgins, 1988 citado en Musitu, 1993):

- a) El conocimiento mutuo posibilita al emisor evaluar que los receptores saben o se prevé que saben. De esta manera, es útil diferenciar entre información nueva (se pretende que los receptores sean conscientes de ella), e información ofrecida (información que los emisores asumen se activa en la conciencia de los receptores).
- b) Para llegar a un conocimiento mutuo, los hablantes emplean formas lingüísticas diferentes con la finalidad de expresar sus significados, lo cual pasa por *crear*, con alguna precisión, el estado actual del conocimiento de los receptores. En este sentido, se considerarán variables individuales como la edad, el sexo, las actitudes, la inteligencia, la ocupación o la sensibilidad comunicativa, y variables sociales, las cuales dependen de las motivaciones sociales de los interlocutores.

Se considera que la forma más frecuente de ajuste es modificar el discurso en función de las creencias, actitudes y evaluaciones de los receptores; ya que al

ubicarse en la latitud de “aceptación” de los interlocutores, la comunicación se hace más persuasiva, haciendo posible el logro de los objetivos sociales, entre los que destacan el cambio de actitudes y afiliación.

- c) En cuanto al proceso interno, la persona va construyendo su discurso, que depende, entre otros, de sus planes u objetivos y de la anticipación de sus efectos sobre el oyente o receptor. Permanentemente se obtiene *feedback* de la conducta verbal y no verbal, expresión de los estados afectivos y cognitivos de los interlocutores, lo cual posibilita estructurar y reestructurar el acto comunicativo.

En la planificación del acto comunicativo, el emisor debe adoptar la perspectiva del oyente (incluyendo su conocimiento social), ya que suele asumir que el receptor es similar a él, a veces más de lo que realmente es. Esto, generalmente, acarrea numerosos errores de comunicación y conflictos, y sólo a través del *feedback* se pueden modificar los planes y corregir los posibles errores y conflictos generados en el acto comunicativo.

Musitu (1993) señala que el elemento principal del acto comunicativo, es el mensaje. Para que los elementos del mensaje puedan codificarse, el emisor debe estar operando en algún nivel de conciencia y con algún grado de intencionalidad. Asimismo, los especialistas plantean que las palabras utilizadas por el hablante y la forma de emitir las constituyen dos aspectos del “mensaje completo” codificado por un emisor: el primero, en el plano verbal (palabras emitidas) y el segundo, en el plano vocal (como son emitidas, volumen, velocidad, entonación, etc.). Existe una relación entre el estado emocional del emisor y la manera en que éste emite un mensaje. Se produce una pérdida del significado emocional del mensaje cuando se dejan de codificar los estímulos vocales.

Es importante considerar, que una vez que el emisor envía un mensaje, casi siempre asume que ha sido recibido. El emisor se hipersensibiliza si ha sido mal interpretado o no obtiene respuesta. También, se preguntará si esto no es suficiente para una comunicación efectiva y deseará saber qué es lo que no funcionó entre la transmisión y la recepción del mensaje (Hartley, 1992 citado en Musitu, 1993).

Comunicación interpersonal.

Históricamente se había considerado la comunicación y las relaciones interpersonales como dos áreas de estudios diferentes; sin embargo, esta separación olvida un hecho que es evidente: toda situación en la que participan dos o más personas es interpersonal y comunicacional, siendo además esta comunicación la que define la naturaleza de esa relación (Musitu, 1993). Es decir, si consideramos a los individuos en su dimensión social – esto es, en su interacción con otros seres humanos– vemos que el vehículo que hace posible esa interacción es la comunicación. Desde este punto de vista, el estudio de las relaciones interpersonales se convierte en el estudio de la comunicación humana y viceversa.

El enfoque comunicacional, como sinónimo de interaccional, se centra en aquellos hechos del proceso de la comunicación que caracterizan y definen las relaciones entre personas, en situaciones naturales y en grupos relativamente permanentes (Musitu, 1993). El autor describe a un grupo como la participación de al menos dos seres humanos; dónde su integración como grupo estará en función del intercambio conductual que ocurra entre ellos, y estos definirán el proceso de la comunicación. De esta forma, el estudio del proceso de la comunicación en los grupos humanos se centra en las continuas interacciones entre sus miembros.

Para los especialistas, al ser el objeto de estudio la interacción entre los individuos, el foco de atención se desplazará desde la unidad individual, artificialmente aislada, hacia la relación que surge de los intercambios entre los miembros del grupo (Watzlawick et al. 2011).

Al cambiar de nivel de abstracción de individuo a la relación, es necesario trasladar el centro de interés de lo estático a lo dinámico. Es por ello que la reciente literatura señala que ha quedado atrás el viejo modelo de la comunicación que simplificaba el proceso de emisor, receptor, mensaje y retroalimentación (*feedback*). En la actualidad el estudio de la comunicación ha demostrado que ese proceso es más complejo (Férrandez & Galguera, 2008).

Durante el análisis de la comunicación interpersonal se descubre que el emisor y el receptor son dos observadores distintos, ambos con una historia de vida diferente y con

paradigmas y percepciones distintas, en donde cada uno mantiene una conversación privada consigo mismo. Fernández y Galguera (2008) señalan que tanto el emisor como el receptor se convierten, a su vez, en emisores y receptores del entorno. No existiendo un mensaje, sino múltiples contenidos que entran en juego en esta asociación entre emisor y receptor.

A partir de lo anterior, estos autores se preguntan ¿cómo se logra una buena comunicación interpersonal si como interlocutores nos comunicamos desde perspectivas distintas?...

Por lo que Fernández y Galguera (2008) hacen referencia al sociólogo alemán, Niklas Luhmann, quien dentro de sus teorías de sistemas, aborda el análisis de dos tipos de identidades (sistemas): una de primer orden y una de segundo orden. Dicha concepción se transpola al terreno de la comunicación interpersonal.

Un observador (identidad) de primer orden, según Luhmann, es aquel “que puede reconocer en primera instancia, a la observación de las relaciones y las cosas tal cual se perciben, sin considerar que tengan proyecciones (dimensiones) indirectas u ocultas, sin indagar su latencia, sin considerarlas en su proceso y, por tanto, sin reconocer su dimensión cambiante. El observador de primer orden percibe el mundo desde su propio nicho y, por tanto, para él el mundo se da de manera óptica. La intolerancia tal como se manifiesta al nivel del primer orden, es el rechazo más o menos abierto y activo al otro, es decir, a lo que no corresponde a la identidad, su forma de ver el mundo y el papel que les atribuye a los sistemas en su entorno” (p. 58).

Por el contrario, un observador (identidad) de segundo orden se caracteriza “por reconocer la relación sistema-entorno en una dimensión donde las contingencias son normales. Para el observador de segundo orden, el mundo aparece como una construcción que se sostiene bajo distinciones de vez en cuando diferentes. En el segundo orden la identidad primaria se trasciende, porque la persona o el grupo entendidos como sistema, se dan cuenta de que su identidad no es simple sino que se implica en redes de identidad y que existe aún una mayor complejidad en el entorno, dentro del cual se encuentran otros sistemas y múltiples redes de identidad, ajenas y en cierta medida similares a las de las personas o el grupo. Es decir, una identidad de segundo orden no deja de percibir las relaciones inmediatas consigo mismo y con su entorno, pero lo hace desde una perspectiva

distinta a la del primer orden, porque va comprendiendo que más allá de las apariencias existen aspectos de sí mismo y del mundo que lo rodea que no comprende totalmente. Asimismo, se da cuenta de que es percibido por los otros, es sensible a una apreciación ecológica de sí mismo con el entorno y se da cuenta no sólo de su autorreferencialidad, sino también de la de los otros sistemas sociales” (p. 59).

La identidad del segundo orden, por tanto, también se centra en sí misma, pero admite que hay muchísimas otras que corresponden a los sistemas que se encuentran en su cercanía. En este sentido, el observador de segundo orden no deja de ser él mismo, pero permite enriquecerse del otro y por lo tanto, es tolerante por naturaleza.

La recepción cobra mucha importancia, por tanto, el poder convencional reside en la escucha porque es el receptor quien realmente facilita o inhibe el flujo de la comunicación. De esta manera, los observadores de segundo orden hacen que la comunicación fluya con más facilidad. Están conscientes de que no poseen la verdad absoluta.

La comunicación desde la Teoría General de Sistemas.

En la década de los treinta surge la Teoría General de Sistemas (TGS), principalmente a través de la obra de Von Bertalanffy (1933), quien exhibió la existencia de una ciencia de los todos (los *sistemas*), y no sólo de las partes, incluyendo leyes, métodos, lógica y matemática, propios. Para él, la TGS deberá constituirse en un mecanismo de integración entre las ciencias naturales y sociales.

La realidad, desde la teoría de los sistemas, se conceptualiza como una interrelación de sistemas jerárquicamente ordenados. Los sistemas, a su vez, son conjuntos de interrelaciones entre elementos; la realidad se caracteriza más por la interrelación permanente de sus distintos elementos a distintos niveles (o sistemas) que por las características individuales de esos elementos (Musitu, 1993).

De esta forma, una familia no se puede reducir a un conjunto de padres (generalmente de distinto sexo) que nutren y educan a otro conjunto formado por personas que son, entre sí, hermanos y hermanas. Más bien, el concepto de familia, no se limita a la descripción de cada miembro y tampoco a la suma de sus características para conformar el “sistema familiar”.

Una definición que posibilita, directamente, el estudio de la comunicación a partir de la teoría de sistemas es la propuesta por Hall y Fagen (1956, citado por Musitu, 1993) Según estos autores, un sistema es “un conjunto de objetos, así como de relaciones entre los objetos y los atributos”, donde los objetos pueden ser los individuos componentes del sistema, los atributos sus conductas comunicacionales y, las relaciones, las que mantienen cohesionado al sistema. Watzlawick et al. (2011) señala que la comunicación, como un sistema interaccional, queda definida como dos o más comunicantes en el proceso de definir la naturaleza de su relación.

Con ello, Musitu (1993) describe que la mayoría de las proposiciones respecto de las funciones del proceso comunicativo es que obedece un doble propósito: la función orientada a la actividad y la función orientada a la relación. Donde la primera, se centra en la tarea que se ha de realizar, los intereses de los participantes y la amplitud de las alternativas disponibles para los participantes. Y, la función orientada a la relación, se centra en la definición, el mantenimiento y la redefinición de la relación resultante.

La familia como sistema

La familia es el centro de las principales interacciones sociales del ser humano desde sus primeros años de su vida, lo prepara para lograr su adaptación a la sociedad a través del aprendizaje de valores, normas y comportamientos (Ceballos & Rodrigo, 1998 citado en Pérez, 2009). La organización familiar desde el enfoque sistémico tiene como objetivo buscar el equilibrio entre las expectativas y deseos de sus miembros y las expresadas por el grupo social externo.

La principal aportación de la teoría sistémica es su concepción de familia como algo más que la simple suma de individuos: la familia es un grupo primario (Minuchin & Fishman, 2004) organizado e interdependiente de unidades ligadas entre sí por reglas de comportamiento y por funciones dinámicas en constante interacción entre sí y en intercambio permanente con el exterior. De acuerdo con ésta teoría, todos los integrantes de una familia pueden influirse unos a otros, las pautas de comportamiento y las expectativas son características de la interacción que afectan a todos los miembros, dando origen a la definición de “socialización recíproca” que es el proceso por el cual los hijos socializan a los padres del mismo modo que los padres los socializan a ellos (Santrock, 2003).

Al concebir de forma bidireccional a la interacción familiar, su estudio es más complejo porque se asume la interacción como un constante proceso de interacciones mutuas que producen modificaciones conjuntas en el comportamiento (Pérez, 2009). Particularmente, los padres ejercerán determinado comportamiento el cual producirá un efecto en su hijo y, en función de ese efecto, los padres modificarán o ajustarán su comportamiento. Por lo que el contexto familiar no sólo es un contexto de desarrollo para los hijos, sino que también lo es para los propios adultos.

Desde una visión clásica, Minuchin y Fishman (2004) explican que la familia opera dentro de contextos sociales específicos en tres formas. En primer lugar la estructura de una familia es la de un sistema sociocultural abierto en proceso de transformación. En segundo lugar, se desarrolla a través de ciertas etapas que exigen una reestructuración interna y; por último debe adaptarse a circunstancias cambiantes de modo tal que mantiene una continuidad y fomenta el crecimiento psicosocial de cada miembro, es decir sufre una evolución necesaria con el paso del tiempo.

Modelo Circumplejo de Olson.

El Modelo Circumplejo de Olson, Russell y Sprenkle (1989) representa uno de los modelos más interesantes para el estudio del funcionamiento familiar. Olson (2000) menciona que el modelo “está diseñado para la evaluación clínica, la planificación del tratamiento y la investigación sobre la eficacia de resultados de la terapia matrimonial y familiar” (Olson, 2000, p. 144). El autor describe la conducta del sistema familiar a través de tres dimensiones: cohesión, adaptabilidad y comunicación.

La cohesión familiar se define en el Modelo Circumplejo como “el vínculo emocional que los miembros de la familia tienen entre sí” (Barnes & Olson, 1985). Dentro del modelo, algunos de los conceptos o variables que pueden ser utilizados para diagnosticar y medir las dimensiones de cohesión familia son: la vinculación emocional, los límites, las coaliciones, el tiempo, el espacio, los amigos, la toma de decisiones y los intereses y la recreación. El enfoque de la cohesión es como los sistemas equilibran su separación frente a la unión.

En tanto que la adaptabilidad (o flexibilidad) es la medida del cambio experimentado por una familia, en respuesta a situaciones que lo demanden (Olson , 2000). La flexibilidad de

la familia es la cantidad de cambio en su liderazgo (control, disciplina), estilos de negociación, roles y reglas de la relación (Barnes & Olson, 1985). Así, el foco de la adaptabilidad está en cómo los sistemas equilibran la estabilidad frente al cambio.

Barnes y Olson (1985) señalan que las familias necesitan estabilidad y cambio, y será la capacidad de cambio, cuando sea apropiado, lo que distinguirá las familias funcionales de las familias disfuncionales.

El óptimo funcionamiento familiar estará caracterizado por un equilibrio (de dos niveles centrales) sobre la cohesión y la adaptabilidad. La comunicación será la habilidad “facilitadora” que permite este desplazamiento del sistema familiar a lo largo de estas dos dimensiones. Entonces la calidad de la comunicación en la familia influye en la calidad de la cohesión y la cantidad de adaptabilidad. La comunicación, asimismo, envuelve dos factores: apertura (o facilitación) de la comunicación y problemas de comunicación. Las familias que muestran niveles equilibrados de compromiso y apertura al cambio tienden a puntuar más alto en las medidas de capacidad de escucha, la auto-revelación y demostrar respeto y consideración en la comunicación (Olson , 2000).

La familia con hijos adolescentes

Cambios y dificultades en la familia.

El nexo entre los miembros de una familia es tan estrecho que la modificación de uno de sus integrantes provoca modificaciones en los otros y en consecuencia en toda la familia. Las experiencias que vive un miembro de la familia, ya sea tanto dentro como fuera de ésta (desde una fuerte discusión entre cónyuges hasta un ascenso en el trabajo), influyen en el resto de los miembros (Estévez, 2013).

Durante cada etapa del desarrollo, los padres y los hijos van cambiando desde el punto de vista biológico, así como en el aspecto socio-emocional, lo cual representa una serie de adecuaciones en las funciones parentales y un proceso de adaptación de los hijos a los nuevos requerimientos sociales y familiares (Ancona & Gómez-Maqueo, 2010). Los cambios evolutivos que vive el adolescente no dejan indiferente a las personas de su alrededor y la familia es uno de los contextos en los que los cambios se experimentan con una intensidad especial (Estévez, 2013).

Si bien la mayoría de los jóvenes atraviesa la etapa de la adolescencia sin experimentar problemas graves o duraderos, se trata de un período de la vida de particular vulnerabilidad hacia el riesgo (Arnett, 2008). Tal como señalan Wagner, Carpendo, Melo y Silveira (2005) la adolescencia es una fase de emociones intensas y como una de las primeras manifestaciones de este proceso, ocurre un distanciamiento de las figuras parentales y un mayor involucramiento con el grupo de pares, pero la comunicación entre los miembros de la familia se torna fundamental para potencializar el establecimiento de relaciones más satisfactorias y saludables.

De esta manera, el entorno familiar incide directamente en la formación del individuo, pues en él se desarrollan muchas de las características más importantes de la personalidad a través de la interacción con las relaciones significativas tempranas (Gutiérrez, 2013). Cada familia es única y utiliza su propia versión de los métodos de crianza de acuerdo a la situación, su propia socialización, el contexto y los parámetros culturales en los que se encuentra inmersa. Los padres desean que sus hijos adolescentes se conviertan en individuos socialmente maduros y con frecuencia se sienten frustrados en su rol de padres (Santrock, 2003).

La autora Diana Baumrind (1971, 1991 citado en Santrock, 2003) considera que los padres no deberían ser punitivos ni tampoco desentenderse de sus hijos adolescentes, sino que deberían establecer normas y ser afectuosos con ellos. Baumrind identificó cuatro estilos educativos que se asocian a distintos aspectos del comportamiento social de los adolescentes: autoritario, democrático, negligente e indulgente.

El estilo autoritario es un estilo restrictivo y punitivo en el que los padres obligan al adolescente a seguir las normas que le imponen y le inculcan el valor del trabajo y el esfuerzo. Los padres autoritarios establecen controles y fijan límites claramente definidos, admitiendo muy poco diálogo. Este estilo se asocia a la falta de habilidades sociales en los adolescentes.

El estilo autoritario, se caracteriza por ejercer un control estricto, ser riguroso con las reglas y demostrar poco afecto. Estas reglas tan estrictas pueden frustrar los intentos de autonomía de los hijos e hijas.

El estilo democrático anima al adolescente a ser independiente pero sigue estableciendo controles y fijando límites a su comportamiento. Se acepta e incentiva el diálogo, y los padres son cálidos y afectuosos con el adolescente. Este estilo se asocia al desarrollo de habilidades sociales en los adolescentes. Los adolescentes hijos de padres democráticos tienen confianza en sí mismos y son socialmente responsables.

El estilo permisivo tiene dos variantes posibles: negligente e indulgente. El primero es un estilo en el que los padres se implican muy poco en la vida del adolescente. Se asocia a la falta de habilidades sociales en los adolescentes, sobre todo a la falta de autocontrol. El estilo indulgente es un estilo en el cual los padres se implican mucho en la vida del adolescente, pero establecen pocos controles y le exigen muy poco. Se asocia a la falta de habilidades sociales en los adolescentes, sobre todo a la falta de autocontrol.

Gutiérrez (2013) señala que los diferentes estilos evidencian la complejidad en las relaciones familiares y la trascendencia que la dinámica se establece en este núcleo en la formación y desarrollo de las personas.

Los cambios en los adolescentes.

En cuanto a los cambios que se producen en el adolescente, como factores que influyen en las relaciones que mantiene con sus padres, se incluyen la pubertad, la expansión del razonamiento lógico, el incremento del pensamiento idealista y egocéntrico, el incumplimiento de las expectativas, los cambios acontecidos en el mundo académico y en el de los compañeros y amistades, el hecho de empezar a salir con chicos o chicas, y las ansias de independencia (Santrock, 2003).

Los cambios en los padres.

Es evidente que no sólo los jóvenes están confundidos por el período de la adolescencia. Para los padres, la llegada de la pubertad trae consigo numerosas inquietudes, preocupaciones e incertidumbres. En primer lugar, el hecho mismo de que un hijo o hija está entrando en un período en la vida donde hay muchas decisiones difíciles que se deben tomar y retos que hay que afrontar es probable que aumente la ansiedad de cualquier padre preocupado (Coleman, 1997). Además de esto, Coleman (1997) plantea una cuestión de problemas sociales y psicológicos que hoy actúan para hacer el papel de un padre de un

adolescente especialmente problemático. El autor expone que el propio papel de los padres no está bien definido, a diferencia de cuando se es padre de un niño de dos años o un recién nacido, él mismo pregunta ¿Hasta qué punto es el padre de un adolescente espera para monitorear y supervisar el comportamiento? ¿Hasta qué punto puede exigir a un padre sobre alimentación saludable, o la evitación de las drogas, o en habitaciones ordenadas? ¿En qué momento hacer lo deseos de la persona joven anulan los deseos de los padres? ¿Qué pasa con las cosas como confidencialidad en relación con el tratamiento médico, o puntos de vista de la persona joven de la edad apropiada para empezar a tener relaciones sexuales? ¿Cómo puede un ejercicio de control de los padres sobre alguien que no está dispuesto a permitir que eso suceda? ¿Y qué hace un padre hacer si el adolescente tiene dificultades, o hace algo indignante, y aun así espera amor y apoyo? Estas preguntas ejemplifican un dilema subyacente, a saber que, en el mundo actual es casi imposible que un padre de un adolescente tenga algún sentido claro de cómo es exactamente que se deben comportar o actuar.

En contraste, también existen cambios en los padres, donde la maduración es un aspecto importante en las relaciones entre padres e hijos, cambian a lo largo de las diferentes etapas de la vida.

La crisis juvenil suele coincidir con la crisis de la edad media de la vida de los padres, lo que explica que sus interacciones puedan hacerse con frecuencia más igualitarias y menos asimétricas: todos ellos se encuentran confrontados con sus propios retos evolutivos y pueden ayudarse mutuamente, o bien, puede aumentar la incidencia de los conflictos entre padres e hijos (Mingote & Requena, 2008).

Coleman (1997) explica que en ocasiones, los padres se sienten celosos de las oportunidades y el idealismo de la juventud, ya que, frecuentemente, los años de la adolescencia coinciden con las dificultades que a los padres les ocasiona una edad que ya va siendo avanzada. Algunos cambios que se producen en los padres y que repercuten sobre las relaciones entre padres y adolescentes incluyen el grado de satisfacción de la pareja, las cargas económicas, la reevaluación de la carrera profesional, la perspectiva temporal y las preocupaciones sobre el cuerpo y la salud, etc. (Santrock, 2003), pueden incrementar la

tensión familiar y vienen a sumarse a los problemas con los que se enfrenta el joven en su búsqueda de un camino hacia la independencia.

Los cambios descritos que se producen en los padres de los adolescentes se caracterizan al desarrollo en la mediana edad. La mayoría de los padres de hijos adolescentes son de mediana edad o se están aproximando a este período de la vida. Sin embargo, el calendario de la paternidad ha sufrido algunos cambios importantes: la paternidad está ocurriendo más pronto en algunos casos (la cantidad de embarazos adolescentes creció substancialmente durante la década de 1980) o, en otros casos se da más tarde que en décadas anteriores (las mujeres posponen la maternidad hasta que tienen más de treinta o incluso cuarenta años) (Santrock, 2003).

Los investigadores han descubierto que los padres de más edad son más cálidos y afectivos con sus hijos, se comunican mejor con ellos, potencian más la motivación de logro y rechazan menos a sus hijos que los padres más jóvenes (Santrock, 2003). Aunque algunos padres de más edad plantean menos demandas a sus hijos, imponiendo menos normas. Estos hallazgos sugieren que los cambios sociohistóricos proporcionan trayectorias evolutivas diferentes en muchas familias. Trayectorias que implican cambios en la forma en que interactúan entre sí los miembros de la pareja y los padres con sus hijos adolescentes.

El conflicto entre padres e hijos adolescentes.

Cuando un hijo alcanza la adolescencia, el cambio, la crisis o la nueva etapa llega con él. Y, específicamente, ¿qué cambios implica la adolescencia para la vida familiar? Lo habitual es que el adolescente introduzca nuevas relaciones en su mundo social y marque distancias con sus padres (Estévez, 2013). Aunque la influencia de los padres ya no es tan importante como durante la infancia, la familia tiene todavía un rol primordial.

Coleman y Hendry (2003), Santrock (2003), Estévez (2013), entre otros teóricos, hacen referencia a la bastante extendida creencia sobre la llamada *barrera generacional* – es decir, que durante la adolescencia los valores y actitudes de los adolescentes se alejan cada vez más de los padres –, lo que puede pensarse como una gran distancia que separa a los padres de sus hijos adolescentes. Sin embargo, esta creencia es en gran parte un estereotipo.

Investigaciones recientes han indicado que el conflicto dentro de la familia es menos frecuente de lo que se supone. Muchos adolescentes se llevan bien con sus padres, y recurren a ellos para obtener guía y apoyo cuando se enfrentan a problemas críticos en la transición a la edad adulta (Coleman & Hendry, 2003). No obstante, como se ha ido adelantando, este período no está exento de dificultades para las familias, además de que esta transición se ha alterado en aspectos fundamentales durante la segunda mitad del siglo XX.

Autonomía y conflicto.

La búsqueda de autonomía es natural entre los jóvenes, pero no implica que se interesen en un rompimiento con los padres (Pérez, 2009). Al contrario, los padres continúan ejerciendo sus funciones pero de una forma diferente: renegociando el grado de control de los hijos, permitiendo al adolescente el acceso a una cierta autonomía y reconociéndose mutuamente la apertura a un nuevo estilo de trato y comunicación del uno hacia el otro (Estévez, 2013). Estévez (2013) resalta la escasa efectividad de la autoridad unilateral, sustituyéndose por reciprocidad y negociación cooperativa.

En efecto, se trata de una mayor implicación del adolescente en la toma de decisiones tanto externas (por ejemplo, cuando toma la iniciativa en las salidas fuera de casa) como internas (un ejemplo es cuando toma decisiones sobre su vida según criterios y valores propios, sin mostrar sentimientos de deslealtad hacia los padres). No obstante, dichos cambios evolutivos del hijo y las nuevas demandas de autonomía y libertad para tomar sus propias decisiones pueden percibirse como problemáticos por los padres para el buen funcionamiento de la familia.

Así, la familia tiene una importante tarea que es sincronizar dos movimientos simultáneos: la tendencia de la familia hacia el mantenimiento de la cohesión afectiva y la tendencia de sus miembros adolescentes hacia la diferenciación y la autonomía. Siendo inevitable, que esta autonomía creciente transforme las relaciones con los padres hacia una cierta igualdad y reciprocidad.

Las investigaciones sobre el conflicto entre padres y adolescentes indican que una minoría de adolescentes (del 20 o 25 por ciento) tienen un nivel elevado de conflictos con

sus padres, pero la mayoría considera estos conflictos moderados o leves (Estévez, 2013). Otras investigaciones (Jiménez & Delgado, 2002) apuntan a que, aumentan los conflictos familiares al coincidir con la pubertad, produciéndose un distanciamiento entre los jóvenes y sus progenitores

El meta-análisis realizado por Laursen y sus colegas en 1998 (Smetana, Daddis & Chuang, 2003) centrado principalmente en familias blancas de clase media, señala que, la tasa de conflicto (la serie de cuestiones y frecuencia de ocurrencia) disminuye significativamente de la preadolescencia o adolescencia temprana (edades de 10 a 12 años) a la adolescencia media (edades de 13 a 16 años); mientras que la intensidad de los conflictos aumenta ligeramente entre estas edades.

Otras investigaciones señalan que no hay acuerdo en la trayectoria que siguen los conflictos a lo largo de los años adolescentes. A menudo este cambio ha sido descrito en términos de una figura de “U” invertida, con un aumento de la conflictividad entre la adolescencia inicial y media y una posterior disminución una vez llegada la adolescencia tardía (Jiménez & Delgado, 2002).

En el año de 1989, Smetana et al. (2003) encontraron que adolescentes afroamericanos, tienen mayores conflictos con sus padres sobre problemas cotidianos de la vida familiar, como la limpieza de su habitación o la ayuda en la casa, y las peleas con los hermanos; aspectos que se han encontrado en las familias americanas y europeas (Smetana et al., 2003; Coleman & Hendry, 2003).

Como se observa, los conflictos entre padres e hijos adolescentes se dan fundamentalmente en temas de la vida diaria tales como el modo de vestirse, las actividades que realizan en el tiempo libre o la hora de llegada a casa por la noche (Estévez, 2013). A continuación, se recogen los temas más frecuentes de discusión entre padres e hijos:

- Salidas: salir de fiesta por la noche y hora de regreso a casa.
- Vacaciones: ir de vacaciones con o sin familia.
- Colegio: comportamiento en el colegio, progreso y notas.
- Vocabulario.
- Cantidad de dinero que se le da y el uso que hace de él.

- Ideas y vida personal: derechos del hijo de tener su propio estilo de vida y su ideología.
- Profesión: elección y preparación para el trabajo futuro.
- Pareja: relaciones afectivas.
- Entretenimiento: formas de entretenimiento del adolescente.

Los temas más conflictivos no parecen estar relacionados, por tanto, con valores y cuestiones de fondo relativos a la moral, la política o la religión. Coleman (1997), Drury, Catan, Dennison y Brody (1998), Jiménez y Delgado (2002), Estévez (2013), entre otros autores, señalan que la vergüenza dificulta la comunicación sobre algunos temas como el sexo, mientras que la ignorancia y, posiblemente, la ansiedad pueden obstruir el camino de cualquier discusión real de drogas u otras conductas de riesgo. En estos casos los conflictos suelen ser menos frecuentes porque, sencillamente, se opta en muchos hogares por no hablar directamente del tema. Noller y Callan (1991, citado por Coleman, 1997) mostraron que a mayor comunicación entre padres y adolescentes, existe mayor probabilidad de compartir valores y opiniones sobre temas tan importantes como la salud, la política y la moral.

En un estudio realizado en el 2010 en la ciudad de México, a partir de un programa de *grupo de reflexión* para padres con hijos adolescentes de secundaria; se encontró en los resultados de la preevaluación que, las diferencias de opiniones y desacuerdos fueron la principal causa de la problemática familiar según la percepción de las madres que conformaban el grupo (Ancona & Gómez-Maqueo, 2010); reconocían también que afecta a la familia el bajo rendimiento escolar, las dificultades entre los hermanos, la desobediencia del adolescente y el alcoholismo por parte del padre.

Continuamente, se reportó la forma en como las madres solucionaban los problemas, las cuales fueron: a través del diálogo principalmente; algunas expresaron utilizar el diálogo y/o el castigo; otras mencionaron que también recurrían a asistencia psicológica y la menor proporción informaron que dialogaban y negociaban (Ancona & Gómez-Maqueo, 2010). Las investigadoras hacen la observación de que aunque la mayoría de las madres dijo que utilizaban el diálogo, sin embargo en las sesiones de trabajo se percataron de que lo que

realmente llevaban a efecto era dar instrucciones y no el diálogo entre los mismo, por lo que sabían muy poco de lo que pensaban o sentían los hijos.

De este modo, muchos de los conflictos entre padres e hijos durante la adolescencia surgen por diferencias en las percepciones e interpretaciones sobre un mismo hecho: la adquisición de autonomía. Específicamente, los conflictos surgen cuando los padres quieren seguir manteniendo bajo su control la mayoría de las cuestiones relacionadas con sus hijos mientras que los hijos consideran que ciertos temas dependen de una toma de decisiones más personal (por ejemplo, cómo vestir, quiénes son los amigos, los horarios de entrada y salida de la casa, entre otros) (Estévez, 2013).

No obstante, algunos autores remarcan que el conflicto entre padres e hijos no debe considerarse algo negativo que mermará las relaciones familiares, ya que son algo inherente a las relaciones interpersonales y lo verdaderamente importante es cómo se resuelven. Por ejemplo, el conflicto puede ser percibido como un problema y como algo a evitar o, por el contrario, como una oportunidad para mejorar y clarificar las relaciones entre padres e hijos.

Comunicación entre padres e hijos adolescentes

Al ser multidireccional el proceso de socialización familiar, los adolescentes suelen verse afectados por el buen o mal funcionamiento del ambiente familiar en el cual se desenvuelven.

Ha quedado claro que la comunicación es un proceso de dos vías, a la que, tanto los padres como los adolescentes, pueden contribuir por igual al establecer una comunicación más abierta. Sin embargo, como ya se ha expuesto, existen numerosos obstáculos en el camino al cumplir con dicho objetivo. Los padres pasan más tiempo explicando sus propias posiciones en vez de escuchar a sus adolescentes y tratar de entender sus posiciones (Drury et al., 1998).

Ramos y Villalobos (2009) mencionan que múltiples estudios sobre la comunicación entre los adolescentes y sus padres han reconocido al menos dos factores causantes del conflicto intrafamiliar:

- 1) *La estructura familiar*, la cual incluye dos dimensiones: flexibilidad (habilidad de la familia para cambiar su estructura de poder) y vinculación emocional o cohesión afectiva mantenida entre los integrantes de la familia (Barnes & Olson, 1985; Olson, et al. 1989; Ramos & Villalobos, 2009) identificaron la estructura familiar como un factor determinante en la fluidez de la comunicación intrafamiliar. Fallon y Bowles (1997) demostraron que las familias “flexibles” facilitan la conversación entre sus miembros, esto es, los padres muestran una actitud abierta ante lo que escuchan; por tanto, sus interacciones, a diferencia de las de las familias “inflexibles”, son libres y menos coordinadas por una autoridad.
- 2) *El estilo comunicativo* que los sujetos adoptan al conversar es otro factor relevante en la configuración del conflicto. El estilo es la estructuración de los mensajes que refleja en la conducta comunicativa el estado cognitivo y emocional de los miembros de la familia. Ahora bien, el estilo comunicativo responde a la percepción construida alrededor de su interlocutor y a los antecedentes interactivos elaborados de forma cotidiana. Al respecto, han reportado que los estilos comunicativos positivos (afectivos y accesibles), a diferencia de los negativos (violentos y dominantes), facilitan la resolución de los conflictos interpersonales.

Por su lado, Musitu, Estévez y Jiménez (2010) hacen referencia, en un contexto español, al *Modelo de Estrés Familiar en la Adolescencia* para explicar el comportamiento más o menos adaptativo de las familias ante los cambios asociados a la entrada de los hijos en la edad adolescente. Desde la concepción de este modelo se considera que las familias evolucionan y afrontan con más o menos facilidad transiciones, tensiones y situaciones de estrés que se presentan en cada etapa de su ciclo vital. La mayor o menor disponibilidad de ciertos recursos familiares permite explicar por qué muchas familias superan con éxito sus transiciones vitales y afrontan adecuadamente los sucesos estresantes, mientras que otras no lo consiguen y se agotan fácilmente desarrollando importantes dificultades intrafamiliares. Según este modelo los recursos de que dispone una familia y que son especialmente necesarios en la etapa con hijos adolescentes son dos: un funcionamiento familiar satisfactorio y habilidades de comunicación positiva.

Ante una situación estresante, la familia tiene dos recursos de afrontamiento fundamentales: un funcionamiento familiar satisfactorio y una comunicación familiar positiva y abierta.

Un *funcionamiento familiar satisfactorio* se traduce en: *flexibilidad*, es decir, la capacidad de cambiar normas para adaptarse a una nueva situación, y *vinculación*, es decir, la capacidad para mantener una unión afectiva entre los integrantes de la familia a pesar de los cambios.

Una *comunicación familiar positiva y abierta* se refleja en: la existencia de un intercambio libre de opiniones en un ambiente de comprensión y satisfacción, así como la evitación de una comunicación excesivamente crítica y negativa.

Estos dos aspectos de la dinámica familiar se relacionan directamente con la capacidad del sistema para proporcionar apoyo a sus miembros ante las dificultades.

Estévez (2013) describe que el tipo de comunicación permite diferenciar dos tipos de familias con hijos adolescentes:

- Familias con comunicación familiar alta: son familias que mantienen una comunicación positiva, fundamentada en el libre flujo de información y la comprensión empática, y que se relacionan con una interacción satisfactoria entre padres e hijos adolescentes. Facilita el adecuado funcionamiento familiar, es el vehículo fundamental para negociar y acordar las nuevas normas, y también para dar y recibir muestras de afecto. Su tono más o menos positivo genera un clima en el cual se interpretan, también como más o menos positivas, las interacciones entre los miembros de la familia.
- Familias con comunicación familiar baja: son familias que con la llegada de los hijos a la adolescencia han cerrado los canales de comunicación y ésta, si se da, es de carácter problemático (excesivamente negativa, crítica y poco eficaz).

Algunas de las pautas más efectivas que se pueden encontrar en las familias altas en comunicación familiar son: los padres usan mensajes claro, precisos y útiles en lugar de hablar de manera vaga o imprecisa; padre y madre son congruentes entre sí, muestran acuerdo en los mensajes que transmiten a sus hijos y no se desautorizan mutuamente

delante de los hijos; para enfatizar los mensajes, no se aumenta el tono de voz sino que se muestra firmeza en los argumentos al mismo tiempo que se escuchan a los demás; finalmente se evita culpabilizar a los demás de los conflictos, se asume la propia responsabilidad y se está dispuesto a admitir errores y disculparse (Estévez, 2013).

La investigación en este campo ha demostrado que este tipo de comunicación familiar se relaciona con indicadores positivos (factor de protección de conductas de riesgo) de desarrollo y ajuste en los hijos adolescentes tales como mejor autoestima, mejor rendimiento académico, menos problemas emocionales como depresión o ansiedad, menos problemas de comportamiento, menos consumo de sustancias, mayor tolerancia a las situaciones frustrantes, amistades de mayor calidad y relaciones más positivas con los padres y otros adultos como los profesores. Conjuntamente, los jóvenes que expresan eficazmente sus opiniones y expectativas con padres, pueden resistir mejor la presión de los pares (Schmidt, Maglio, Messoulam, Molina, & Gonzalez, 2010). Una comunicación positiva con los padres funciona como un factor protector frente a conductas de riesgos vinculadas con la actividad sexual, como el embarazo adolescente (Palos, Ocampo & Delgado, 2006). Se observa que cuanto más alientan los padres la expresión de necesidades y aspiraciones personales de sus hijos, mayor es la tendencia de estos últimos a volcarse a ellos para ser guiados y apoyados (Schmidt et al. 2010). Asimismo, la comunicación familiar funcional permite el desarrollo de un autoconcepto positivo (López, Pérez, Ruiz & Ochoa, 2007). También se ha visto que la percepción de los pre-adolescentes de una comunicación efectiva con los padres se asocia con una menor manifestación de comportamientos agresivos en la escuela (Lambert & Cashwell, 2004 citado por Schmidt et al. 2010).

Al contrario, diferentes estudios han demostrado que la percepción de los adolescentes sobre su ambiente familiar, y particularmente las relaciones conflictivas con sus padres, influye directamente en algunos rasgos de su personalidad lo cual lleva a tomar conductas de riesgo. López et al. (2007), Schmidt et al. (2010), entre otros investigadores, describen que una pobre comunicación entre padres e hijos está asociado con depresión en jóvenes, victimización, desajuste escolar, el cual a su vez influye en la salud mental del adolescente, y de conducta violenta

Con base en lo expuesto anteriormente, en la presente investigación son dos los aspectos de la comunicación con los padres que se considerarán: la apertura en la comunicación y los problemas en la comunicación. La comunicación abierta con los padres es definida como la existencia de un intercambio fluido de información, tanto instrumental como emocional, así como el mutuo entendimiento y la satisfacción experimentada en la interacción. Los problemas en la comunicación constituyen un patrón caracterizado por la resistencia a compartir, estilos de interacción negativos, y selectividad y cautela en el contenido de lo que se comparte (Barnes & Olson, 1985). Estos dos aspectos son relativamente independientes y muestran estar vinculados tanto con los logros como con las conductas riesgosas en las que pueden verse involucrados los adolescentes (Schmidt, 2010).

Los conflictos se pueden afrontar asumiendo diferentes estrategias o estilos que dependen del grado de control que los padres quieren ejercer sobre las decisiones de sus hijos y del grado de autonomía que están dispuestos a permitir. Las consecuencias más o menos positivas de la utilización de una u otra estrategia dependen en gran medida de la edad de los hijos. Como se ha adelantado, la imposición de la opinión y decisión de los padres puede ser más aceptada por adolescentes de 12-13 años que por jóvenes de 15-16 años, edades en las que el ejercicio de la autoridad de los padres es mucho más cuestionado. Este momento de la adolescencia media es particularmente difícil para las relaciones entre padres y adolescentes y la clave parece encontrarse en la negociación, es decir, en argumentar de forma convincente escuchando y reconociendo las opiniones de los hijos como personas capaces de tomar decisiones. A partir de los 17 años, las relaciones se vuelven poco a poco más simétricas porque los adolescentes empiezan a tomar más responsabilidades que les acercan a roles adultos (Estévez, 2013). Los desacuerdos tienen mucho que ver con lo que los unos esperan de los otros.

Si bien es cierto que durante la adolescencia se produce una disminución generalizada de la comunicación con los padres, en los últimos años está aumentando la espontaneidad con que los hijos se expresan con sus progenitores. Cabe señalar que, la falta de comunicación no significa necesariamente que los hijos no quieran hablar con sus padres, sino que muchas veces se debe a limitaciones de los propios progenitores que utilizan una comunicación inadecuada o inoportuna con sus hijos adolescentes, o bien a que ellos

mismos temen el diálogo profundo sobre determinados temas con sus hijos (González, González-Anleo, López & Valls, 2006).

Diferencias de comunicación entre padre y madre y género.

Se ha expuesto al inicio del capítulo que, durante muchos años, la socialización de los hijos adolescentes se concibió como una cuestión de simple adoctrinamiento de carácter unidireccional. Sin embargo, es importante mencionar que la socialización recíproca es el proceso por el cual los hijos socializan a los padres, del mismo modo que los padres los socializan a ellos (Santrock, 2003). Conforme los expertos profundizan más en el estudio de la socialización recíproca, cada vez les impresiona más la importancia de la sincronía en las relaciones entre padres e hijos; refiriéndose como sincronía a la interacción cuidadosamente coordinada entre padres e hijos, en la que a menudo y sin saberlo, sintonizan mutuamente sus comportamientos. La alternancia de turnos que tiene lugar en la negociación entre padres y adolescentes refleja la naturaleza recíproca y sincrónica de las relaciones. Dicha coordinación puede adoptar la forma de la sincronía mutua (el comportamiento de cada participante depende del comportamiento previo del otro), o puede ser recíproco: las acciones de los participantes se ajustan entre sí, como cuando un participante imita al otro, o ambos sonrían mutuamente.

La socialización recíproca acontece dentro del sistema social de la familia, que está integrado por una constelación de subsistemas definidos por la generación, el género y el rol (Minuchin & Fishman, 2004). Las divisiones del trabajo entre los miembros de la familia definen subsistemas particulares, también el apego define otros subsistemas. Cada miembro de la familia participa en varios subsistemas – algunos diádicos (compuesto por dos personas) y otros poliádicos (compuestos por más de dos personas) – (Santrock, 2003). El padre y el adolescente representan un subsistema diádico, la madre y el padre otro. La madre, el padre y el adolescente forman un subsistema poliádico. La interacción entre los miembros de una familia puede cambiar, dependiendo de quién esté presente.

En una investigación, se observó a 44 adolescentes a solas con su padre, o a solas con su madre (situación diádica), o en presencia de ambos padres (situación triádica) (Gjerder, 1986 citado en Santrock, 2003). La presencia del padre mejoró las relaciones madre-hijo, pero la presencia de la madre empeoró la calidad de las relaciones padre-hijo. Estos

resultados pueden obedecer a que el padre libera a la madre de parte de su esfuerzo controlando al adolescente, o a que la presencia de la madre reduce las interacciones padre-hijo, que en muchos casos no son muy frecuentes. En otra investigación (Santrock, 2003), se comprobó que en situaciones diádicas los jóvenes dirigían más comportamientos negativos hacia sus madres que hacia sus padres, pero, en situaciones triádicas (madre-padre-hijo), los padres protegían a las madres, intentando controlar el comportamiento negativo de los hijos.

En otro estudio recientemente realizado con adolescentes pertenecientes a familias afroamericanas de clase media, se comprobó que tanto la comunicación con la madre como con el padre era más positiva en las interacciones diádicas que en las triádicas (Smetana, Abernethy & Harris, 2000).

Tanto chicos como chicas suelen pasar más tiempo con la madre que con el padre, por lo que tienen más conflictos con ésta aunque también muestran una comunicación más abierta y positiva con ella (Jiménez & Delgado, 2002). Además, los temas que se discuten con el padre y la madre son diferentes. Los conflictos con la madre se relacionan principalmente con cuestiones que tienen que ver con los buenos modales o buena educación y la elección de los amigos y la ropa, mientras que con el padre, los adolescentes tienen más problemas relativos a la paga, al uso del tiempo libre y al desempeño escolar (Estévez, 2013). Tanto unos como otras en general se comunican con mayor frecuencia con sus madres, con la excepción de algunos temas como la política que aparecen con más frecuencia en la comunicación con el padre (Noller & Bagi, 1985 citado por Jiménez & Delgado, 2002)

Al mismo tiempo, las madres son percibidas como más abiertas, comprensivas e interesadas en los asuntos del adolescente, y suelen iniciar con más frecuencia intercambios comunicativos con sus hijos e hijas (Lanz, Iafrate, Rosnati, & Scabini, 1999; Jiménez & Delgado, 2002)

No obstante, un estudio realizado en el 2000 por Hartos y Power, encontraron diferencias al evaluar los acuerdos y la comunicación entre madres e hijos adolescentes. Las madres tendieron a reportar una mejor comunicación y más problemas de comportamiento de los adolescentes. Los autores explican que este reporte puede ser el resultado de diferentes puntos de vista; por ejemplo, las madres informan una mayor

comunicación porque pueden dar respuestas socialmente deseables, y también las madres y los adolescentes pueden diferir en la percepción de lo que constituye una comunicación o comportamientos problemáticos (Barnes & Olson, 1985; Hartos & Power, 2000). Wagner et al. (2005) explican que en cuanto a la comunicación con el padre, se da generalmente cuando los jóvenes tienen que pedir dinero prestado.

En un punto en el que sí parece coincidir la literatura es que tanto chicas como chicos, a pesar de que dicen tener relaciones caracterizadas por mayor intimidad y expresión de afecto con sus madres que con sus padres, tienen más discusiones y riñas con sus madres (Motrico, Fuentes & Bersabé, 2001). Probablemente, esto sea debido a que en la mayoría de los casos chicos y chicas pasan más tiempo con sus madres, y los conflictos más frecuentes versan sobre aspectos de la vida diaria donde ellas suelen estar más presentes.

Por otro lado, se ha encontrado en diversas investigaciones que el género parece influir sobre los patrones de comunicación entre padres e hijos adolescentes. Los estudios indican que las chicas suelen hablar con sus padres más que los chicos. Wagner, Falcke, Silveira y Mosmann (2002), encontraron que las madres son más solicitadas por el chico cuando quiere pedir un consejo. Sin embargo, en algunos casos, el chico muestra preferencia por el padre en cuestiones que desea. En tal sentido, se elige al padre del mismo sexo, ya que el adolescente parece creer que de esta manera, se entenderá mejor.

No obstante, al mismo tiempo, el grado de desajuste del hijo, su participación en comportamientos de riesgo o poco saludables como el consumo de sustancias, estados de ánimo agresivos, problemas de alimentación, entre otros, también puede influir negativamente en el funcionamiento y comunicación familiar (Estévez, 2013). Se trata de potentes estresores que pueden deteriorar la calidad de las relaciones entre padres e hijos.

Estrategias de comunicación utilizadas por adolescentes

La capacidad de afrontamiento del adolescente a través de los numerosos cambios evolutivos que experimenta depende en gran medida de la capacidad de la familia en su conjunto de sobrellevar situaciones de estrés. Es la familia la que, a través del fomento de una comunicación abierta entre sus miembros y el alimento de los sentimientos de vinculación y pertenencia, contribuye a su vez a generar recursos personales en el

adolescente tan relevantes como la elevada autoestima o la capacidad de resolver conflictos de un modo adecuado (Estévez, 2013). Estos recursos personales son fundamentales para los adolescentes, ya que suelen ser importantes antagonistas de algunos de los problemas más típicos de este periodo, como el consumo de drogas, los comportamientos delictivos o los síntomas depresivos. Es importante insistir en que el ajuste de los hijos adolescentes depende en gran medida del ajuste del conjunto familiar al que pertenecen, puesto que es la familia la que les proporciona las armas más importantes para afrontar sus propias dificultades evolutivas.

Wagner et al. (2005), en su proyecto de investigación llamado “Estrategias de comunicación familiar: La perspectiva de los hijos adolescentes” realizado con adolescentes brasileños, inmersos en grupo de discusión acerca de la comunicación en familia, clasificaron las estrategias de comunicación con los padres, reveladas por los mismo adolescentes.

Se observó que los adolescentes emplean estrategias de comunicación clara con sus padres, especialmente cuando no se requiere ninguna aprobación o consentimiento (Wagner, 2005). Entre las estrategias utilizadas, revelaron que los jóvenes eligen el momento adecuado para comunicar asuntos más difíciles como por ejemplo, los problemas en la escuela. El humor de los padres es un indicador para elegir el momento adecuado para hablar con ellos. Este estudio también reveló que los adolescentes se dan cuenta de que hay diferentes maneras de comunicarse dependiendo del tema. La manera de hablar será importante para los jóvenes en el momento de dialogar con sus padres, algunos prefieren hablar poco a poco, con cuidado, mientras que otros prefieren hablar abruptamente. Algunas de las estrategias utilizadas por los adolescentes en este estudio mostraron conductas típicas de la etapa de desarrollo como en el caso de la extorsión, la insistencia de mentiras y omisiones. Estos datos corroboran los hallazgos de Hartos y Power (2000) sobre el cuidado de que los jóvenes filtran información al momento de comunicarse con sus padres. Algunos participantes revelaron que, en general, los hermanos y tíos actúan como mediadores en la comunicación de los participantes con sus padres.

Las familias y los desafíos en la comunicación en el Siglo XXI

La familia postmoderna, reducida e inestable, está muy sobrecargada de exigencias económicas, lo que implica que trabajen los dos padres, así como demandas internas, sin una adecuada competencia educativa, factores que median en una permisividad excesiva, como forma de evitar conflictos en la familia, y en una cierta rendición funcional como padres, con abandono de responsabilidades como figuras de autoridad y orientación de los hijos (Mingote & Requena, 2008). Los adolescentes pueden beneficiarse de todo aquello, pero con frecuencia experimentan vivencias de soledad y abandono, que tratan de compensar en las relaciones con iguales.

El efecto combinado de las transformaciones económicas y culturales y de los procesos demográficos sobre la organización familiar del trabajo se sintetiza en la conducta de las tasas específicas de participación en el trabajo extradoméstico. Estas tasas también reflejan de manera indirecta el aumento o disminución de la importancia del modelo familiar de un generador único de ingresos-varón (Ariza & De Oliveira, 2004).

La incorporación masiva de las mujeres al trabajo extradoméstico ha sido posible gracias al aumento de sus niveles de escolaridad y a la aceptación, cada vez más generalizada en la sociedad mexicana, de que ellas trabajen fuera de su hogar cualquiera que sea su estado civil (Ariza & De Oliveira, 2004). Otro factor decisivo ha sido el descenso de la fecundidad que, aunado al aumento de la edad de matrimonio, ha propiciado que las mexicanas de hoy puedan dedicar menos años de sus vidas y menos horas diarias a la crianza de sus hijos que las mexicanas de antaño. Por otra parte, al aumentar la frecuencia de los divorcios y las separaciones conyugales, muchas mujeres se convierten en jefas de familia-proveedoras del sustento de sus hijos. La separación o el divorcio en el medio urbano y la emigración del marido en el medio rural están sustituyendo a la viudez como causa principal de que las mujeres asuman el mando de sus hogares; además, en las ciudades es cada vez más usual encontrar mujeres solteras con hijos (UNICEF, 2003). Los cambios en las normas de convivencia han propiciado cierto aumento en la proporción de hogares encabezados por una mujer. Se ha producido un cambio radical en las familias con adolescentes que crecen en un mundo en el que conviven estructuras familiares diferentes, con un mundo cada vez

mayor de familias monoparentales y familias reconstituidas que en ningún otro momento de la Historia.

Las tasas de participación del sexo masculino en las labores domésticas son sorprendentemente altas. Sin embargo, si se toma en cuenta el tiempo de dedicación, el aporte de los padres consiste más en una “ayuda” que en una responsabilidad compartida con sus esposas. La ayuda de los maridos se concentra en el cuidado de los hijos, mientras que participan muy poco en las actividades restantes (limpiar la casa, cocinar, etc.) que son los que más tiempo de trabajo absorben (Ariza & De Oliveira, 2004).

La televisión también desempeña un papel importante en los cambios que se están produciendo en las familias (Férrnandez & Galguera, 2008). Muchos niños que ven la televisión se encuentran con que sus padres tienen demasiado trabajo para compartir experiencias con ellos. Los niños experimentan un mundo del que sus padres no forman parte.

Por su lado, Mingote y Requena (2008) expresan que la ubicuidad de la disidencia juvenil brutalmente amplificadas por las tecnologías de la información y la comunicación ha impuesto universos culturales y estilos de vida hasta tal punto enfrentados con los de los adultos que, en ocasiones, se diría que no se pertenecen al mismo tiempo histórico de la misma sociedad. En muchos casos, la brecha que se ha abierto entre generaciones es profunda y sus bordes son difíciles de suturar.

Por tal motivo, el estudio de la empatía como elemento favorecedor de la convivencia entre iguales, adquiere una relevancia esencial en la etapa de la adolescencia, ya que es en esta etapa cuando las habilidades empáticas contribuyen en mayor medida al desarrollo de pautas de pensamiento y comportamiento acordes con las normas grupales (Gorostiaga, Balluerka & Soroa, 2014), percibiendo al otro a través de sus creencias, valores y principios.

CAPÍTULO 3

EMPATÍA

El hecho de que otras personas tienen experiencias puede ser fácilmente entendido teóricamente. Por el contrario, entender por experiencia la conciencia fuera de la propia es mucho más difícil. Sin embargo, si uno tiene éxito en experimentar y captar la subjetividad de otra persona, ésta puede ser una gran experiencia que, mediante la incorporación de un nuevo mundo subjetivo ajeno, se expande, literalmente, la propia (Håkansson, 2003).

La empatía juega un papel fundamental en nuestra vida social. Le permite a las personas compartir emociones, experiencias, necesidades y metas con los demás (Iacoboni, 2009), además de favorecer la percepción de las emociones y sensaciones, como el dolor, de otras personas. Por todo esto, desempeña un papel central en la supervivencia de las personas, porque para poder funcionar dentro de cualquier contexto social, es necesario saber cómo se sienten las otras personas (Moya-Albiol, Herrero & Bernal, 2010; Rivera, 2012)

La empatía ha sido estudiada durante muchos años por diversas disciplinas, como la filosofía, la teología, la etología, y también en la psicología. En la ciencia, se le ha dado atención al estudio de la empatía porque ha sido sugerida como organizadora y reguladora de gran variedad de conductas (Moore, 1990), como la conducta de ayudar a otros, no sólo en los seres humanos, sino en otras especies (Preston & De Waal, 2002).

Sin embargo, desde que la empatía se volvió un foco de atención en las ciencias sociales, el estudio de empatía se ha caracterizado por ambigüedad en su definición y por una falta de consenso en la naturaleza del concepto (Moya-Albiol et al., 2010). Por lo que, la empatía es un término que nos enfrenta a las multiplicidades. Resulta imposible encasillarla en una única definición y en grupos identificables y distinguibles de conceptos. Diferentes

autores presentan distintas concepciones, esta multiplicidad se transforma en una dificultad cuando surge la necesidad de investigar el concepto en forma precisa (Olivera, 2010).

Sólo a través del análisis de la multiplicidad de términos es posible comprender las dificultades que presenta la definición así como las causas que han llevado a diferentes psicólogos a iniciarse en la exploración de otros conceptos que comparten ciertas facetas con la empatía, pero que presentan un carácter más universal.

Antecedentes de la empatía

El recorrer de la historia del concepto de empatía en la psicología moderna ha sido una tarea difícil pero útil. Difícil porque, la aparición de nuevos conceptos psicológicos y la utilización renovada de los antiguos hacen intransitable el viejo campo (Eisenberg & Strayer, 1992).

El concepto que actualmente conocemos como empatía empezó siendo “Einfühlung” en la estética alemana de finales del siglo pasado y fue traducido como empatía en la psicología experimental americana de principios del siglo XX.

Dentro del campo de la psicología, los psicólogos de aquella época, como Brentano (1874,1924), Lipps (1903,1905) y Prandtl (1910) escribieron expresamente sobre la “Einfühlung” (Eisenberg & Strayer, 1992). La primera definición de empatía fue elaborada por Lipps en 1903 y consistía en “la tendencia del observador a proyectarse “dentro” de lo que está observando” (Olivera, 2010). Así, Lipps, Prandtl y los demás utilizaban el término “Einfühlung” para explicar cómo una persona captaba el significado de objetos estéticos y la conciencia de otras personas (Eisenberg & Strayer, 1992). La mayoría de estos escritores detectaban el meollo de la empatía en la experiencia de la imitación interior “inner Nachahmung” o en la mímica motora (de lo que actualmente denominamos “vicariedad”), como se llamó más tarde.

Titchener recogió la definición de “Einfühlung” hecha por Lipps en el año de 1909, pero trasladó el énfasis de los actos internos al contenido (Eisenberg & Strayer, 1992; Davis, 1996). No obstante, lo que él entendía por “Einfühlung” resultaba complicado, variable y difícil de reducir al lenguaje psicológico del tiempo. Aunque todo el mundo sabe que Titchner inventó el término empatía, no está claro el sentido que quiso darle. Al acuñar el

término “empathy”, Titchner pensaba que uno no podía conocer la conciencia de otra persona pasando desde los propios procesos mentales a los del otro mediante un razonamiento analógico (Wispé, 1986).

En el transcurso de la primera parte del siglo XX, aunque denominado con diversos nombres y utilizado en contextos diferentes y en distintas áreas de las ciencias sociales, el tema de la empatía “Einfühlung” – como uno conoce la conciencia de otro – era muy actual.

Los sociólogos estaban interesados por el tema de adopción de roles y escribieron acerca del desarrollo del sí mismo, la internalización de normas sociales y la asunción de que, en la interacción humana, la persona no solo desarrolla esas respuestas adecuadas a su papel en la relación sino que también incorpora en su sistema reactivo las respuestas de otras personas significativas en la situación (Fernández, López & Márquez, 2008). Esta explicación era situada dentro de un contexto de comunicación o interacción, pero quedaba clara la idea de la empatía.

Hasta ese momento, las teorías de la empatía en la psicología (a través de Lipps y Titchner) habían sido influenciadas por una perspectiva afectiva. No fue hasta Kohler (1929, citado en Håkansson, 2003), quien argumentó una teoría desde una perspectiva cognitiva. En lugar de continuar por la línea de “sentirse en” las experiencias de otros, Kohler sostuvo que la empatía era más la comprensión de los sentimientos del otro que un intercambio de ellos.

Más o menos al mismo tiempo, otros dos teóricos altamente influyentes, Mead (1934), Piaget (1932) (Eisenberg & Strayer, 1992) y Davis (1996), tratan por separado la cuestión de empatía, pero ambos puntos coinciden en hacer hincapié en lo cognitivo sobre lo emocional. Mead, quien reconoció la diferenciación yo-otro en la empatía, añadió un componente cognitivo, la capacidad de comprender.

La obra de Mead (1934, citado en Eisenberg & Strayer, 1992) puso un gran énfasis en la capacidad del individuo para asumir el papel de otras personas como una forma de entender la forma en que ven el mundo. Hace énfasis en que la capacidad de tomar el rol de otra persona es la clave para el desarrollo social y ético del niño. Mead, escribió que el ejercicio

de lo que suele denominarse “inteligencia social” depende de la capacidad del individuo para adoptar los roles de o para “colocarse en el lugar de” los otros individuos implicados, junto con él, en una situación social concreta (Eisenberg & Strayer, 1992). Mead continuará con esta visión, añadiendo que adoptar la perspectiva del otro es una forma de comprender sus sentimientos. Igualmente, Piaget (1932/1967) (Håkansson, 2003) con su investigación sobre el desarrollo de las funciones cognitivas del niño, contribuyó al énfasis en la empatía como una función cognitiva y de las ideas de lo que se requiere de una persona con el fin de descentrar e imaginar el papel de otro.

Un hito importante en el desarrollo del concepto de la empatía se produjo con la introducción del término adopción de perspectiva “role-taking” por Dymond en el año 1949 (Davis, 1980). En esta línea de pensamiento, Hogan en 1969 (Fernández, et al. 2008) definió la empatía como un intento de comprender lo que pasa por la mente de los demás o, en otras palabras, la construcción que uno mismo tiene que llevar a cabo sobre los estados mentales ajenos. Para Hogan, por tanto, la empatía sería una capacidad metarrepresentativa.

Aunque la empatía fue discutida durante la primera mitad del siglo, no llegó a ser verdaderamente popular dentro de la psicología hasta la obra de Carl Rogers (1942, 1951, 1957, 1975) y Heinz Kohut (Eisenberg & Strayer, 1992; Håkansson, 2003). Con ello, el término “empatía” se reavivó en el nuevo campo de la personalidad, siendo utilizado el término tanto por teóricos de la personalidad como por psicoterapeutas.

La terapia rogeriana intentaba proveer una atmósfera de apertura ante ideas y conductas nuevas que, según Rogers, sólo podría crearse en condiciones de aceptación, congruencia y empatía. Tales eran las actitudes esenciales del psicoterapeuta. Rogers ofreció dos definiciones de empatía. Inicialmente había escrito que empatía significaba “percibir el marco de referencia interior de otra persona con precisión y con los componentes emocionales que le pertenecen, como si uno mismo fuera esa persona pero sin perder nunca la condición de “como si” (Eisenberg & Strayer, 1992).

Más tarde, Rogers en 1975, escribió que la empatía era un “proceso” y que ese proceso implicaba:

Penetrar en el mundo perceptual privado de la otra persona y familiarizarse completamente con él. Implica ser sensible... a las cambiantes intencionalidades que fluyen en esa otra persona... Significa vivir temporalmente en la vida del otro, moviéndose por ella con delicadeza, sin enjuiciarla, captando detalles de los que el otro apenas tiene conciencia... Implica comunicar lo que el terapeuta percibe del mundo del otro al observar con mirada clara y valiente elementos ante los que el individuo en cuestión siente miedo. Significa, a menudo, verificar con el otro la corrección de tales percepciones y sentirse guiado por las respuestas que recibe de él... Estar con la otra persona de esta manera significa que el terapeuta abandona temporalmente sus opiniones y valores propios para penetrar sin prejuicios en el mundo de otra persona (p.39) (Eisenberg & Strayer, 1992).

Esta es seguramente la descripción más completa y perspicaz de empatía que se tiene por ahora. Sin duda la actual popularidad del constructo de la empatía procede del énfasis rogeriano y de su definición, que la situó de lleno dentro de un marco de la personalidad objetivo y verificable. La insistencia de Rogers en una aproximación empírica condujo a investigar no sólo el proceso de la empatía clínica sino también una serie de escalas de empatía.

El psicoanalista austriaco-estadounidense Heinz Kohut (1984), como citó Håkansson (2003), es mejor conocido por su psicología del “self” de la que la empatía es un componente esencial. Dicho autor comenta que el terapeuta con respuestas empáticas crea un ambiente en el que los sentimientos transferenciales ofrecen al cliente la oportunidad para que el paciente aprenda, refuerce y reestructure los defectos del “self” que fueron dañadas en la niñez.

Asimismo, en sus comentarios sobre el humor, Freud (1905/1960) utilizaba el vocablo “Einfühlung” para significar que “nosotros tomamos en consideración el estado psíquico de la persona que lo produce, nos colocamos dentro de él y tratamos de comprenderlo comparándolo con nuestro propio estado” (Eisenberg & Strayer, 1992). En su “psicología de grupo” Freud (1921/1949, citado en Eisenberg & Strayer, 1992) introdujo una nueva idea: “nosotros nos enfrentamos al proceso que la psicología denomina “empatía” y que desempeña la parte principal de nuestra comprensión de lo que es esencialmente extraño a nuestro yo en otras personas”. Aunque Freud se interesaba más por el concepto de identificación, y la manera en que ese concepto conducía a la empatía a través de la

imitación, él escribió que la empatía nos capacitaba para adoptar cualquier actitud frente a la vida mental de otra persona.

El concepto de empatía

Como ya se ha señalado anteriormente, el concepto de empatía es extremadamente amplio, complejo y multidimensional que carece de una definición conceptual consensuada dentro de la psicología. Al inicio de la investigación sobre el tema se observa que todos los autores se ven en la obligación de mencionar la falta de acuerdo que hay en el campo; continuamente, por lo general toman un punto de vista y se definen por uno de los aspectos de la empatía (perceptivo, cognitivo, afectivo o comportamental) y continúan desde ahí. Olivera (2010) señala que “solo hay acuerdo en que hay desacuerdo”.

Hoy en día se puede observar que dentro de la literatura existe una gran cantidad de definiciones y construcciones diferentes sobre el término, lo cual ha dado lugar a un extenso debate. A continuación se exponen las diferentes definiciones que hay sobre éste, los aspectos que cada una abarca y posteriormente las diferencias que presenta la empatía con otros términos relacionados.

Una de las definiciones más citadas es la de Hoffman que la considera “una respuesta afectiva más acorde con la situación de otro que con la de uno mismo” (Hoffman, 1981/1992 citado en Davis, 1996).

Batson, Fultz y Schoenrade señalan que la empatía son “sentimientos, orientados hacia otro, de preocupación, compasión y afecto sentidos como resultado de percibir el sufrimiento de otra persona” (Eisenberg & Strayer, 1992, cap. 8).

Barnett menciona que la “empatía denota la experiencia vicaria de una emoción que es congruente, pero no necesariamente idéntica, con la emoción de otro individuo” (Eisenberg & Strayer, 1992, cap. 7).

Thompson explica que “en la mayoría de los casos parece adecuada una definición de empatía según la cual un observador comparte el tono afectivo general de otro individuo, haya o no un emparejamiento emocional directo...” (Eisenberg & Strayer, 1992, cap. 6).

Eisenberg y Miller exponen que la empatía es “un estado afectivo que brota de la aprehensión del estado emocional de otro y que es congruente con él” (Eisenberg & Strayer, 1992, cap. 13).

Aquí hay que clarificar varios puntos importantes relativos a la conceptualización de la empatía. Uno es el grado de diferenciación entre uno mismo y el otro a la hora de empatizar. Algunos teóricos asumen que la empatía incluye una distinción “como si”, sugiriendo que al empatizar se produce por lo menos una diferenciación mínima entre uno mismo y el otro. Además, en todas estas definiciones, para los autores, empatizar implica compartir afecto como un componente fundamental. Sin embargo son varias las colaboraciones que se apartan de la concepción general representada por estas citas y presentan un mayor grado de complejidad ya que parten de una concepción multidimensional del término. Entre los autores más destacados en el área se puede mencionar a Davis, describe la empatía como “...un conjunto de constructos que incluyen los procesos de ponerse en el lugar del otro y respuestas tanto afectivas como no afectivas que resultan de esos procesos” (Davis, 1996).

Por su lado, Strayer (Eisenberg & Strayer, 1992) menciona que:

Desde un punto de vista multidimensional, la empatía puede empezar por la atención que un individuo presta a otro en un suceso relevante (real o simbólico)... Las fases subsiguientes del proceso empático pueden contener mímica motora, condicionamiento clásico, asociación, transposición imaginal de sí mismo y del otro, y procesos similares como parte de la reverberación que vincula la experiencia de otra persona a nuestra propia experiencia y permite compartir el afecto (cap. 10).

Aunque algunos investigadores han destacado históricamente la perspectiva afectiva y otros la perspectiva cognitiva, el término empatía siempre ha transmitido la idea de saber acerca de la conciencia de otro, una capacidad por el cual una persona obtiene conocimiento del aspecto subjetivo de la otra persona (Håkansson, 2003).

Cuando se estudian las distintas definiciones sobre el concepto de empatía se puede observar que no todas ellas apuntan a una verdadera definición, sino que se entrecruzan descripciones de su funcionamiento o de su interacción. Es así que uno se puede encontrar

con una descripción de orden metafórica como de “ponerse en el lugar/los zapatos de otro” (Davis, 1996; Singer & Lamm, 2009; Wispé, 1986; Olivera, 2010).

En realidad no existe una definición correcta de empatía; sólo existen diferentes definiciones. Es así que, según Olivera (2010) todos los autores que trabajaron el concepto de la empatía, al término, se relacionan con ocho fenómenos diferentes:

- Tomar contacto con el estado interno de otra persona.
- Tomar la postura o adoptar la respuesta neural similar a la de otra persona a la que se observa.
- Sentir lo que otro siente.
- Imaginar cómo piensa o siente otra persona.
- Imaginar como uno se sentiría en la situación de otra persona.
- Sufrir ante la observación del sufrimiento de otra persona.
- Sentimiento que despierta otra persona que está sufriendo.

Conceptos relacionados con la empatía. El tema de las definiciones.

Diferentes investigadores y psicólogos se han esforzado por diferenciar el concepto de empatía con otros conceptos que despiertan la misma interpretación; entre ellos se encuentra: la “simpatía” (sympathy), malestar personal, proyección, la compasión y la teoría de la mente, por mencionar algunos.

Simpatía (sympathy).

La falta de consistencia en el uso de los términos “empatía” y “simpatía” ha dado lugar a muchas confusiones. La simpatía, igual que la empatía, ha sido definida por múltiples maneras. La definición más aceptada y representativa en la actualidad es la de Wispé (1986). Según este autor, la simpatía se refiere a:

La conciencia viva del sufrimiento de otra persona como algo a aliviar. Esta definición de simpatía incluye dos aspectos: el primero alude a la sensibilidad acrecentada ante las emociones de otra persona. La simpatía intensifica tanto la representación como la reacción interna frente al estado de otra persona. El segundo aspecto abarca la urgencia de emprender cualquier tipo de acciones necesarias para mitigar el sufrimiento; quiere decirse que en la simpatía el sufrimiento de la otra persona es sentido de manera inmediata como algo que deber ser aliviado (pág. 318).

En esta misma línea, Eisenberg (1992) coincide con la definición de simpatía dada por Wispé. La autora explica que la simpatía es un “sentir por” alguien y hace referencia a los sentimientos de pena o a sentir pena por el otro. Esto significa que la simpatía incluye a menudo sentimientos de preocupación, aunque la percepción cognitiva consciente de que uno se halla preocupado por el estado de otro es un afecto más que una parte de la simpatía. También, plantea que la simpatía es la consecuencia de la empatía, o la simpatía (al igual que la empatía) es el resultado de procesos tales como la toma de perspectiva cognitiva. Es un hecho de que en la actualidad se sigue discutiendo si la empatía precede siempre a la simpatía.

Por otra parte, existen definiciones por psicólogos clínicos como es el caso de Katz (Soriano, 2014) quien argumenta que la simpatía incluye la atención intensa a los sentimientos de uno mismo y la semejanza asumida entre los sentimientos propios y los de otros. De manera similar, Goldstein y Michaels (Soriano, 2014) afirman que: “el individuo que simpatiza, en contraste con el que empatiza, se muestra más preocupado con sus propios sentimientos en respuesta a los del otro y por ello es menos capaz de responder al otro de manera acorde a su estado emocional real” (p. 186). Tratando de establecer una diferencia entre simpatía y empatía, Goldstein y Michaels sugieren que la empatía implica adopción de un rol, la capacidad de captar claves no verbales, sensibilidad frente a la amplitud y profundidad del estado afectivo del otro y comunicación de un sentimiento de preocupación o, al menos, de deseo sincero de comprensión y ayuda sin juzgarle.

Stepien y Baernstein (2006) mencionan que algunos autores diferencian la empatía de simpatía donde la primera implica apreciar o imaginar los sentimientos del otro, mientras que simpatía sería experimentarlos al igual que el otro. Desde esta perspectiva, para los especialistas del campo de la salud, empatizar traería resultados positivos mientras que simpatía implicaría un involucramiento excesivo y, por lo tanto, una pérdida de la objetividad.

Las definiciones de empatía y simpatía ofrecidas por estos autores reflejan la perspectiva general de los psicólogos clínicos y que difieren algo de los no clínicos.

Resumiendo, la simpatía lleva a un comportamiento condescendiente en respuesta a la percepción/comprensión del estado emocional del otro y la empatía no (Preston & De

Waal, 2002). El sujeto que “simpatiza” siente pena por el objeto y hay mayor tendencia a querer aliviar ese sufrimiento

Malestar personal.

Al percibir señales relativas al malestar de otro, algunas personas pueden experimentar un estado aversivo, como ansiedad o preocupación, que no es congruente con el estado de otro y que da lugar a una reacción de tipo egoísta centrada en uno mismo. Batson, Duncan, Ackerman, Buckley y Birch (1981) han denominado esa respuesta “malestar personal” y ha sugerido que la experiencia del malestar personal le conduce a uno a intentar aliviar su propio estado aversivo. De ahí que el malestar personal sea conceptualmente muy distinto tanto de la empatía. Sin embargo, debido a las limitaciones conceptuales y metodológicas de la investigación actual, en la mayor parte de la literatura se confunde el malestar personal con la simpatía y la empatía.

Para Hoffman, describe en su capítulo que, sin embargo, los sentimientos de “malestar empático” (Eisenberg & Strayer, 1992) constituyen una fase temprana en el desarrollo de la empatía; de ahí que los niños pequeños confundan sus sentimientos propios con los de otros y actúen como si ellos mismos estuvieran experimentando el malestar de otro. Por eso Hoffman no considera que ese malestar personal sea distinto de la empatía.

Proyección.

Se cree también que es útil diferenciar entre empatía y proyección. La proyección se define como “el acto de atribuir a alguien o algo las actitudes, los pensamientos, etc. de uno mismo” (Eisenberg & Strayer, 1992). Según esto, la proyección difiere de la definición de empatía en dos puntos: primero, es un proceso cognitivo que no incluye necesariamente ningún afecto; y segundo, la dirección del proceso va de uno mismo hacia el otro, más que viceversa. Por tanto se da una clara distinción conceptual entre empatía y proyección.

Compasión.

Gilbert (2005, 2009) quien ha desarrollado la psicoterapia focalizada en la compasión, se ha visto en la necesidad de realizar una distinción entre este concepto y la empatía. Desde sus

teorizaciones sostiene que la empatía tiene dos componentes: la habilidad de comprender y el insight para saber por qué sentimos, reaccionamos o pensamos de determinada manera. Una vez que empatizamos con otro podemos utilizar esa información tanto para bien como para mal.

Así, Gilbert en sus trabajos señala que la compasión, es un concepto más definido que abarca atributos y habilidades, entre los cuales se encuentra la empatía. Los atributos de la compasión son:

- Interés por el bienestar del otro;
- Sensibilidad al estrés y a las necesidades;
- Simpatía, que implica ser movido emocionalmente por los sentimientos y el estrés que sufre el otro;
- Tolerancia al estrés;
- Evitación del juicio; y
- Empatía, que implica trabajar para comprender los significados, las funciones y el origen del mundo interno de otras personas, para poder verlas desde su perspectiva.

Queda claro que para este autor la empatía es una reacción necesaria pero no suficiente para que surja la compasión.

Empatía y Teoría de la Mente (ToM).

La Teoría de la Mente (ToM por sus siglas en inglés – Theory of Mind –) es, según Rivière y Núñez (1996), en primer lugar la comprensión de que el otro es portador de una mente, diferente a la mía y que presenta creencias, intenciones, deseos y problemas propios. Esta primera instancia de atribuir mente a los otros se complementa con la capacidad de una persona para inferir sus estados mentales. Implica, según los autores, la diferenciación de los estados mentales propios y ajenos; y la conciencia de la capacidad de otros seres de tener formas de representación mental (creencias) que pueden ser verdaderas o falsas. Esto lleva a inferir o hipotetizar una serie de estados mentales para explicar su conducta. Es a esta capacidad o mecanismo automático (tácito) que le permite a una persona comprender y predecir la conducta de los otros (Rivière & Núñez, 1996).

Para muchos autores, la teoría de la mente se superpone con el término empatía dado que ambos implican la inferencia de lo que está pensando el otro. Claramente, la superposición se da con el plano más cognitivo de la empatía, incluyendo la toma de perspectiva y la comprensión de los estados mentales de los otros; y no se ocupa de la faceta afectiva, donde la conexión es emocional.

Una de las ventajas con las que cuenta la teoría de la mente es que es un constructo que se encuentra claramente delimitado y todos los estudios acuerdan en su definición y en la manera en que se estudia.

Diferentes perspectivas sobre la empatía

Históricamente, los investigadores han debatido si la empatía es un constructo afectivo o cognitivo o ambos a la vez. Además surgen complicaciones adicionales de la confusión de si la empatía es considerada en términos de “contenido” o de “proceso”: por ejemplo, su contenido podría definirse como afectivo, mientras su proceso podría ser cognitivo.

Cada perspectiva ha originado especulaciones, métodos de estudio y conclusiones interesantes, acerca de la empatía. Como resultado del debate que rodea a estas perspectivas, ahora algunos investigadores están integrando lo más valioso de cada perspectiva en una consideración multidimensional del constructo de la empatía. En este apartado se discuten también estas nuevas aproximaciones multi-metodológicas.

Una perspectiva cognitiva de la empatía.

Los estudios interesados en la visión cognitiva de la empatía han empleado diferentes instrucciones diferenciando las que se referían a “imaginarse a sí mismo en una situación e imaginarse al otro en una situación”. Consiste en una comprensión de la psicología de otros (sus pensamientos, intenciones, sentimientos, etc.) o, más concretamente, de sus sentimientos. En cualquier caso, los procesos responsables de esa comprensión son cognitivos.

Originalmente la empatía se definió como una experiencia sensorial y emocional compartida de manera bastante inmediata (Eisenberg & Strayer, 1992). El cambio a una definición cognitiva de contenido y proceso empáticos fue debido en gran medida a Mead

(1934 citado en Håkansson, 2003), que analizó la capacidad de asumir el rol del otro y de adoptar perspectivas alternativas de cara a uno mismo. Asimismo, escribe que la empatía ya no es considerada simplemente como una conciencia perceptual del afecto o de la participación en el afecto de un individuo sino, más bien, como una capacidad de entender las reacciones emocionales de una persona en consonancia con el contexto (Eisenberg & Strayer, 1992).

En la mayoría de los contextos naturales, las claves no verbales de la emoción, las situacionales y las verbales suelen concordar habitualmente. En el modelo de Feshbach (citado en Eisenberg & Strayer, 1992), el reconocimiento de las emociones constituye uno de los dos requisitos cognitivos de la empatía (siendo el otro la adopción de rol). Una de las razones para vincular la adopción de rol con la empatía es el salto de imaginación que supone el sentir como si fuéramos la otra persona en su situación.

En resumen, los factores cognitivos en la discriminación de las emociones incluyen destrezas perceptuales, tanto en el conjunto de los canales comunicativos como en cada uno de ellos, y destrezas también en el uso de la información situacional. También influye, como capacidades incluidas en el reconocimiento de emociones, el desarrollo del conocimiento tanto de las reglas sociales de la expresión emocional como de las diferencias en las normas individuales de expresión emocional y de estilos expresivos. Esta adición de factores personales específicos al conjunto de las destrezas para reconocer el afecto parece especialmente necesaria para que se produzca esa delicada sintonía de la empatía con un individuo concreto en una situación concreta.

Una perspectiva afectiva de la empatía.

Desde finales de los años 60, se empezó a consolidar una visión distinta de la empatía, que concedía más importancia a su componente afectivo que al cognitivo, definiéndola como un afecto compartido o sentimiento vicario.

Piaget (1932, citado en Eisenberg & Strayer, 1992) afirmaba que ciertas formas de egocentrismo se hallaban presentes en todas las etapas cognitivas, si bien las capacidades de toma de perspectiva se consideraban mínimas hasta la aparición del pensamiento operacional concreto. Sin embargo, Piaget (Davis, 1996) también afirmaba que los infantes

y los niños pre-operacionales son sensibles al afecto de otros y pueden llegar incluso a comportarse altruistamente en beneficio de otros. Por consiguiente esas conductas tempranas no dependerían de la toma de perspectiva cognitiva.

Muchos de los sucesos emocionales que presenciamos ofrecen claves claras, consistentes y evocadoras, no sería necesario tener gran conocimiento para activar nuestros sentimientos o para comprender los de otra persona. Es sobre todo cuando las claves son extrañas, o cuando las reacciones de la otra persona no reflejan nuestra propia experiencia, cuando pueden resultar necesarios procesos como el de la adopción de roles. Esto apunta a la importancia de la experiencia socio-emocional para comprender diferentes claves emocionales, experiencias y personas. Así como las interacciones interpersonales se consideran el terreno en el que se adquieren habilidades de adopción de roles (Mead, 1934; Piaget, 1932 citado en Davis, 1996), también esas interacciones ayudan a distinguir una gama más amplia de reacciones emocionales tanto en otros como en nosotros mismos.

Así, la empatía puede experimentarse de manera distinta dependiendo del grado de la implicación afectiva como del tipo de mediadores implicados (Hoffman, 2000). El foco afectivo del contenido y del proceso empático lo transmite claramente Hoffman (Eisenberg & Strayer, 1992) al afirmar que “la empatía alude a la experiencia involuntaria, y a veces violenta, del estado emocional de otra persona. Es elicitada o por las claves expresivas que directamente reflejan los sentimientos de otro o por otras claves que pueden transmitir el impacto de sucesos externos sobre él”. Así la respuesta afectiva constituye el elemento imprescindible de la empatía y esta respuesta puede serlo tanto de claves situacionales como de expresivas.

El análisis de la empatía de Theodore Reik (Eisenberg & Strayer, 1992) tuvo una gran influencia sobre los psicólogos clínicos. Reik definió la empatía como un afecto compartido y propuso cuatro fases del proceso empático. Este proceso era descrito como pasando de:

1. Una actividad imitativa instintiva y de una relajación de los controles conscientes tras ser absorbida por el objeto de empatía a través de
2. Una introyección de la otra persona en nosotros mismos, y la consiguiente
3. “reverberación” o “resonancia” entre los sentimientos internalizados del otro y las evocaciones de nuestra propia experiencia y de nuestras fantasías, hasta

4. La retirada deliberada y el distanciamiento psicológico en orden a efectuar una clara diferenciación entre el sí mismo y la otra persona en la fase final.

La dirección de los afectos propuestos en esta conceptualización de la empatía es una dirección en la que el afecto antecede y prepara la cognición y, luego, ambos interactúan. Es posible que durante la fase cuatro, o como resultado de ella, el afecto mismo cambie de afecto compartido o vicario “con” el otro (es decir, empatía) y se convierta en afecto “por” el otro (es decir, simpatía). Sin embargo, el autor señala que un punto importante lo constituye el que las deliberaciones cognitivas de la fase 4 formen parte del proceso empático solamente cuando se produce la implicación afectiva con el otro.

Aunque los empatizadores adultos pueden ser más conscientes de los actos cognitivos, tales como adopción de roles (que pueden considerarse como los iniciadores del proceso empático), sigue siendo una cuestión empírica si la adopción del rol, en sí misma, es suficiente para preparar el afecto empático o si, tal como se sugiere en esta conceptualización, actúa al servicio de la empatía sólo cuando se activa el afecto para dirigir las deliberaciones de la adopción de roles. El afecto está implicado necesariamente, sugiriendo preguntas sobre en qué medida el afecto prepara la cognición o resulta de ella. Aunque es de esperar que tales distinciones ayuden a clarificar el proceso empático, la tarea de la verificación empírica se percibe sumamente compleja.

En resumen, sobre la perspectiva afectiva de la empatía, lo que hay de común entre los comentarios de los psicólogos clínicos y los teóricos evolutivos es en la empatía como afecto compartido y su inclusión de la diferenciación sí mismo-otro como una fase necesaria del proceso. Por lo tanto, si tras estar expuesto ante el afecto de otros nos vemos afectados, por ejemplo, la tristeza; y sólo recordamos nuestra propia tristeza y limitamos el foco de nuestros sentimientos a nosotros mismos, entonces no se produce empatía.

Una perspectiva integradora de la empatía

En las secciones precedentes, se ha intentado distinguir entre los componentes afectivos y cognitivos en la empatía, sin embargo, no ha sido posible visualizar una línea divisoria entre estos componentes, ya que afecto y cognición interactúan en la mayoría de las fases del proceso empático. Resulta obviamente tentador alinearse con la idea de que la empatía

no puede estudiarse científicamente; pero los avances actuales son suficientes para justificar ulteriores investigaciones. Con este fin, se analizará cuál es el resultado de sus interacciones en una conceptualización multidimensional de la empatía.

Cómo interactúan dichos componentes, ha sido estudiado especialmente por los investigadores evolutivos influidos por la teoría de Piaget. Piaget (Davis, 1996), aunque él siempre miraba el lado cognitivo, consideraba que el afecto y el entendimiento eran “dos caras de la misma moneda”. Con ello, en sus escritos con relación al afecto en el desarrollo, Piaget planteó que la cognición “actúa”, mientras que el afecto “energetiza” la acción. Así, el acto de comprender los sentimientos ajenos puede estar motivado por nuestras propias respuestas afectivas ante ellos; pero, evolutivamente, es la cognición la que define el desarrollo estructural.

Tal vez sea realista reconocer que en la actualidad, y a partir de las investigaciones, los aspectos cognitivos y afectivos de la empatía constituyen procesos interactivos. Pero teniendo en cuenta que, al reconocer que la empatía y su medición tiene muchos aspectos no nos obliga a aceptar que haya más de un tipo de empatía: por ejemplo, la adopción de roles como “empatía cognitiva” y las respuestas afectivas a las claves afectivas de otros como “empatía afectiva” (Eisenberg & Strayer, 1992). La perspectiva multidimensional pertenece entonces a los “procesos” contenidos en la empatía.

Definición de empatía como un fenómeno multidimensional.

Como se expuso en la sección anterior, si bien el constructo de la empatía había sido objeto de múltiples estudios, existía muy poco consenso al respecto, distinguiéndose dos enfoques contrapuestos (el “cognitivo” y el “afectivo”). Es en el año de 1980, cuando se empieza a trabajar sobre una definición integradora de la empatía. Este nuevo enfoque impulsó la realización de estudios para comprobar la relación entre los componentes cognitivos y afectivos del constructo; marcando un punto de inflexión claro en la historia del desarrollo del constructo.

Recordemos que, entre los autores más destacados en el área se encuentra Davis, quien definió la empatía como un conjunto de constructos que incluyen los procesos de ponerse

en el lugar del otro y respuestas tanto afectivas como no afectivas que resultan de esos procesos (Davis, 1996).

Métodos de medición de la empatía como un fenómeno multidimensional.

El siguiente problema que se presentó, más allá de la controversia de las definiciones, fue la elaboración de definiciones operacionales que dieran lugar a la investigación empírica. Ya que la medición de un concepto de tan alto grado de abstracción y complejidad estructural como es el de empatía, promueve acciones de distinta naturaleza, lo que dio lugar a una serie de definiciones operacionales muy diferentes (Olivera, 2010). Esta controversia, debida en gran medida a la multidimensionalidad de la empatía, ha permanecido a través de diferentes generaciones de pensadores. Dónde, en los últimos años un número creciente de teóricos han hecho hincapié en la necesidad de especificar cuidadosamente qué aspectos se están examinando del proceso de empatía.

Antes de continuar, es importante mencionar que los instrumentos de evaluación de la empatía disposicional son los que más han sido utilizados en la investigación internacional. Se define la empatía disposicional, como una capacidad del individuo, casi como un rasgo de personalidad (Sánchez-Queija, Oliva & Parra, 2006). Ésta, se contrapone a la denominada empatía situacional, en la cual, la persona sentirá más o menos empatía en función de la situación de referencia (contextos físicos o relacionales que generen más o menos empatía).

Pérez-Albéniz, De Paúl, Etxeberría, Montes y Torres (2003) indican que los instrumentos de evaluación de la empatía disposicional que han sido más utilizados en la investigación internacional son el Hogan Empathy Scale (HES, Hogan, 1969), el Questionnaire Measure of Emotional Empathy (QMEE, Mehrabian & Epstein, 1972) y el Interpersonal Reactivity Index (IRI, Davis, 1980).

Medidas de diferencia individual.

Davis, en el año de 1980, hace un análisis de varias pruebas multidimensionales. Por desgracia, durante su revisión observó que algunas escalas (por ejemplo el HES de Hogan, 1969 o el QMEE de Mehrabian y Epstein, 1972; por mencionar algunos) poseen una deficiencia: combinan las respuestas (tanto elementos cognitivos y afectivos) en una sola

puntuación de empatía. Esto representa para Davis, una limitante al momento de analizar las influencias por separado de dichos componentes en el comportamiento.

Índice de Reactividad Interpersonal (IRI) de Davis (1980).

Davis (1980, 1983, 1996) planteó que el concepto de empatía debe ser considerado como un conjunto de constructos y no como un concepto unidimensional. Basado en este planteamiento, Davis (1980) desarrolló el Interpersonal Reactivity Index (IRI).

El Índice de Reactividad Interpersonal (IRI) es una de las medidas de autoinforme más utilizadas para evaluar la empatía. Se ha aplicado en diferentes estudios para evaluar las diferencias de género en la disposición empática (Eisenberg & Lennon, 1983 citado en Eisenberg & Strayer, 1992; Davis, 1983), el desarrollo y la conducta prosocial en población adolescente (Sánchez-Queija, et al., 2006; Mestre, Samper, Tur, Cortés & Nácher, 2006), así como la función inhibitoria de la empatía en la conducta agresiva (Mestre, Tur, Samper & Nácher, 2007).

En este marco adquiere especial relevancia y utilidad el instrumento de Davis para evaluar la empatía desde esta perspectiva multidimensional que incluye factores cognitivos y emocionales. Se trata de una escala de fácil aplicación, formada por 28 ítems distribuidos en cuatro subescalas que miden cuatro dimensiones del concepto global de empatía: Toma de perspectiva (*Perspective taking – PT* por sus siglas en inglés), Fantasía (*Fantasy – FS* por sus siglas en inglés), Preocupación empática (*Empathic Concern – EC* por sus siglas en inglés) y Distrés o Malestar personal (*Personal Distress – PD* por sus siglas en inglés), con siete ítems cada una de ellas.

La característica más destacada de este instrumento es que permite medir tanto el aspecto cognitivo como la reacción emocional del individuo al adoptar una actitud empática, las subescalas *Toma de perspectiva* (TP) y *Fantasía* (FS) evalúan los procesos más cognitivos, la puntuación en TP 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. La subescala de FS evalúa la tendencia a identificarse con personajes del cine y de la literatura, es decir, la capacidad imaginativa del sujeto para ponerse en situaciones ficticias. Las subescalas de

Preocupación empática (PE) y *Distrés o malestar personal* (MP) miden las reacciones emocionales de las personas ante las experiencias negativas de los otros, en la primera (PE) se miden los sentimientos de compasión, preocupación y cariño ante el malestar de otros (se trata de sentimientos “orientados al otro”), en la segunda (MP) se evalúan 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”) (Davis, 1980,1983,1996).

En las instrucciones del instrumento se le indica al sujeto que debe contestar a una serie de afirmaciones relacionadas con sus pensamientos y sentimientos en una variedad de situaciones, solicitándole la opinión sobre sí mismo. El formato de respuesta es de tipo likert con cinco opciones de respuesta que va desde “no me describe bien” a “me describe bastante bien”, según el grado en que dicha afirmación le describa.

Durante sus investigaciones, entre otras cosas, Davis (1983) halló que las diferencias individuales en el componente emocional de su medida disposicional multidimensional de la empatía predecían las emociones empáticas de los sujetos en respuesta al malestar de una víctima, mientras que sus puntuaciones en la toma de perspectiva no lo hacían. Davis (1996) encontró que los sujetos que tendían a puntuar más alto en adopción de perspectiva puntuaban más alto en la condición imaginarse al otro. Parece que la medición multidimensional de Davis proporciona diferenciaciones fiables de la toma de perspectiva cognitiva (que se correlaciona con medidas del funcionamiento social y de la percepción personal) y de aspectos emocionales de la empatía (que se correlacionan con otras medidas de responsividad emocional).

Aunque la propuesta de Davis muestre algunas deficiencias, no se debe olvidar que es el primer marco teórico que concilia las propuestas anteriores. Este autor ha sabido unir tanto conceptual como metodológicamente dos enfoques que parecían irreconciliables y que se consideran, actualmente, interrelacionados y complementarios (Fernández et al., 2008). En conjunto, los resultados de las investigaciones llevadas a cabo con el IRI apoyan la hipótesis de la naturaleza multidimensional de la empatía y la utilidad de este instrumento para la evaluación de la empatía disposicional.

Desarrollo de la empatía

Michael, de 15 meses, y su amigo Paul peleaban por un juguete y Paul empezó a llorar. Michael se detuvo, y le dio su osito a Paul y se marchó pero Paul siguió llorando. Michael se detuvo, y le dio su osito a Paul, sin que esto sirviera de nada. Michael volvió a detenerse y finalmente logró calmar a Paul trayendo la mantita de Paul de una habitación cercana (Hoffman en Eisenberg & Strayer, 1992, p. 133).

¿Cómo se puede explicar tales conductas en niños muy pequeños? ¿Son los infantes de esta escena básicamente egocéntricos? ¿Cuál es para ellos el significado de las expresiones de malestar de otros y como va cambiando esto con el desarrollo de la comprensión emocional? ¿Sus propias respuestas de malestar son empáticas o pueden atribuirse a una reacción de asombro, de proyección o de auto-preocupación?. En términos generales, Eisenberg y Strayer (1992) en su escrito “*La empatía y su desarrollo*”, describen tres perspectivas teóricas que pueden aplicarse al estudio del desarrollo de la empatía en los primeros años.

En primer lugar se encuentran las teorías psicoanalíticas y neanalíticas que describen la emergencia de la empatía dentro del contexto de la intimidad emocional compartida por madre e hijo (p. ej., Freud, 1964; Kaplan, 1977; Spitz, 1965; Stern, Barnett y Spieker, 1983; Sullivam, 1953). Debido a la dependencia del niño respecto de su madre y a la temprana relación simbiótica entre ambos, esta perspectiva considera al niño como sumamente sensible a los cambios en el afecto y en el estado anímico de la madre, los cuales pueden transmitírsele inconscientemente y de maneras sutiles. El bebé es vulnerable a estas influencias dado que, al parecer, en las relaciones objetales tempranas falta un claro sentido de la diferenciación sí mismo y el otro. En cualquier caso, autores como Kaplan (1977); Mahler, Pine y Bergman (1975, citado en Eisenberg & Strayer, 1992) señalan que la capacidad empática del niño aumenta en sofisticación y alcance a comienzos del segundo año, a medida que se multiplican las relaciones objetales y va desarrollándose la individuación psicológica.

Una segunda perspectiva que describen las autoras en su libro, cuenta con una influencia mucho mayor sobre el estudio evolutivo de la empatía reflejándose en el trabajo de los

investigadores socio-cognitivos estimulados por la teoría evolutiva de Piaget. En esta concepción, la capacidad de producir respuestas empáticas depende del desarrollo de ciertas habilidades de razonamiento cognitivo, incluidas la permanencia del objeto, la habilidad de distinguir entre los atributos psicológicos de uno mismo y de los demás, así como la destreza rudimentaria para adoptar el rol psicológico de otro (p. ej. Deutsch y Madle, 1975; Feshbach, 1978; Greenspan, Barenboim y Chandler, 1976; Shantz, 1975). En contraste con la visión analítica, la perspectiva evolutivo-cognitiva considera improbable que la empatía auténtica pueda darse antes de los últimos años preescolares.

No obstante, esta conclusión puede ser prematura para algunos autores (Bretherton y Beeghly, 1982; Bretherton, McNew & Beeghly-Smith, 1981; Dunn y Kendrick, 1982); ya que algunos análisis sugieren que una conciencia emergente de las condiciones psicológicas internas y de formas rudimentarias de la diferenciación sí mismo-otros se produce muy temprano. Los investigadores han demostrado que, a partir de los dos años, se da un aumento de expresiones espontáneas infantiles relativas a experiencias internas del sí mismo y de otros que reflejan una creciente valoración de los estados emocionales, tanto volitivos como cognitivos, que los individuos pueden experimentar, p. ej.; “mamá, ¿está Tara enfadada conmigo?” con 25 meses (Bretherton et al., 1981). Así, ni si quiera los niños pequeños muestran al parecer ninguna confusión básica entre los estados internos de otros y los propios en circunstancias cotidianas, especialmente cuando la condición del otro es clara para el niño.

Una tercera perspectiva en el estudio de la empatía aparece reflejada en recientes investigaciones sobre desarrollo socio-emocional temprano (p. ej., Campos, Barrett, Lamb, Goldsmith y Stenberg, 1983; Sroufe, 1979) que describe al niño pequeño como un compañero social sumamente motivado y responsivo para quien las emociones (de sí mismo y de otros) juegan un importante papel motivador y organizador. Según esta perspectiva, los infantes se hallan básicamente predispuestos desde el nacimiento para emitir señales socio-emocionales y responder a las claves socio-emocionales de otros (especialmente a los procedentes de sus cuidadores). Así, en contraste con la descripción habitual de los infantes como organismos fundamentales egocéntricos, esta perspectiva los presenta como sumamente responsivos, en formas no egocéntricas, a las expresiones socio-

emocionales de otros y motivados a utilizar estas expresiones en sus transacciones habituales con el entorno.

Por otro lado, al abordar el tema de la empatía es posible realizar una diferenciación entre quienes lo consideran una capacidad innata del individuo y quienes lo ven como un desarrollo cultural que se da en el proceso de socialización primaria (Davis, 1996).

La empatía como capacidad innata.

La primer teorización sostiene que la empatía es una capacidad que tiene un componente genético y cuenta con Hoffman como su principal referente. Esta postura no descarta la influencia de otros factores pero busca incluir elementos biológicos en la conceptualización sosteniendo que la capacidad empática es el resultado de la selección natural.

Los que sostienen que la empatía es una capacidad que se transmite genéticamente y que, por lo tanto, una persona nace “empática” o “no empática”, basan sus teorías en la hipótesis de selección natural de Darwin (Davis, 1996). Su visión de la empatía es que es la condición previa para el mecanismo de altruismo que facilita la supervivencia de la especie humana.

La premisa señala que esta especie se beneficia al ayudar a los otros, porque ellos pueden ayudarlo cuando lo necesite (se asume la reciprocidad). La definición de empatía que subyace a estas teorías, es presentada como una respuesta vicaria a las experiencias de los otros. El argumento se basa en que, si el observar a otra persona sufriendo genera sufrimiento en el observador, es posible que ofrezca su ayuda para aliviar a ambos. La empatía sería el mecanismo primario que genera actitudes altruistas en los seres humanos (Hoffman, 1978 citado en Davis, 1996). Hoffman sostiene que durante la evolución de la especie se ha seleccionado naturalmente a aquellos organismos que cuentan con una predisposición genética para actuar de manera altruista.

La empatía como desarrollo cultural.

La segunda postura muestra una mayor tendencia hacia el desarrollo de las habilidades empáticas en el proceso de socialización primaria (Preston & De Waal, 2002). La base genética estaría dada por las neuronas espejo (Decety & Jackson, 2004), pero se

desarrollaría durante los primeros años de vida, viéndose influenciado por los primeros vínculos.

Para muchos autores la empatía, lejos de ser una capacidad de origen genético, es una habilidad que se desarrolla durante el período de socialización primaria del niño (Decety & Jackson, 2004; Olivera, 2010). Las bases teóricas en las que se basa esta postura consideran que la empatía se genera a través de la imitación (mimicry) e involucra a las neuronas espejo. Zahn-Waxler y Radke-Yarrow (citados en Decety & Meyer, 2008) sostienen que la empatía se desarrolla en edad muy temprana; los autores presentan evidencia de que a los dos años los niños ya tienen respuestas empáticas a las situaciones de los otros.

Preston y de Waal (2002), analizan la postura de distintos autores que han propuesto que el vínculo diádico madre-bebé facilita el desarrollo de la habilidad de los individuos para ser afectados por los estados emocionales de otros. Los niños se ven afectados por el estado emocional de sus madres a la vez que las madres se ven afectadas por el de sus hijos. De esta manera el vínculo de retroalimentación va imponiendo un estilo de procesamiento de las emociones propias y del otro que forma patrones en el sujeto.

Aportes de las neurociencias al concepto de empatía.

A partir de la llamada “década del cerebro” (1990 al 2000) en adelante, los investigadores enfocados a las neurociencias han buscado hallar las bases biológicas de las cuales dependen ciertos fenómenos de orden psicológico. Entre ellos, muchos se abocaron a estudiar los correlatos neurofisiológicos relacionados con la empatía (Olivera, 2010).

Singer y Lamm (2009) sostienen que hay evidencia suficiente para afirmar que el hecho de poder empatizar con otros se relaciona con la activación de estructuras neurales. Los autores explican que el compartir emociones con otros, así como entender lo que otro está sintiendo, son el resultado de que en el cerebro de una persona se activen las mismas estructuras neurales cuando se experimenta una emoción y cuando se observa esa emoción en otro.

La manera en que los investigadores y neurofisiólogos explican la capacidad del ser humano para activar las propias representaciones al observar la situación de otra persona son aquello que Vittorio Gallese en 1996 nombró: neuronas espejo (Iacoboni, 2009). Estas

células cerebrales procesan y registran las acciones y vivencias de un individuo, de manera que luego pueden “reflejar” esa percepción cuando a otro individuo transita por una situación similar a la conocida. Por lo tanto, los mismos circuitos que se activan en el control de la acción y en las experiencias de sensaciones y emociones en primera persona, se activan también al presenciar las mismas acciones, emociones y sensaciones en otros. El sustrato neural que sostiene la experiencia en primera mano o en tercera persona es la misma (Gallese, 2009).

Los resultados de diversos estudios, sugieren también que la empatía es un fenómeno flexible ya que depende de una gran cantidad de factores entre los que se encuentra el contexto; la relación interpersonal con el otro en particular y la perspectiva que se adopta al observar al otro (Singer & Lamm, 2009).

En este apartado se esbozaron algunos de los resultados que brindan nuevas perspectivas al estudio de la empatía.

Expresión emocional y empatía

Las aproximaciones psicológicas contemporáneas a la conducta no verbal consideran la mímica motora como una expresión de la emoción vicaria o de los afectos empáticos. Este modelo psicológico tradicional de la conducta expresiva propone que el estímulo inicia un proceso intrapersonal y que este proceso conduce a conductas no verbales que indican o expresan el estado interno.

Por el contrario, Eisenberg y Strayer (1992) proponen que la mímica motora no es necesariamente expresiva “de” ningún estado interno; sin embargo sí es expresiva “para” la otra persona en la situación. Desde un marco de referencia por Watzlawick, et al. (2011), las autoras consideran cualquier conducta que se produce en un contexto social es potencialmente comunicativa, señalando que siempre que se produce mímica motora hay alguna “otra persona” en la situación, por consiguiente el foco de análisis debería ampliarse para incluir a esta otra persona así como el efecto potencial de la conducta sobre ella.

Watzlawick et al. (2011) proponen que las conductas no verbales transmiten información analógica a otros sobre nuestras relaciones con ellos. Aplicando este principio a la mímica motora, se puede advertir que el observador se auto-vivencia

momentáneamente como sintiendo lo mismo que siente el otro al inclinarse, sobresaltarse o sonreír como si estuviera en la relación del otro. En lugar de decir simplemente “ya sé cómo te sientes”, el observador “muestra” cómo te sientes utilizando el código analógico equivalente al enunciado verbal. Esto sugiere que la mímica motora es más que una conducta no verbal; es una comunicación no verbal dirigida a transmitir “sentimientos de compañerismo” a la otra persona.

Así, Eisenberg y Strayer (1992) concluyen que, la mímica motora es una función de la situación interpersonal y comunicativa, no un producto secundario de una expresión privada y por ello, se afirma que esa conducta es paralela a (e independiente de) cualquier reacción intrapersonal que el mismo estímulo pueda provocar.

Función de la empatía

La empatía sirve a funciones profundamente importantes. En algunas de ellas, tales funciones aparecen explícitas y en otros, aparecen implícitas.

Desde una perspectiva evolucionista, Eisenberg y Strayer (1992) exponen que la empatía no constituye una emoción separada, sino un tipo de proceso inductivo por el que se comparten emociones, tanto positivas como negativas, y que aumentan la probabilidad de conductas similares en los participantes. *La esencia de la respuesta empática es la comunicación de un estado emocional que transmite un organismo a otro* (Eisenberg & Strayer, 1992). De ahí que dos individuos puedan compartir empáticamente sentimientos de amor o afecto, sentimientos de peligro o de hostilidad. Si en estas situaciones diferentes existe un elemento común, éste es la presencia de una emoción importante relacionada con la supervivencia y la habilidad de cada participante para “aceptar” un mensaje emocional al margen de cuál sea su forma.

El papel de la empatía en la supervivencia.

Otro aspecto importante de la empatía en un contexto evolucionista es que sirve para unir a individuos entre sí, especialmente a madres y crías. Cuando se trata de un recién nacido, el organismo es más vulnerable a las vicisitudes del entorno. Por esta razón, las diversas señales, los rituales, los patrones de comunicación y las conductas que aumentan la probabilidad de supervivencia se hallan presentes en organismos inmaduros en el momento

del nacimiento o poco después (Eisenberg & Strayer, 1992). Los patrones de comunicación han de funcionar la primera vez que se utilizan. Por eso las emociones emitidas por la cría funcionan, en parte, como señales de comunicación que contienen diversas consecuencias adaptativas para la supervivencia atrayendo, por ejemplo, a un adulto “nutritivo” hasta una cría hambrienta o pérdida.

Trevarthen (1984) concluye que los bebés pueden imitar (empatizar con) expresiones faciales adultas y que los patrones lingüísticos utilizados por las madres con sus niños revelan una sensibilidad empática a las sutiles variaciones en la expresión facial del niño. Trevarthen afirmó que las emociones del niño pueden tener un profundo efecto emocional en los adultos (son sentidas como emocionales). Hay muchas pruebas indicadoras de que los padres influyen fuertemente en las conductas de las crías; menos conocido es el hecho de que las crías ejercen una poderosa influencia sobre sus padres.

En un estudio de Frodi (1978) descrito por Eisenberg y Strayer (1992) destaca el impacto del niño sobre sus cuidadores. Un grupo de madres y padres de recién nacidos contemplaban grabaciones en video de un bebé. A algunos de los padres se les mostraba un bebé llorando y a otros un bebé sonriendo. Se les pidió que describieran su estado de ánimo al ver a los bebés mientras, al mismo tiempo, se registraban la presión sanguínea y la conductibilidad cutánea de los padres. Los padres que habían visto al bebé llorando manifestaban sentimientos más fuertes de irritación, malestar, indiferencia, disgusto y descontento y una menor atención que los padres que habían visto al bebé sonriendo. Estos resultados se daban tanto en padres como en madres aunque las reacciones de las madres tendían a ser más extremas. Cuando los padres contemplaban al bebé llorando, aumentaban significativamente sus presiones sanguíneas diastólicas mientras que no se producían cambios de presión sanguínea en los que observaban al bebé sonriente. La conductibilidad cutánea aumentaba en los sujetos que veían al bebé llorando pero quedaba inalterada en los que veían al bebé sonriendo.

Los autores concluyeron que los bebés que lloran y sonríen provocan en los padres reacciones empáticas diferentes tanto a nivel emocional como fisiológico. Los autores sugieren que el llorar se percibe como estímulo aversivo y que los padres sienten un fuerte deseo de que acabe esa señal aversiva del bebé. Un bebé sonriente provoca sentimientos

agradables con ninguna o muy pequeña excitación. Pero los sentimientos suscitados tanto por los bebés que lloran como por los que sonríen empujan a los padres a acercarse al bebé: en un caso, para calmar el llanto y, en el otro, para prolongar la sonrisa. Este acercamiento parece tener un valor de supervivencia en un sentido evolucionista.

Esta investigación apoya fuertemente la opinión de que los bebés ejercen una poderosa influencia sobre los estados emocionales de sus padres. Implica, así mismo, que el compartir empático de emociones proporciona la base fundamental de la vinculación entre padres e hijos. Con ello, la teoría implica el compartir estados emocionales, o la inducción mutua de los mismos, y por ello debería considerarse en el contexto de una teoría general de la emoción. Así, la empatía se relaciona muy directamente con la teoría psicoevolucionista de la emoción (Plutchik, 1980), según la cual las emociones son mecanismos de comunicación y todos los organismos las utilizan en la lucha por la supervivencia.

Otro aspecto de esta función es que, entre los humanos, la empatía hace posible la vida en grupo. Sin las conexiones emocionales positivas de las que la empatía constituye la fuente fundamental, las personas sólo podrían vivir jutas si sus relaciones estuviesen definidas y delimitadas completamente por normas que les impidieran dañar a otros y que prescribieran modos de cooperación (Eisenberg & Strayer, 1992).

Dado su valor de supervivencia, la empatía debe tener necesariamente una base genética (Staub, 2013). En los animales, este potencial genético se actualizaría de manera normal. Sin embargo, los infantes humanos viven en condiciones sumamente diversas. De ahí que sea importante determinar las experiencias que promueven o frenan el desarrollo de este potencial genético que cristaliza o no en el curso evolutivo de la empatía.

El papel de la empatía en el desarrollo de las personas.

Quiénes somos, y quiénes llegamos a ser, depende en gran medida de la empatía y de los procesos que se basan en la empatía.

La empatía como instigadora de las modalidades de relación positiva. La empatía constituye una fuente de conexión entre las personas y da lugar a una modalidad positiva de relacionarse con otros. Con el tiempo, esto puede provocar sentimientos positivos frente a

los seres humanos en general. Si los cuidadores de un niño le responden con empatía participativa o afectiva y el niño, a su vez, responde de manera positiva, puede desarrollarse un sistema transaccional de modos de relacionarse positivos (en contraposición a negativos).

La empatía como una fuente del autoconcepto y de autoexpansión. En la teoría interpersonal de Sullivan (Garrido & Espina, 2007), la empatía constituye un elemento fundamental del desarrollo humano. El niño aprehende las emociones positivas y negativas de la madre que influyen en el desarrollo infantil de la percepción de “el bueno de mí”, “el malo de mí” y “el no yo”. Así, la experiencia empática infantil de los sentimientos de la madre y las respuestas empáticas maternas al niño sirven para iniciar y organizar la experiencia del “self” del niño.

La empatía en terapia puede contribuir al desarrollo del “self”. Juega un papel menos intenso pero esencial ayudando al terapeuta a conocer, comprender y reunir información acerca de un cliente más allá de lo que le proporciona éste en la comunicación directa. La aceptación del cliente, por parte del terapeuta (aceptación que requiere empatía y se expresa y se comunica al cliente a través de la empatía) es esencial si el cliente ha de percibir y aceptar estas experiencias y estos sentimientos en sí mismo. Sólo entonces pueden convertirse éstos en parte del autoconcepto. Así, la empatía en terapia es crucial para ayudar a los clientes a obtener autoconciencia, autoaceptación, y un autoconcepto que exprese adecuadamente la totalidad de su ser (Eisenberg & Strayer, 1992).

La empatía como una fuente de principios morales.

Hoffman (2000) se ha ocupado del papel de la empatía en las interiorizaciones morales. El autor se refiere a la empatía como el principio de benevolencia, que es similar a la moralidad de benevolencia y responsabilidad de Gilligan y a la “orientación prosocial” u orientación de valor prosocial de Staub (Eisenberg & Strayer, 1992).

La experiencia de conexión empática –tanto en la empatía participativa como en la unión empática– y de la empatía de otros hacia nosotros es crucial para que se cree un vínculo entre nuestro “self” y los otros. Esta es una fuente de valoración positiva de los seres humanos y de preocupación acerca de su bienestar, que son los componentes básicos de una

orientación prosocial. Staub (2013) señala que sin empatía, la gente puede desarrollar principios morales centrados en normas y en el mantenimiento del orden social, pero es improbable que ellos sientan una conexión genuina con otros y una preocupación genuina hacia otros.

Empatía en el adolescente

El estudio de la empatía como elemento favorecedor de la convivencia entre iguales, adquiere una relevancia esencial en la etapa infanto-juvenil, ya que es en esta etapa cuando las habilidades empáticas contribuyen en mayor medida al desarrollo de pautas de pensamiento y comportamiento acordes con las normas grupales, así como a la construcción del autoconcepto (Gorostiaga et al., 2014).

Empatía y conducta prosocial.

Diversos estudios centrados en analizar la empatía en adolescentes y jóvenes, indican que ésta contribuye a una mejora de las habilidades sociales y, específicamente, del comportamiento prosocial (Garaigordobil & De Galdeano, 2006; Zacarías, 2014).

Asimismo, varios estudios señalan que altos niveles de empatía se asocian a una conducta más cooperativa (Sánchez-Queija et al., 2006) y que las intervenciones que fomentan la empatía incrementan la motivación para ayudar a mejorar el estado anímico de los demás.

Por otro lado, se han encontrado correlaciones negativas entre la empatía y las conductas violentas, tales como el acoso escolar o el cyberbullying (Şahin, 2012), los comportamientos disruptivos y criminales (Jolliffe & Farrington, 2004) y las actitudes antisociales o agresivas (Sobral, 2000).

Se ha determinado que la baja capacidad de empatía afecta a los niños y adolescentes de varias formas: es posible que realicen interpretaciones equívocas como atribuciones hostiles y que desarrollen creencias sobre la agresión como una forma adecuada de reaccionar; también puede interferir en el establecimiento de vínculos sociales positivos (Paquetín, 2009); limita la capacidad de comprender las consecuencias negativas del comportamiento inadecuado en otras personas, lo cual a su vez restringe el control de estas conductas.

Programa de intervención.

En las teorías actuales del desarrollo de la conducta antisocial y criminal, la empatía se ha reconocido como una importante característica individual, ya que puede inhibir o prevenir conductas dañinas hacia otros (Jolliffe & Farrington, 2004). El desarrollo de la empatía durante la infancia y la adolescencia y su relación con la conducta ha recibido considerable atención en la literatura. En general, se ha encontrado que incrementa la conducta prosocial, por ejemplo, favorece los actos altruistas (Mestre Samper et al., 2006) y reduce la agresión tanto en la infancia como en la adolescencia.

Dado el papel positivo de la empatía en los comportamientos prosociales y otros positivos, los investigadores también han llevado a cabo muchos estudios experimentales sobre cómo mejorar la empatía entre los niños y adolescentes (O' Moore & Minton, 2005). En un estudio realizado en Turquía en el 2012, se propuso un modelo de intervención con el objetivo de disminuir las conductas de bullying entre los escolares, ejercidas en seis grados de escuelas primarias. La investigación se llevó a cabo con dos grupos experimentales y dos grupos control. En este estudio, de acuerdo con los resultados, el programa de entrenamiento de empatía fue eficaz en la disminución de conductas abusivas de los estudiantes del grupo experimental; mientras que no se observaron cambios en los estudiantes del grupo control, en los cuales no se aplicó el programa de formación empática. Şahin (2012) encontró que el entrenamiento de la empatía desarrolla habilidades de pensamiento empático y una mayor autoestima.

En general, la empatía es vista como un *factor de protección* individual que disminuye la probabilidad de ciertos tipos de conducta criminal y antisocial, mientras que se asume que una falta de empatía tiende a facilitar la delincuencia. Se ha sugerido que los delincuentes insensibles con baja empatía son deficientes al asumir el rol y la perspectiva del otro, además de que mal interpretan las intenciones de los otros, esta falta de conciencia o sensibilidad hacia los pensamientos y sentimientos de otros deteriora su habilidad para apreciar los efectos de su conducta en los demás. La habilidad de imaginar el agobio de los otros puede inhibir las conductas dañinas (Fernández et al., 2008)

Empatía, género y edad.

En las últimas décadas se ha publicado una gran cantidad de estudios centrados en las relaciones que presenta la empatía con variables de diversa índole, entre las que cabe incluir variables sociodemográficas tales como el género y la edad.

En lo que respecta al género, varios estudios han mostrado que las mujeres presentan mayores niveles de empatía que los varones (Garaigordobil & De Galdeano, 2006; Gorostiaga et al., 2014), mientras que otras investigaciones han restringido esta superioridad al componente afectivo de la empatía (Fernández, López, & Márquez, 2008).

A pesar de que en estudios iniciales como el de Block (1976 citado en Fernández et al., 2008) no se encontraban diferencias entre hombres y mujeres en su nivel de empatía, cuando Hoffman (1977) separó las medidas de empatía cognitiva y afectiva encontró que las mujeres tendían a puntuar más alto que los hombres en empatía afectiva pero no en la cognitiva. En un intento de replicar estos resultados, Eisenberg y Lennon (1983) analizaron las diferencias de género en la dimensión cognitiva de adopción de perspectiva afectiva. Se obtuvieron los mismos resultados del estudio de Hoffman (1977) y fueron interpretados por los autores con base en una explicación auto-representacional basada en los estereotipos de rol de género, según la cual en cuestionarios disposicionales que miden la tendencia a experimentar la empatía emocional, las mujeres tienden a presentarse como más empáticas puesto que es lo que se espera de ellas, mientras los hombres hacen lo contrario. Esta explicación ha recibido apoyo empírico procedente de otros estudios.

Davis (1980) encontró resultados, utilizando su Índice de Reactividad Interpersonal, a favor de la hipótesis recién expuesta: las mujeres puntuaron más alto que los hombres en las escalas emocionales pero no así en las escalas cognitivas. En la adaptación española de dicha escala se obtuvieron los mismos resultados a excepción de la escala cognitiva Fantasía, en la que sí se encontraron diferencias significativas (Pérez-Albéniz et al., 2003).

Pastor (2004) en su investigación con participantes entre 13 y 23 años de edad en la ciudad de Valencia, demostró y explicó de forma más detallada, sus resultados con base en el análisis de cada subprueba del Índice de Reactividad Personal (IRI). Sus resultados muestran, que las mujeres puntuaron más significativamente que los varones en las

subescalas de Fantasía, Preocupación empática y Malestar personal. En la subescala Toma de perspectiva el género no origina diferencias significativas. Por tanto, varones y mujeres adolescentes y jóvenes obtienen similares puntuaciones en toma de perspectiva, es decir, la tendencia a adoptar espontáneamente el punto de vista psicológico del otro/a o, lo que es lo mismo, la capacidad para ponerse en el lugar del otro/a, identificarse con él. Estos resultados han sido también replicados por Muncer y Ling en el 2005 usando la Escala EQ.

En cuanto a las diferencias en empatía en función de la edad, algunos autores han observado que a medida que aumenta la edad, desde la adolescencia a la juventud, también aumentan las puntuaciones en algunas dimensiones de la empatía (Pastor, 2004).

La edad de los sujetos tiene un efecto significativo sobre las subescalas Toma de perspectiva, Fantasía y Preocupación empática. Exceptuando el pequeño descenso de las puntuaciones en estas subescalas en el grupo de 17 años, en general se observa que a medida que incrementa la edad de los adolescentes y jóvenes aumentan progresivamente las puntuaciones en estas dimensiones de la empatía. En la subescala Malestar personal la edad no produce efecto significativo alguno. Así pues, con la edad los adolescentes y jóvenes conceden progresivamente una mayor importancia a los intentos espontáneos por adoptar la perspectiva del otro/a ante situaciones reales de la vida cotidiana y ver así las cosas desde el punto de vista del otro/a sin experimentar necesariamente una respuesta afectiva. Asimismo, muestran una mayor tendencia a identificarse con personajes del cine, de la literatura, es decir, una mayor capacidad imaginativa de ponerse en el lugar de personajes de ficción. Además, aumentan progresivamente sus sentimientos de compasión y cariño por los otros/as. Finalmente, no sufren variación alguna sus sentimientos de ansiedad y malestar manifestados al observar las experiencias negativas de los demás (Pastor, 2004).

Sin embargo, otros estudios centrados en población infantil y adolescente, no han encontrado diferencias entre sujetos de distintas edades (Escrivá, Navarro & García, 2004; Garaigordobil, 2006).

Empatía y conductas parentales

La literatura interesada en el vínculo entre conductas parentales y empatía no es muy amplia. Bush, Mullis y Mullis (2000) encontraron que la estructura familiar predice la

conducta delictiva. De manera particular los ambientes familiares de los jóvenes que inician su trayectoria antisocial a temprana edad se caracterizan por una paternidad punitiva e inconsistente (Patterson, DeBaryshe & Ramsey, 1989), por lo que es posible que estos ambientes deficientes en empatía entrenen inadvertidamente a los niños para emitir respuestas coercitivas y de enojo en lugar de empáticas y prosociales.

Robinson, Roberts, Strayer & Koopman (2007) al referirse a los jóvenes que han desarrollado trayectorias antisociales a temprana edad caracterizados como insensibles y con limitaciones en la demostración de empatía, proponen que el apego deficiente a los padres en la etapa preescolar y en la infancia puede explicar esta relación. En su investigación detectaron un impacto de la parentalidad abusiva y el divorcio en el desarrollo emocional de los participantes, lo cual afecta las habilidades para establecer vínculos sociales positivos e incrementa la conducta antisocial. De forma similar de Kemp, Overbeek, de Wied, Engels & Scholte, (2007) reportaron que la empatía correlaciona positiva y significativamente con el apoyo parental en el momento uno y dos de su estudio longitudinal y proponen que el apoyo parental puede proteger a los niños y adolescentes contra el desarrollo de problemas de conducta antisocial, sin embargo, la asociación entre apoyo parental, empatía y problemas de conducta en las muestras normativas no es tan clara.

Los hallazgos comentados permiten suponer que las conductas parentales adaptativas como el apoyo pueden favorecer el desarrollo de habilidades empáticas en los adolescentes (Zacarías, 2014). Sin embargo, una investigación realizada sobre empatía, conductas parentales y problemas de conducta en la escuela (PCE) en el año 2009 en México, con adolescentes entre 11 y 16 años de edad, los resultados indican que ninguna de las dimensiones de empatía resultó mediar entre las dimensiones parentales y los PCE. Estos resultados contradicen lo reportado por Mestre, Tur et al. (2007) y concuerdan con los hallazgos reportados por de Kemp et al. (2007): Contrario a las expectativas, los altos niveles de empatía mostrados por los adolescentes no fueron susceptibles al apoyo parental; estos resultados pueden explicarse por el hecho de que la muestra no es clínica y tal vez porque los adolescentes que demuestran poca empatía y preocupación por los demás pueden tener menos interés en obtener aprobación y ser por tanto menos influidos por el

estímulo y reconocimiento parental. Se puede considerar también la propuesta de que al parecer la influencia del apoyo parental en la conducta antisocial depende del nivel de rasgos empáticos en el joven.

Los estudios mencionados ponen de manifiesto la importancia de promover y evaluar las habilidades cognitivas y afectivas de la empatía para favorecer el proceso de socialización y de desarrollo de la personalidad infanto-juvenil. También a lo largo de esta revisión, se han encontrado otras líneas de investigación dónde niños y adolescentes con adecuados niveles de empatía, muestran una estabilidad emocional apropiada (Mestre, Samper et al. 2006) y un autoconcepto positivo (Garaigordobil, Cruz & Pérez, 2003), percibiéndose a sí mismos/as como personas capaces de poner en marcha estrategias creativas dirigidas a la resolución de conflictos.

Como conclusión de este capítulo, teóricos se han enfrentado ante la controversia ante la falta de consenso en la naturaleza del concepto de empatía, y esto no es más que un reflejo de lo que ocurre en tantas ocasiones en la disciplina psicológica. Sin embargo, esta disparidad beneficia en la medida en que contribuye a enriquecer el estudio de este constructo. Con ello, la pretensión de las medidas integradoras de la empatía que se han mencionado en este capítulo, permiten intentar aunar posiciones con el fin de llegar a conclusiones que permitan contrastar la bondad de los datos.

CAPÍTULO 4

MÉTODO

Justificación

La transición de la infancia a la adolescencia, afecta a todo el grupo familiar y cobra real importancia el grado en que logren equilibrarse las demandas y recursos disponibles. Entre los numerosos cambios que el adolescente debe afrontar se encuentran también los relativos a las relaciones paterno-filiales; precisamente por sus numerosos cambios puede resultar difícil tanto para la familia como para el adolescente, incrementándose de esta forma la probabilidad de tensiones, dificultades de adaptación, implicación del adolescente en conductas de riesgo o disminución de su bienestar psicosocial. Se trata de un período de la vida de particular vulnerabilidad hacia el riesgo (Arnett, 2008).

Se ha identificado que en algún momento entre la infancia y la adolescencia la comunicación entre padres e hijos se deteriora: pasan menos tiempo interactuando juntos, hablan menos de sus asuntos espontáneamente y la comunicación se hace más difícil (Muuss, 1996; Coleman, 2003). El adolescente prefiere la soledad o reunirse con los amigos y acomodar su mundo interno. A pesar de ello, los padres aún son un referente esencial en diversos aspectos de la vida del adolescente (Ezeta, 2012), aun cuando pudiera parecer que otras personas cobran mayor relevancia. La adecuada evolución del joven continúa descansando en la guía de los padres y de la familia.

En las últimas décadas han proliferado los estudios sobre la familia como contexto de desarrollo, centrándose un considerable número de estas investigaciones en las familias con hijos adolescentes (Steinberg, 1981). La evidencia generada por la investigación psicológica a lo largo de estos años, permite concluir que la apertura en la comunicación favorece a que los jóvenes expresen eficazmente sus opiniones y expectativas con padres y

adultos, resistiendo mejor la presión de los pares (Bandura, 1997 citado en Schmidt et al, 2010), y permitiendo el desarrollo de un autoconcepto positivo (López, Pérez et al., 2007).

Asimismo, la empatía, como papel fundamental en la vida social, permite a las personas compartir emociones, experiencias, necesidades y metas con los demás (Iacoboni, 2009), además de favorecer la percepción de las emociones y sensaciones, como el dolor, de otras personas. Por lo cual, algunos estudios ponen de manifiesto la importancia de promover y evaluar las habilidades cognitivas y afectivas de la empatía para favorecer el proceso de socialización y de desarrollo de la personalidad infanto-juvenil. Otras líneas de investigación han encontrado que niños y adolescentes con adecuados niveles de empatía, muestran una estabilidad emocional apropiada y un autoconcepto positivo (Garaigordobil, Cruz & Pérez, 2003), percibiéndose a sí mismos como personas capaces de poner en marcha estrategias creativas dirigidas a la resolución de conflictos.

A pesar del amplio campo de investigación sobre la empatía, existen pocas investigaciones (Mestre, Samper et al. 2007; de Kemp, et al. 2007) que han demostrado la escasa relación entre la influencia del apoyo parental con relación a conductas desadaptativas en adolescentes; infiriendo así que, la empatía es una habilidad personal. Durante muchos años, la comunicación familiar con hijos adolescentes se concibió como una cuestión de simple adoctrinamiento de carácter unidireccional; impidiendo observar el papel activo del adolescente como emisor o receptor dentro de ese proceso de comunicación.

Este trabajo surge de la necesidad ante los cambios sociales, culturales y económicos en la vida de la población, en las tres últimas décadas del siglo XX en México. Por ejemplo: la dinámica familiar con la incorporación de las mujeres al trabajo extradoméstico (Ariza & De Oliveira, 2004), el aumento de la frecuencia de divorcios y separaciones conyugales, trayendo consigo familias monoparentales y familias reconstituidas o, mayor uso de la tecnología. Estos cambios en la estructura familiar se expresan en la reducción del tiempo de atención y la calidad de la convivencia entre padres e hijos (Ezeta, 2012); pues al llegar ambos padres cansados se enfrascan en nuevas actividades de hogar o en el descanso alrededor de la televisión y el Internet, mientras los hijos destinan una gran cantidad de tiempo y energías a los medios electrónicos; ello implica tanto menores estímulos para el

desarrollo de sus capacidades de comunicación, como menores oportunidades para establecer relaciones sociales sanas. Asimismo, si los tiempos en que estos adolescentes pasan solos son demasiado largos, la comunicación con los padres puede ser mínima y si es negativa constituye un factor de riesgo.

Es por ello que el presente proyecto pretende investigar sobre el papel de la respuesta empática del adolescente con sus padres y de qué forma esta herramienta influye en su comunicación; tomando en cuenta el proceso de comunicación como bidireccional y la respuesta empática como la capacidad para comprender al otro y ponerse en su lugar. Así, será posible comprender el grado de identificación que tienen los adolescentes con sus padres lo cual varía de acuerdo con la calidad de interacción que éste tiene con ellos.

Los hallazgos obtenidos contribuirán al entendimiento del desarrollo adolescente, permitirá el conocimiento de las habilidades personales de comunicación y empatía en sus interacciones padre-hijo. Asimismo, permitirá la creación de intervenciones para padres e hijos adolescentes, éste último, como un elemento activo a través del autoconocimiento de sus habilidades.

Pregunta de investigación

¿Existe relación estadísticamente significativa entre la respuesta empática del adolescente y la percepción que tiene de la comunicación con sus padres?

Objetivo general

El objetivo principal del presente estudio es identificar la relación entre la respuesta empática de un grupo de adolescentes con la percepción que tienen de la comunicación con sus padres.

Objetivos específicos

- Conocer la percepción de la comunicación de un grupo de adolescentes con sus padres.
- Conocer la respuesta empática de un grupo de adolescentes con sus padres.

Hipótesis

Hipótesis de trabajo

H₁. Existe relación estadísticamente significativa entre la respuesta empática del adolescente y la percepción que tiene de la comunicación con sus padres.

Hipótesis de nulidad

H₀. No existe relación estadísticamente significativa entre la respuesta empática del adolescente y la percepción que tiene de la comunicación con sus padres.

Variables

Definición conceptual

- **Respuesta empática.** La empatía es un conjunto de constructos que incluyen los procesos de ponerse en el lugar del otro y respuestas tanto afectivas como no afectivas que resultan de esos procesos (Davis, 1996).
- **Comunicación con los padres.** La comunicación con padres engloba dos dimensiones (Barnes & Olson, 1985):

La comunicación abierta con los padres es definida como la existencia de un intercambio fluido de información, tanto instrumental como emocional, así como el mutuo entendimiento y la satisfacción experimentada en la interacción.

Los problemas en la comunicación constituyen un patrón caracterizado por la resistencia a compartir, estilos de interacción negativos, y selectividad y cautela en el contenido de lo que se comparte.

Definición operacional.

- **Respuesta empática.** Puntuaciones en la Escala de Índice de Reactividad Interpersonal en las siguientes dimensiones: Toma de perspectiva (PT), Fantasía (FS), Preocupación empática (EC) y Distrés o malestar personal (PD) (Davis, 1980).
- **Comunicación con los padres.** Puntuaciones obtenidas en las dos subescalas de comunicación abierta y problemas en la comunicación de la Escala de Comunicación entre el Adolescente y Padres (Barnes & Olson, 1985).

Tipo de estudio

Investigación de tipo descriptivo y correlacional.

Participantes

El grupo de estudio estuvo conformada por 104 adolescentes de tres semestres diferentes: primero, tercero y quinto; pertenecientes a una escuela pública de nivel medio superior, con edades comprendidas entre 15 y 17 años de edad. Inicialmente los instrumentos se aplicaron a 136 jóvenes, de los cuales a partir de los criterios de exclusión se descartaron 32, quedando así un grupo de 104 participantes.

Criterios de inclusión

- Adolescentes entre 15 a 17 años de edad.
- Que el adolescente sea estudiante de bachillerato.
- Que el adolescente viva con ambos o algún padre.
- Haber contestado ambos instrumentos: Índice de Reactividad Interpersonal (IRI) y la Escala de comunicación entre el Adolescente y sus Padres (PACS).
- Haber entregado el consentimiento informado firmado por el profesor y el asentimiento informado de los jóvenes.

Criterios de exclusión

- Jóvenes menores de 15 años.
- Jóvenes mayores a 17 años.
- Adolescentes con alguna enfermedad o discapacidad que le impida leer o escribir.
- Que no viva con ninguno de sus padres.
- No haber entregado el consentimiento informado firmado por el profesor y el asentimiento informado de los jóvenes.
- Que el adolescente se niegue a participar.
- Presentar un patrón de respuestas incongruente en los instrumentos.

Consideraciones éticas

Se presentó un consentimiento informado a los profesores titulares de cada grupo de alumnos; además del asentimiento de los jóvenes (ver Apéndice A). Cabe señalar que sólo

se obtuvo el consentimiento informado del profesor titular dado que existe un consentimiento informado por parte de los padres, quienes autorizan la participación de sus hijos en investigaciones autorizadas.

Instrumentos de medición

Cuestionario de información sociodemográfica (Lucio, Durán, León & Hernández v.33/2007) Forma para adolescentes.

Se describió a la población de estudio bajo algunos parámetros sociodemográficos, con el objetivo de describir y conocer su situación y dinámica de los adolescentes, esencial para el análisis de los resultados predictivos.

El Cuestionario de Información Sociodemográfica, está compuesto por un cuadernillo de aplicación que se responde con lápiz del 2 o 2 ½. Consta de 30 reactivos de opción múltiple, que permiten obtener información para describir a la población, como por ejemplo la escolaridad de los padres, el número de hermanos, los ingresos familiares, entre otras características. El tiempo de aplicación es de 10 minutos.

Escala de Comunicación entre el Adolescente y sus Padres (PACS) (Barnes & Olson, 1985) Forma para adolescentes.

El propósito de emplear este instrumento es con el fin de conocer la comunicación como una habilidad “facilitadora” u “obstaculizadora” (o en su defecto, limitante o entorpecedora) para el equilibrio de un óptimo funcionamiento familiar entre la cohesión y la adaptabilidad.

La Escala de Comunicación entre el Adolescente y sus Padres (PACS) consta de dos subescalas, con 10 reactivos cada uno, que miden: 1) la comunicación familiar abierta; y 2) los problemas en la comunicación familiar. Este indicador comprende 20 reactivos para los adolescentes y 20 para los padres. En el presente proyecto de investigación sólo se utilizó el instrumento para los adolescentes.

El tiempo de aplicación del instrumento forma para adolescentes, es de 25 a 30 minutos, considerándose un formato de cinco opciones de respuesta:

1 = Completamente en desacuerdo

2 = Moderadamente en desacuerdo

3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo

4 = Moderadamente de acuerdo

5 = Completamente de acuerdo

Las subescalas se calculan sumando los 10 reactivos. Para la dimensión de comunicación familiar abierta, una puntuación mayor indica mejor comunicación entre el progenitor y el adolescente. En cuanto a los problemas, una puntuación mayor indica más problemas en la comunicación entre el hijo y los padres. Los reactivos se agrupan de la siguiente manera:

Comunicación familiar abierta: 1, 3, 6, 7, 8, 9, 13, 14, 16, 17

Problemas en la comunicación familiar: 2, 4, 5, 10, 11, 12, 15, 18, 19, 20

La consistencia interna de las puntuaciones, obtenida mediante el coeficiente alfa de Cronbach, fue 0,87 para la subescala de comunicación familiar abierta y 0,78 para la subescala de problemas en la comunicación familiar. Las fiabilidades test-retest fueron de 0,78 y 0,77 para las subescalas comunicación abierta y de problemas en la comunicación, respectivamente. Usando una muestra de padres hispanos, la consistencia interna fue 0,78.

El análisis de la fiabilidad de la Escala de Comunicación sugiere un elevado grado consistencia interna del instrumento (Barnes & Olson, 1985; Organización Panamericana de la Salud, 2013).

Con el fin de cumplir con el objetivo general, dos psicólogos expertos actuaron como jueces para evaluar la versión perteneciente al español hispano, con lo que se aprobaron los reactivos con respecto al lenguaje y redacción (ver Apéndice B). Sin embargo, sólo se realizó la modificación en la última opción de respuesta: Completamente de acuerdo, por Totalmente de acuerdo.

Índice de Reactividad Interpersonal (IRI) (Davis, 1980).

El principal motivo para emplear el cuestionario es porque permite conocer individualmente, tanto aspectos cognitivos como afectivos, del concepto global de empatía.

El Índice de Reactividad Interpersonal, es un autoinforme, compuesto por 28 reactivos, distribuidos en cuatro subescalas: Toma de perspectiva (*Perspective taking* - PT por sus siglas en inglés), Fantasía (*Fantasy* -FS por sus siglas en inglés), Preocupación empática (*Empathic concern* – EC por sus siglas en inglés) y Distrés o Malestar personal (*Personal distress* – PD por sus siglas en inglés), con siete reactivos cada una de ellas.

Este instrumento se emplea de forma grupal o individual, con una duración aproximada de 20 minutos.

Los reactivos se puntúan mediante cinco opciones de respuesta:

- 1 = No me describe bien
- 2 = Me describe un poco
- 3 = Me describe bastante bien
- 4 = Me describe bien
- 5 = Me describe muy bien

La puntuación de cada escala se obtiene sumando las respuestas dadas por el sujeto en cada uno de los reactivos que conforman dicha escala, siendo la puntuación para los reactivos positivos: 1-2-3-4-5, y para los negativos: 5-4-3-2-1.

Los reactivos por escala, son los siguientes:

Toma de perspectiva: -3, 8, 11, -15, 21, 25 y 28

Fantasía: 1, 5, -7, -12, 16, 23 y 26

Preocupación empática: 2, -4, 9, -14, -18, 20 y 22

Malestar personal: 6, 10, -13, 17, -19, 24 y 27

El análisis de la fiabilidad del cuestionario de empatía IRI sugiere un aceptado grado consistencia interna del instrumento (Davis, 1980; Pérez-Álbeniz, et al. 2003). Se reporta un coeficiente de alpha de Cronbach para cada subescala y para cada sexo (hombre y mujer). Los resultados van desde .68 a .79, lo que significa que la escala puede considerarse un instrumento confiable.

Para su validación y con el fin de cumplir con el objetivo general, dos psicólogos bilingües evaluaron la versión perteneciente al castellano (ver Apéndice B), con lo que se

realizaron algunos cambios con respecto al lenguaje y redacción de algunos reactivos del instrumento para su mayor comprensión. Los cambios realizados en algunos reactivos fueron los siguientes:

- (3) Encuentro difícil ver las cosas desde el punto de vista de otra persona. (N)
- (2) Tengo sentimientos tiernos y de preocupación hacia la gente menos afortunada que yo.
- (4) No me siento muy preocupado por otras personas cuando tienen problemas. (N)
- (6) En situaciones de emergencia me siento aprehensivo e incómodo.

En cuanto a las opciones de respuesta, se hicieron modificaciones para su mayor comprensión, quedando de la siguiente manera:

- 1= No me describe
- 2= Me describe un poco
- 3= No sé si me describe
- 4= Me describe bien
- 5= Me describe muy bien

Procedimiento

El presente estudio se realizó en dos etapas o fases. La primera fase consistió en el piloteo para la adaptación de ambos instrumentos (PACS e IRI) en adolescentes mexicanos, debido a la ausencia de precedentes sobre estos instrumentos en dicha población.

La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo de forma grupal a 82 estudiantes de dos escuelas públicas de nivel medio superior. Se obtuvo el permiso de las autoridades escolares, acordando la logística de la aplicación y la asignación de grupos. Para la aplicación, se requirió de los formatos de consentimiento informado para profesores y del asentimiento informado para el alumno, cuadernillos de preguntas de los instrumentos, lápices del no. 2 o 2 ½, gomas y sacapuntas. Los cuestionarios se capturaron, realizando el análisis apropiado mediante el programa estadístico SPSS v20.

Tras obtener algunos datos de validez y confiabilidad de ambos instrumentos y al verificar su pertinencia para emplearlo en una población de adolescentes mexicanos, se llevó a cabo la segunda fase del estudio.

La segunda fase consistió en la aplicación final de las escalas, acudiendo a otra institución pública, donde se obtuvo el permiso de las autoridades escolares para realizar la aplicación de los tres instrumentos: Cuestionario de información sociodemográfica, Escala de Comunicación entre el Adolescente y sus Padres (PACS) e Índice de Reactividad Interpersonal (IRI).

Mediante una reunión informativa, particularmente con los profesores del plantel, se acordó la logística de la aplicación y la asignación de grupos, dónde participaron grupos de primero, segundo y tercer semestre, todos del turno matutino.

Se requirió de los formatos de consentimiento y asentimiento informado, cuadernillos de preguntas de los instrumentos, lápices del no. 2 o 2 ½, gomas y sacapuntas. Previo a la aplicación, tanto a los profesores como los alumnos se les dio una explicación verbal y por escrito acerca del propósito y duración de la evaluación mediante un formato de consentimiento y asentimiento informado, en el que se estableció que su participación en el estudio era voluntaria, anónima y que los datos e información personal proporcionada eran de carácter confidencial y sería procesada estadísticamente.

La aplicación de los instrumentos fue realizada por psicólogos expertos en aplicación y recolección de datos. Se llevó a cabo de forma colectiva en sus respectivos salones de clase, en las fechas y horarios previamente acordados con los directores y profesores encargados del grupo de la institución educativa.

Al inicio de cada aplicación se les explicó a los alumnos que la finalidad de la evaluación era conocer acerca de la comunicación que mantenían con sus padres y que la evaluación constaría de tres cuestionarios. Con el fin de guiar y mantener la atención de los alumnos, las psicólogas leyeron en voz alta las instrucciones de cada cuestionario, respondiendo las dudas emergentes (principalmente en el llenado del cuestionario sociodemográfico).

Al final de cada aplicación, se recogieron ordenadamente los instrumentos, realizando una rifa de audífonos, libros y artículos de papelería (a partir del sorteo por números de lista de los alumnos presentes), como una muestra de agradecimiento por su colaboración, tiempo y esfuerzo.

Los cuestionarios se capturaron, realizando el análisis mediante el programa estadístico SPSS v20.

Análisis estadísticos

En función de los objetivos, para la primera fase del estudio (piloto), el análisis de datos se propuso en dos niveles:

1. Empleo de estadística descriptiva, para conocer la distribución de los datos, a través de la obtención de medidas de tendencia central y análisis de frecuencias.
2. Empleo de medida de consistencia interna:
 - a. Coeficiente alpha de Cronbach

Posteriormente, después de la segunda fase del estudio (aplicación final de los instrumentos), y en función de los objetivos y de las hipótesis planteadas, el análisis de datos se llevó a cabo en dos niveles:

1. Empleo de estadística descriptiva, para conocer la distribución de los datos, a través de la obtención de medidas de tendencia central y análisis de frecuencias.
2. Empleo de estadística inferencial, mediante el uso de:
 - a. Estadística inferencial paramétrica:
 - i. Coeficiente de correlación de Pearson.

RESULTADOS

Fase I. Estudio Piloto: validez y confiabilidad IRI y PACS

A continuación se presentan los principales resultados de la primera fase de la investigación (estudio piloto). Se describen algunas características sociodemográficas además de datos de validez y confiabilidad de los instrumentos PACS e IRI, respectivamente.

Características sociodemográficas del grupo de estudio.

La población de estudio para esta primera fase estuvo integrada por 82 jóvenes estudiantes, de entre 15 y 20 años de edad ($M = 16.76$, $D.E. = 1.36$), seleccionados a partir de un muestreo por conveniencia; de los cuales 42 alumnos (51.2%) fueron hombres y 40 (48.8%) fueron mujeres. A continuación se muestra en la Tabla 3 la forma en la cual se distribuyeron los participantes por edad y sexo:

Tabla 3

Distribución de los participantes por edad y sexo (N = 82)

| Edad | Sexo | | | | Total | |
|-------|---------|------|---------|------|-------|------|
| | Hombres | | Mujeres | | | |
| | n | % | n | % | n | % |
| 15 | 16 | 19.5 | 5 | 6.1 | 21 | 25.6 |
| 16 | 12 | 14.6 | 3 | 3.7 | 15 | 18.3 |
| 17 | 5 | 6.1 | 12 | 14.6 | 17 | 20.7 |
| 18 | 8 | 9.8 | 15 | 18.3 | 23 | 28.0 |
| 19 | 0 | 0 | 4 | 4.9 | 4 | 4.9 |
| 20 | 1 | 1.2 | 1 | 1.2 | 2 | 2.4 |
| Total | 42 | 51.2 | 40 | 48.8 | 82 | 100 |

Asimismo, con respecto a con quiénes habitan los jóvenes, el 75% reportó que vive con ambos padres.

Validez y confiabilidad del PACS e IRI.

Con relación al análisis de algunos datos de validez y confiabilidad de los instrumentos, se estimó su consistencia interna a partir de un alpha de Cronbach global y un alpha por subescala (Tabla 4).

Tabla 4

Descripción de alpha de Cronbach (global y por subescala), para ambos instrumentos: Escala de Comunicación entre el Adolescente y sus Padres (PACS) y el Índice de Reactividad Interpersonal (IRI)

| PACS | | IRI | |
|---------------------------------------|----------|-----------------------|----------|
| Subescala | α | Subescala | α |
| Comunicación abierta familiar | 0.89 | Toma de perspectiva | 0.75 |
| Problemas en la comunicación familiar | 0.80 | Fantasía | 0.71 |
| | | Preocupación empática | 0.76 |
| | | Malestar personal | 0.75 |
| α global | 0.80 | α global | 0.845 |

A partir de estos resultados, se concluye que ambos instrumentos cuentan con un coeficiente de confiabilidad elevada y que los participantes comprendieron las instrucciones, la forma de respuesta y los conceptos empleados.

Dicho lo anterior, se exponen a continuación los principales resultados de la segunda fase del estudio, correspondientes a la aplicación final de los tres instrumentos: Cuestionario de Información Sociodemográfica, PACS e IRI.

Fase II. Estudio Final: aplicación de instrumentos

En primera instancia, se muestran algunas de las características sociodemográficas pertenecientes a la población de estudio. Seguido de la presentación de datos descriptivos de la Escala de Comunicación entre el Adolescente y sus Padres (PACS) y del Índice de Reactividad Interpersonal (IRI). Finalmente, se presentan las correlaciones entre las variables de empatía y comunicación con los padres.

Características sociodemográficas del grupo de estudio.

Para esta segunda fase, la población de estudio estuvo compuesta por 104 adolescentes entre 15 y 17 años de edad ($M = 15.91$, $D.E. = .837$). El 36.5% fueron hombres y el 63.5% fueron mujeres (Tabla 5); de los cuales 37 casos (35.6%) cursaban el primer semestre, 39 (37.5%) el tercer semestre y 28 casos (26.9%) cursaban el quinto semestre.

Tabla 5

Distribución de los participantes por edad y sexo (N = 104)

| Edad | Sexo | | | | Total | |
|-------|---------|------|---------|------|-------|------|
| | Hombres | | Mujeres | | n | % |
| | n | % | n | % | | |
| 15 | 12 | 11.5 | 29 | 27.9 | 41 | 39.4 |
| 16 | 14 | 13.5 | 17 | 16.3 | 31 | 29.8 |
| 17 | 12 | 11.5 | 20 | 19.2 | 32 | 30.8 |
| Total | 38 | 36.5 | 66 | 63.5 | 104 | 100 |

La mayoría de los jóvenes presentaron una configuración familiar de tipo nuclear, es decir, viven con ambos padres (Tabla 6) y tienen entre uno y dos hermanos (Tabla 7). Con respecto a la configuración monoparental la mayor parte de las familias, tanto en hombres como mujeres, viven únicamente con la madre (24%).

Tabla 6

Configuración familiar de los adolescentes (N = 104)

| Vive con | Adolescentes | |
|-----------------|---------------------|----------|
| | n | % |
| Padre y madre | 77 | 74 |
| Solo con madre | 25 | 24 |
| Solo con padre | 2 | 2 |
| Total | 104 | 100 |

Tabla 7

Numero de hermanos de los adolescentes (N = 104)

| Número de hermanos | Adolescentes | |
|---------------------------|---------------------|----------|
| | n | % |
| No tengo hermanos | 5 | 4.8 |
| Uno | 45 | 43.3 |
| Dos | 40 | 38.5 |
| Tres | 9 | 8.7 |
| Cuatro | 1 | 1.0 |
| Cinco | 2 | 1.9 |
| Seis o más | 2 | 1.9 |
| Total | 104 | 100 |

Respecto a las características de los padres de familia, el rango de edad se encuentra entre 41 y 50 años, el 57.7% para el caso de los padres, y el 52.9% en el caso de las madres (Tabla 8).

Tabla 8

Distribución de edad y sexo de los padres de los adolescentes (N = 104)

| Edad de los padres | Sexo | | | |
|--------------------|-------|------|-------|------|
| | Padre | | Madre | |
| | n | % | n | % |
| No sé | 3 | 2.9 | 1 | 1 |
| Menos de 30 | 1 | 1 | 2 | 1.9 |
| Entre 30 y 40 | 21 | 20.2 | 35 | 33.7 |
| Entre 41 y 50 | 60 | 57.7 | 55 | 52.9 |
| Entre 51 y 60 | 14 | 13.5 | 11 | 10.6 |
| Mayor de 61 | 4 | 3.8 | | |
| Ya falleció | 1 | 1 | | |
| Total | 104 | 100 | 104 | 100 |

En el caso de la escolaridad de los padres, se observa mayor porcentaje en el nivel medio superior para ambos casos (Tabla 9), con un 33.7% para el caso de los padres y un 41.3% para las madres; seguido de estudios de secundaria o escuela técnica, con un 31.7% y 22.1%, respectivamente.

Tabla 9

Escolaridad de los padres de los adolescentes (N = 104)

| Escolaridad de los padres | Padre | | Madre | |
|------------------------------|-------|------|-------|------|
| | n | % | n | % |
| No sé | 1 | 1 | | |
| Primaria | 6 | 5.8 | 9 | 8.7 |
| Secundaria o Escuela Técnica | 33 | 31.7 | 23 | 22.1 |
| Bachillerato | 35 | 33.7 | 43 | 41.3 |
| Licenciatura | 22 | 21.2 | 24 | 23.1 |
| Posgrado | 7 | 6.7 | 5 | 4.8 |
| Total | 104 | 100 | 104 | 100 |

Con relación a la ocupación del padre (Tabla 10), los jóvenes indican que el 48% de ellos son empleados, el 17% tienen una empresa o negocio propio y el 12% realiza actividades vinculadas con su profesión.

Tabla 10

Ocupación de los padres de los adolescentes (N = 104)

| Ocupación del padre | n | % |
|---------------------|-----|------|
| Obrero/campesino | 10 | 9.6 |
| Empleado | 50 | 48.1 |
| Profesionista | 13 | 12.5 |
| Empresa/negocio | 18 | 17.3 |
| Eventual | 4 | 3.8 |
| Desempleado | 3 | 2.9 |
| No sé/ no lo conocí | 6 | 5.8 |
| Total | 104 | 100 |

Mientras que en el caso de las madres (Tabla 11), el 52% son amas de casa, el 20% de las madres son empleadas u obreras y un 16% realizan actividades vinculadas con su profesión.

Tabla 11

Ocupación de las madres de los adolescentes (N = 104)

| Ocupación de la madre | n | % |
|------------------------------|----------|----------|
| Empleada/obrero | 21 | 20.2 |
| Profesionista | 17 | 16.3 |
| Empresa/negocio | 7 | 6.7 |
| Ama de casa | 54 | 51.9 |
| Trabajadora doméstica | 1 | 1.0 |
| Desempleada | 4 | 3.8 |
| Total | 104 | 100 |

El estado civil de los padres, reportado por los jóvenes, se estimó que un 75% están casados, entre un 11 y 12% viven en unión libre y un 4% están separados. El principal sostén económico es el padre (53.8%), seguido de ambos padres (23.1%) y en menor proporción lo es la madre únicamente (19.2%).

Respecto al tipo de vivienda que habitan los jóvenes y sus familias, el 28.8% vive en casa propia, 27.9% en terreno familiar, 23.1% en departamento y entre un 2 y 4% viven en un cuarto o vecindad. El 64.4% de los jóvenes señalan que el tamaño de su vivienda es suficiente, el 5.8% de los jóvenes señalan que les sobra espacio, sin embargo un 30% de los jóvenes indican que viven un poco amontonados, amontonados y muy amontonados.

Otro punto a desarrollar consiste en los parámetros obtenidos de las medias para la variable comunicación con los padres y la variable de empatía.

Comunicación con los padres.

La Tabla 12 presenta los puntajes obtenidos por los adolescentes en la Escala de Comunicación entre el Adolescente y sus Padres (PACS). En ella se observan diferencias entre los factores de Comunicación abierta y Problemas en la comunicación. Estos datos

indican que en general los adolescentes perciben mayor comunicación familiar abierta con su madre que con su padre. Sin embargo, perciben de igual manera los problemas en la comunicación para ambos padres.

Tabla 12

Puntajes medios de la Escala de Comunicación entre el Adolescente y sus Padres (PACS) (N = 104)

| Subescalas | | M | DE |
|---------------------------------------|-------|-------|-------|
| Comunicación familiar abierta | Padre | 35.59 | 8.190 |
| | Madre | 39.76 | 8.944 |
| Problemas en la comunicación familiar | Padre | 27.82 | 6.626 |
| | Madre | 27.67 | 7.451 |

Empatía.

La Tabla 13 muestra los puntajes obtenidos por los adolescentes en el Índice de Reactividad Interpersonal (IRI). Las puntuaciones más altas de los participantes se agruparon en el factor de Toma de perspectiva y Preocupación empática, lo que quiere decir que los jóvenes tratan espontáneamente de adoptar la perspectiva del otro y tienen sentimientos de compasión, preocupación y cariño ante el malestar de otros ante situaciones reales. En menor medida, los puntajes se agruparon en el factor de Distrés o Malestar personal; lo que indica que los adolescentes tienen menos sentimientos de ansiedad y malestar ante las experiencias negativas de los demás.

Tabla 13

Puntajes medios del Índice de Reactividad Interpersonal (IRI) (N = 104)

| Subescala | M | DE |
|-----------------------------|-------|-------|
| Toma de perspectiva | 25.10 | 4.650 |
| Fantasía | 21.88 | 5.277 |
| Preocupación empática | 24.79 | 4.116 |
| Distrés o Malestar personal | 17.68 | 4.160 |

Correlación entre la variable empatía y comunicación con los padres.

Con la finalidad de observar la relación entre las variables, respuesta empática y percepción de la comunicación con los padres en el adolescente, se llevó a cabo un análisis de correlación producto-momento de Pearson (r), cuyos resultados se presentan en la Tabla 14.

Tabla 14

Correlaciones entre las variables de empatía y comunicación del adolescente con sus padres

| Subescalas | IRI | | PACS | |
|------------------------------------|-------------------------------|--------------|---------------------------------------|----------------|
| | Comunicación familiar abierta | | Problemas en la comunicación familiar | |
| | Padre | Madre | Padre | Madre |
| Toma de perspectiva | 0.04 | .220* | -.252** | -.359** |
| Fantasía | -0.08 | 0.02 | 0.11 | 0.13 |
| Preocupación empática | -0.19 | 0.08 | 0.06 | -0.01 |
| Distrés o Malestar personal | -0.16 | 0.01 | .232* | 0.19 |

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

En términos generales el análisis de correlación arrojó relaciones significativas entre la variable empatía y comunicación con los padres, lo que permite aceptar la hipótesis de trabajo.

Se observa que las variables con mayor correlación entre sí fueron problemas en la comunicación con la madre y toma de perspectiva, con valores negativos. Lo que indica que a medida que aumentan los problemas en la comunicación con la madre, el joven trata en menor medida de adoptar la perspectiva de su madre ante situaciones reales de la vida cotidiana, o viceversa. Esto se da de igual forma con los problemas en la comunicación con el padre y la toma de perspectiva del adolescente, sin embargo, su correlación es menor.

Se aprecia que las respuestas de empatía no se relacionan con ninguna de las variables de comunicación familiar abierta con el padre. Esto puede sugerir que el intercambio de información que comparten padre e hijo sea poco profundo.

Finalmente, se correlaciona de manera positiva la respuesta empática de malestar personal con la variable de problemas en la comunicación con el padre. Esto sugiere que a medida que aumenta el malestar personal (sentimientos de ansiedad y malestar que el adolescente experimenta al observar experiencias negativas del padre), mayores son los problemas en la comunicación con el padre y viceversa.

CAPÍTULO 5

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El principal resultado de este trabajo radica en la relación entre la respuesta empática del adolescente con la comunicación con sus padres. El grupo de adolescentes de este estudio estuvo formado por hombres y mujeres de entre 15 y 7 años de edad. Por los resultados de este estudio se acepta la hipótesis de trabajo que dice que existe relación estadísticamente significativa entre la respuesta empática del adolescente y la percepción que tiene de la comunicación con sus padres. Antes de explicar ampliamente estos hallazgos, se analizarán en primera instancia las características sociodemográficas de los participantes, de acuerdo a lo que contestaron los adolescentes, seguido de las variables de comunicación con los padres y respuesta empática, finalizando con la discusión de los resultados de los estudios predictivos.

Con respecto al perfil sociodemográfico, se destaca la diferencia entre el sexo de los jóvenes, habiendo más mujeres que hombres en el momento de la aplicación, lo que proporciona información complementaria a la ocurrencia de los resultados predictivos. Al mismo tiempo de que puede reflejar el papel que las mujeres juegan hoy en día dentro de la sociedad (UNICEF, 2003).

Por otro lado, se observa que la mayor parte de los adolescentes viven en familias nucleares (padre, madre e hijos) y sus padres están casados. Con relación al número de hijos por familia, recae entre dos y tres hijos, siendo los adolescentes en mayor medida el hermano menor, seguido de ser el hermano mayor de los hermanos y en menor medida, el hermano de en medio. Estos datos concuerdan con los del Censo de Población y Vivienda del 2010 y del 2015 (INEGI, 2015), dónde el 64% de los hogares familiares, mantenían una estructura nuclear. Sin embargo, la institución hizo referencia a una estructura familiar

nuclear a las familias conformadas por padre, madre e hijos o sólo la madre o el padre con hijos; además de las parejas que viven juntas y no tienen hijos.

Por lo anterior, es importante señalar que al momento de la aplicación, algunos jóvenes respondieron el instrumento de la Escala de Comunicación con el padre en función de su padre biológico (a pesar de estar divorciados) y en otros casos, con respecto a su padrastro o cuidador primario que desempeña dicho rol. Como consecuencia, se reconoce el hecho de que en la actualidad una parte importante de los hijos crecen en organizaciones familiares que difieren de la habitual familia nuclear “tradicional” (UNICEF, 2003). El surgimiento de “nuevas configuraciones familiares” sugieren una transición familiar que responde a diversas situaciones ante el cambio social contemporáneo (Ariza & De Oliveira, 2004; Barcelata, 2011), como es el caso de la crisis económica, migración, desempleo, divorcios, entre otros; dando lugar a familias monoparentales (en su mayoría encabezadas por mujeres) o familias “reconstituidas o ensambladas”. De este modo, surge la necesidad de comprender ésta última tipología familiar, en cuanto a la estructura, funcionamiento y, particularmente el desempeño de los roles paternos y maternos al integrar lo “tradicional” con lo “moderno” (UNICEF, 2003). Pues en medida en que se conservan elementos de la familia nuclear, también pueden presentar características como inestabilidad y complejidad (Zuluaga, 1999).

Con relación a las familias monoparentales, en el presente estudio se observó que un 24% de los adolescentes refirieron vivir sólo con su madre, en cambio, un 2% de los jóvenes viven sólo con el padre. Lo anterior concuerda con información a nivel nacional (INEGI, 2015) e internacional (Doherty, Kouneski & Erickson, 1998; Marsiglio, Day & Lamb, 2000). Estos datos apuntan ante las consecuencias en la calidad y cantidad de las relaciones padre-hijo en los casos de separación y divorcio. La evidencia empírica señala que, en general, existe un descenso en la cantidad del tiempo que los hijos pasan con el cónyuge no residente tras el divorcio (generalmente es el padre), así como en la calidad de las mismas (con una fuerte tendencia a ser recreativas más que instrumentales) (Marsiglio et al., 2000). Autores como King y Heard en 1999, encontraron que, desde el punto de vista de los padres, sus ex esposas eran el principal obstáculo para la implicación paterna con los hijos. Por su parte, Doherty et al. (1998) observaron que, para muchos hombres,

matrimonio y paternidad van de la mano y, al menos en la cultura americana, una mujer es una madre durante toda su vida, mientras que un hombre es un padre si tiene una esposa.

No obstante, el hecho de que la estructura familiar de los adolescentes sea de tipo nuclear y que los padres se encuentren casados, no es necesariamente indicativo de mayor bienestar (Arenas, 2012).

Conjuntamente, el conocer quién es el principal sostén económico, permitió conocer parte de la dinámica familiar de los jóvenes. Ellos reportaron que el padre es el principal sostén económico en la mitad de los casos (53.8%), un 23.1% de las familias ambos padres laboran y aportan económicamente y, sólo el 19.2% de las madres de familia son el principal sostén económico para la familia. Estos resultados concuerdan con los reportados por Ariza y De Oliveira en el 2004, lo cual sugieren que los padres están siendo absorbidos por el mundo laboral, sin embargo, una característica importante a resaltar es el tipo de labores que desempeñan. En el presente estudio, la mayoría de los padres son empleados y la mitad de las madres se dedican a las labores del hogar, por lo que ellas pueden estar más tiempo en casa y con los hijos.

Continuando con algunas características de los padres de familia, reportadas por los jóvenes, se observa que el rango de edad se encuentra entre 41 y 50 años, ubicándose en la etapa de adultez media, según E. Erikson. (Santrock, 2003). Como señala Erikson es una etapa de crisis *de productividad vs estancamiento*, ya que es en definitiva el período en el que se consigue la plena autorrealización. Se evalúan las aspiraciones anteriores y que tan bien se han realizado. Así, la persona en vez de pensar en el período de su vida desde el punto de vista de los años que ha vivido, comienza a pensar en el tiempo que les queda por vivir, relacionado con la entrada al envejecimiento. Por lo tanto, estos datos permiten inferir algunos aspectos que los padres transitan en ese momento de su vida paralelamente a la etapa de su hijo adolescente.

Se discuten a continuación los resultados encontrados sobre las variables de comunicación con los padres y de la respuesta empática en el adolescente, análisis pertenecientes a los objetivos específicos.

En primer lugar, los adolescentes reportaron tener mayor comunicación familiar abierta con la madre que con el padre. Los resultados de este trabajo refuerzan una de las líneas de investigación sobre la diferencia de comunicación del adolescente entre ambos padres (Jiménez & Delgado, 2002), dónde las madres son percibidas como más abiertas, comprensivas e interesadas en los asuntos de sus hijos adolescentes, y suelen iniciar con más frecuencia intercambios comunicativos con sus hijos e hijas (Jiménez & Delgado, 2002; Wagner et al., 2002; Wagner, Carpenedo et al., 2005; Estévez, 2013)

Dado que muchas de las características sociodemográficas de este grupo se han encontrado en otros estudios sobre poblaciones más amplias, se puede pensar acerca de la tradicional función de la madre como responsable de la atención y la mediación de las relaciones familiares.

También, se reportó una menor comunicación entre padre-hijo adolescente, siendo esta afirmación muy similar a lo encontrado en otros trabajos (Wagner, Halpern & Bornholdt, 1999). Wagner et al. (2002) explican que esto puede estar asociado con la percepción tradicional del rol del padre, como el de proveedor económico y de disciplina, lo cual existe una menor demanda de participación en los problemas emocionales de los hijos.

Además, probablemente estos resultados (menor apertura de la comunicación), sean debido a que el padre pase menos tiempo en casa o en su defecto, exista menor involucramiento por parte del padre (Marsiglio et al, 2000). Habría que decir también que al concebir de forma bidireccional a la interacción familiar (Pérez, 2009), es posible que tanto los padres como los hijos muestren resistencias al compartir, estilos de interacción negativos, selectividad de información y/o cautela en el contenido de lo que se comparte (Barnes & Olson, 1985). Mientras tanto, algunos autores (González et al., 2006) han señalado que existen limitaciones del propio progenitor a utilizar una comunicación inadecuada o inoportuna, o bien a que ellos mismos temen el diálogo profundo sobre determinados temas con sus hijos.

En contraste con otros estudios (Motrico, Fuentes & Bersabé, 2001), no se encontraron diferencias en los problemas en la comunicación con el padre y la madre. Estos resultados dejan entrever que es posible que los jóvenes tendieron a escoger una respuesta deseable ya

que diversos autores (Santrock, 2003; Smetana, Abernethy & Harris, 2000) han identificado subsistemas diádicos (padre-hijo, madre-hijo), y por ende, la interacción con cada uno es diferente.

Asimismo, los teóricos también han expuesto que tanto chicas como chicos, a pesar de que dicen tener relaciones caracterizadas por mayor intimidad y expresión de afecto con sus madres que con sus padres, tienen más discusiones y riñas con sus madres. Como se ha revisado con anterioridad, los temas que se discuten con el padre y la madre son diferentes. Los conflictos con la madre se relacionan principalmente con cuestiones que tienen que ver con los buenos modales o buena educación y la elección de los amigos y la ropa, mientras que con el padre, los adolescentes tienen más problemas relativos a la paga, al uso del tiempo libre y al desempeño escolar (Estévez, 2013).

Ahora bien, en lo que respecta a lo encontrado sobre la respuesta empática en el grupo de adolescentes, los resultados permiten aseverar que la empatía es un constructo multidimensional al presentar variabilidad de puntajes para cada subescala (Davis, 1980,1983). Tras la presencia de respuestas empáticas cognitivas como afectivas, como lo indicó Zacarías (2014) en su estudio, nuevamente se fortalece la propuesta de Davis (1980) que conceptualiza a la empatía como un fenómeno multifacético, y a la que se conoce dicha aproximación como integradora (Fernández, López, & Márquez, 2008); a través de la cual las personas toman conciencia de los sentimientos, pensamientos e intenciones de los otros (cognitivo), lo que puede producir una respuesta afectiva vicaria (emoción) en los individuos.

En la presente investigación, los jóvenes tendieron a presentar con mayor medida respuestas de toma de perspectiva; lo cual confirma la teoría presentada por diversos teóricos del desarrollo, como Piaget (Delval, 1994), Davis (1996) y Coleman (2003). Estos autores explican que la recurrencia de este tipo de empatía cognitiva es debido a la etapa de vida en la cual se encuentran, ya que a través de la evolución del tipo de pensamiento (de operaciones concretas a operaciones formales (Archer, 2005; Piaget, 1975 Pintor, 2008) le permite al adolescente pensar no sólo en su propio pensamiento, sino también en el pensamiento de los demás.

Los adolescentes también responden con preocupación empática y en menor medida con malestar personal, lo que indica que hay menor angustia personal a las experiencias de los demás (se trata de sentimientos “orientados al yo”) y mayor preocupación por el otro. Los hallazgos del presente estudio se suman a otros que reportan que entre los adultos existen mayores tendencias de la toma de perspectiva que se asocia con menos angustia personal a las experiencias de los demás y más preocupación por el otro (Hoffman, 1977; Davis, 1980,1983; Mestre, Pérez, Frías & Samper, 1998).

Por lo que se refiere a los resultados que responden a la pregunta de investigación ¿existe relación estadísticamente significativa entre la respuesta empática del adolescente y la percepción que tiene de la comunicación con sus padres? Se encontró que la toma de perspectiva continúa encabezando la respuesta empática utilizada en mayor medida por los jóvenes y esta variable se halla en juego con la comunicación familiar tanto materna como paterna. De esta forma, a través del cambio y desarrollo del tipo de pensamiento, los jóvenes poseen la capacidad de razonar y reflexionar para considerar distintos puntos de vista o de acción. Así, puede anticipar las reacciones de sus padres ante lo que expresa o hace y puede preparar una respuesta o explicación de antemano.

De acuerdo a lo esperado, la respuesta empática mostró correlaciones significativas con todas las variables de comunicación, lo que indica que ésta tiene implicaciones tanto en la comunicación abierta o problemas en la comunicación en ambos padres, lo que parece apoyar la teoría sistémica, al concebir de forma bidireccional la interacción familiar (Santrock, 2003; Pérez, 2009). Los teóricos señalan que los padres ejercerán determinado comportamiento el cual producirá un efecto en su hijo y, en forma de ese efecto, los padres modificarán o ajustarán su comportamiento. Como resultado, el chico o la chica al intentar espontáneamente comprender el punto de vista de sus padres, el curso comunicativo estará en función de dicha respuesta. Esto es, si tanto padres e hijos se comunican de forma hostil o coercitiva, los conflictos aparecen con mayor frecuencia impidiendo la negociación, a diferencia de un estilo comunicativo afectivo y accesible permitirá que padres e hijos confíen más entre sí y conversen con mayor frecuencia (Ramos & Villalobos, 2009).

Otro aspecto a destacar es que, se encontró la respuesta empática de malestar personal (sentimientos orientados hacia el “yo”) cuando existen problemas en la comunicación en la

díada padre-hijo. Este aspecto es de total interés, ya que corrobora la influencia del padre en el hijo adolescente. Esto es, que el joven involucra sentimientos negativos (de ansiedad o malestar) cuando hay problemas en la comunicación con el padre o viceversa; lo que puede sugerir que dicha comunicación puede estar caracterizada por la hostilidad, las ofensas, la indiferencia, la poca empatía... impidiendo que el adolescente pueda contarle sus problemas (Gutiérrez, 2013).

Conclusiones

La tarea del adolescente es monumental. La necesidad psicológica de independencia y las expectativas sociales de alcanzar el éxito, el adolescente se encuentra sometido a una enorme presión mientras se abre paso en el nuevo mundo. La resolución de la etapa de la adolescencia no es rápida ni sencilla; ambos (padres e hijos) tienen que desarrollar habilidades comunicativas para que estos cambios resulten más llevaderos.

Diversos teóricos explican que es una etapa de vulnerabilidad y estrés para muchos, pero también es una época de cambio y crecimiento en la que aún se pueden fomentar y aprender herramientas para enfrentar las adversidades de forma positiva.

En general existe predominio de una apertura de la comunicación familiar del adolescente con ambos padres. El adolescente al tener la habilidad empática, principalmente toma de perspectiva, reconoce el punto de vista del otro y sus emociones, logrando comprender a sus padres como un ser humano y como progenitores que enfrentan el periodo de sus hijos con angustia y preocupación. Y que, así como ellos, el adulto también transita por cambios en su vida: físicos (de salud), económicos, o dificultades conyugales, entre otros.

De esta forma, es posible concluir que la empatía es una herramienta implicada en la comunicación (bidireccional) e interacción que se mantiene entre padre-hijo, siendo posible sostener un diálogo significativo entre dos personas que se sienten iguales en valía y, por tanto, es posible desarrollar una conducta nueva y constructiva. Entonces, el adolescente se percibe así mismo una persona capaz de poner en marcha estrategias dirigidas a la resolución de conflictos. En esta etapa es importante aprender a aceptar el valor de la otra persona.

Ante esta situación, parece oportuno reflexionar primeramente acerca de las habilidades sociales (comunicativas y empáticas) para la expresión de las emociones del adolescente, recordando que esta habilidad fomenta relaciones positivas, constituyendo una fuerte conexión entre las personas. Especialmente, se ha determinado que la baja capacidad de empatía interfiere en el establecimiento de vínculos sociales positivos limitando la capacidad de comprender las consecuencias negativas del comportamiento inadecuado en otras personas, lo cual a su vez restringe el control de estas conductas.

Es importante remarcar que ante la baja capacidad empática afectiva (orientado hacia el “otro”) del adolescente, es probable que realice interpretaciones equívocas como atribuciones hostiles y que desarrolle creencias sobre, por ejemplo, la agresión, como una forma adecuada a reaccionar, especialmente con el padre.

En segundo lugar, se logra especular acerca de las funciones del padre de familia, el mayor ausente del hogar. A lo largo de la revisión teórica, se ha observado que los padres mantienen distintos niveles de implicación, siendo los más comprometidos aquellos que viven con sus propios hijos.

Las expectativas sociales sobre lo que un padre debería hacer o no hacer han cambiado de forma importante, y se espera de ellos una mayor implicación en actividades directamente relacionadas con el cuidado de los hijos. Sin embargo, hasta el día de hoy, las familias se mantienen con roles “tradicionales”: las mujeres se dedican al cuidado y educación de los hijos, los hombres son los proveedores y protectores del hogar. Por ello, a nivel de la práctica clínica, se ha observado menos participación en las terapias de los hijos. Por consiguiente, es evidente que ya no se considera a los padres como contribuyentes olvidados al desarrollo del hijo y a la dinámica familiar en general.

Alcances y limitaciones

Esta investigación ha permitido aportar algunos conocimientos acerca de las habilidades sociales (comunicativas y empáticas) que cuenta el adolescente para la expresión adecuada de sus emociones, permitiendo la manifestación de sus deseos y temores con claridad ante lo que necesita. Esto conducirá a la creación de una relación más fuerte. Asimismo, dicha

habilidad empática le permitirá acercarse a sus padres, teniendo en cuenta la historia de vida de cada uno.

En contraste, este estudio presenta algunas limitaciones referente a los resultados obtenidos, ya que se basaron en autoinformes exclusivamente de los jóvenes, lo que puede ser susceptible a presentar respuestas socialmente aceptables.

Otra limitante en la investigación ha sido el análisis correlacional, ya que estos estudios no indican la existencia de una relación causa-efecto entre las variables consideradas. Igualmente, los resultados de este estudio deben interpretarse con cuidado, pues el tamaño de la población de estudio es relativamente pequeño y no es representativo de la población general.

Sugerencias

Uno de los retos que se plantean para comprender la relación causa-efecto de las variables de empatía y comunicación con los padres, es articular estudios que tomen en cuenta la diferencia entre hombres y mujeres. De igual forma, conocer la participación de personajes externos (hermanos o algún otro familiar) como mediadores en la comunicación de los adolescentes con sus padres.

Contemplar variables de los estilos de crianza de los padres y cómo éstos conllevan a la apertura o problemas en la comunicación con los hijos.

Finalmente, en vista de que se considera a los padres como contribuyentes para el óptimo desarrollo de los hijos y de la dinámica familiar en general, surge la importancia de conocer la relación del padre con su propio padre, y la posible influencia que ésta pueda tener en su asunción del rol de padre y centrarse en los aspectos cualitativos de la misma. La forma en que un hombre defina o considere la *paternidad* parece influir sobre la conducta paternal.

REFERENCIAS

- Ancona, H. M. & Gómez-Maqueo, E. L. (2010). *Aprendiendo nuevas estrategias de afrontamiento en la crianza de sus hijos adolescentes*. Revista de Educación y Desarrollo, 15, 61-68.
- Archer, R. P. (2005). *MMPI-A: Assessing Adolescent Psychopathology*.
- Arenas, L. P. (2012). *Resiliencia y riesgo de suicidio en adolescentes expuestos a sucesos de vida estresantes*. Tesis de Doctorado. Facultad de Psicología, UNAM.
- Ariza, M. & De Oliveira, O. (2004). *Imágenes de la familia en el cambio de siglo*. UNAM - Instituto de Investigaciones Sociales.
- Arnett, J. J. (2008). *Adolescencia y adultez emergente: un enfoque cultural*. Pearson.
- Barcelata, B., Durán, C. & Lucio, E. (2004). *Indicadores de malestar psicológico en un grupo de adolescentes mexicanos*. Revista Colombiana de Psicología, 64-73.
- Barcelata, E. B. (2011). *Factores personales y familiares predictores de la resiliencia en adolescentes en condiciones de pobreza*. Tesis de Doctorado. Facultad de Psicología, UNAM.
- Barnes, H. L., & Olson, D. H. (1985). *Parent-adolescent communication and the circumplex model*. Child development, 438-447.
- Batson, C. D., Duncan, B. D., Ackerman, P., Buckley, T. & Birch, K. (1981). *Is empathic emotion a source of altruistic motivation?* Journal of personality and social psychology, 40(2), 290-302.
- Blos, P. (1971). *Psicoanálisis de la adolescencia*. Joaquín Mortiz.
- Bush, C. A., Mullis, R. L., & Mullis, A. K. (2000). *Differences in empathy between offender and nonoffender youth*. Journal of Youth and Adolescence, 29(4), 467-478.
- Carretero, M., & Palacios, J. (1995). *Psicología evolutiva: Adolescencia, madurez y senectud*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Coleman, J. C. (1997). *The parenting of adolescents in Britain today*. Children & Society, 44-52.
- Coleman, J. C., & Hendry, L. B. (2003). *Psicología de la Adolescencia*. Cuarta edición ed. España: Ediciones Morata.

- Davis, M. H. (1980). *A multidimensional approach to individual differences in empathy*. Catalog of Selected Documents in Psychology, 1-19.
- Davis, M. H. (1983). *Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach*. Journal of personality and social psychology, 44(1), 113-126.
- Davis, M. H. (1996). *Empathy: a social psychological approach*. Westview Press.
- de Kemp, R. A., Overbeek, G., de Wied, M., Engels, R. C., & Scholte, R. H. (2007). *Early adolescent empathy, parental support, and antisocial behavior*. The Journal of Genetic Psychology, 168(1), 5-18.
- Decety, J., & Jackson, P. L. (2004). *The functional architecture of human empathy*. Behavioral and cognitive neuroscience reviews, 3(2), 71-100.
- Decety, J., & Meyer, M. (2008). *From emotion resonance to empathic understanding: A social developmental neuroscience account*. Development and psychopathology, 20(04), 1053-1080.
- DeFleur, M. H., Kearney, P., Plax, T. & DeFleur, M. L. (2005). *Fundamentos de la comunicación humana*. McGrawHill.
- Delval, J. (1994). *El desarrollo humano*. Siglo XXI de España Editores.
- Doherty, W. J., Kouneski, E. F., & Erickson, M. F. (1998). *Responsible fathering: an overview and conceptual framework*. Journal of Marriage and the Family, 277-292.
- Drury, J., Catan, L., Dennison, C., & Brody, R. (1998). *Exploring teenagers' accounts of bad communication: a new basis for intervention*. Journal of Adolescence, 21(2), 177-196.
- Eisenberg, N., & Lennon, R. (1983). *Sex differences in empathy and related capacities*. Psychological Bulletin, 94(1), 100.
- Eisenberg, N., & Strayer, J. (1992). *La empatía y su desarrollo*. Desclée de Brouwer.
- Escrivá, V. M., Navarro, M. D. F., & García, P. S. (2004). *La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index*. Psicothema, 16(2), 255-260.
- Estévez, E. (2013). *Los problemas en la adolescencia*. Madrid: Síntesis SA.
- Ezeta, G. S. (2012). *Comunicación familiar con el adolescente*. Tesis de Licenciatura, UNAM, Facultad de Psicología.
- Fallon, B. J., & Bowles, T. V. (1997). *The effect of family structure and family functioning on adolescents' perceptions of intimate time spent with parents, siblings, and peers*. Journal of Youth and Adolescence, 26(1), 25-43.

- Fernández, C. C. & Galguera, G. L. (2008). *La comunicación humana en el mundo contemporáneo*. México: McGraw-Hill.
- Fernández, C. C. (2001). *La comunicación humana en el mundo contemporáneo*. México: McGrawHill.
- Fernández, P. I., López, P. B., & Márquez, M. (2008). *Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión*. *Anales de psicología*, 24(2), 284-298.
- Gallese, V. M. (2009). *Mirror neurons, embodied simulation, and the neural basis of social identification*. *Psychoanalytic Dialogues*, 19(5), 519-539.
- Garaigordobil, M., & De Galdeano, P. G. (2006). *Empatía en niños de 10 a 12 años*. *Psicothema*, 18(2), 180-186.
- Garaigordobil, M., Cruz, S., & Pérez, J. I. (2003). *Análisis correlacional y predictivo del autoconcepto con otros factores conductuales, cognitivos y emocionales de la personalidad durante la adolescencia*. *Estudios de Psicología*, 24(1), 113-134.
- Garrido, M., & Espina, A. (2007). *Terapia familiar: aportaciones psicoanalíticas y transgeneracionales*. Editorial Fundamentos.
- Gilbert, P. (2005). *Compassion: conceptualisations, research and use in psychotherapy*. Routledge.
- Gilbert, P. (2009). *Introducing compassion-focused therapy*. *Advances in psychiatric treatment*, 15(3), 199-208.
- González, P., Elzo, J., González-Anleo, J., López, J. A., & Valls, M. (2006). *Jóvenes españoles 2005*. Madrid, Fundación Santa. María.
- Gorostiaga, A., Balluerka, N. & Soroa, G. (2014). *Evaluación de la empatía en el ámbito educativo y su relación con la inteligencia emocional*. *Revista de Educación*, 364, 12-38.
- Gutiérrez, T. M. (2013). *Los estilos de comunicación familiar y su relación con las conductas violentas de estudiantes del Colegio Saint Benedict*. Tesis de Maestría. Universidad Estatal A Distancia.
- Håkansson, J. (2003). *Exploring the phenomenon of empathy*. Stockholm, Sweden: Universitet Stockholms.
- Hartos, J. L., & Power, T. G. (2000). *Association between mother and adolescent reports for assessing relations between parent-adolescent communication and adolescent adjustment*. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(4), 441-450.
- Hoffman, M. L. (1977). *Sex differences in empathy and related behaviors*. *Psychological bulletin*, 84(4), 712.

- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press.
- Iacoboni, M. (2009). *Imitation, empathy, and mirror neurons*. Annual review of psychology, 60, 653-670.
- INEGI (2014). *Panorámica de la población joven en México desde la perspectiva de su condición de actividad 2013*. Recuperado de http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/estudios/sociodemografico/panora_joven/DoctoJovenes.pdf
- INEGI (2015). *Estadísticas a propósito del... día internacional de la juventud (12 de agosto)*. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2015/juventud0.pdf>
- INEGI (2015). *Hogares*. Recuperado de <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/hogares.aspx?tema=P>
- Jiménez, Á. P., & Delgado, O. A. (2002). *Comunicación y conflicto familiar durante la adolescencia*. Anales de psicología, 18(2), 215-231.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2004). *Empathy and offending: A systematic review and meta-analysis*. Aggression and Violent Behavior, 9(5), 441-476.
- King, V., & Heard, H. E. (1999). *Nonresident father visitation, parental conflict, and mother's satisfaction: what's best for child well-being?* Journal of Marriage and Family, 61(2), 385-396.
- Lacunza, A. B., & de González, N. C. (2011). *Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos*. Fundamentos en humanidades, 12(23), 159-182.
- Lanz, M., Iafrate, R., Rosnati, R., & Scabini, E. (1999). *Parent-child communication and adolescent self-esteem in separated, intercountry adoptive and intact non-adoptive families*. Journal of adolescence, 22(6), 785-794.
- López, E. E., Pérez, M. S., Ruiz, D. M., & Ochoa, G. M. (2007). *Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela*. Psicothema, 19(1), 108-113.
- Lozano, A. M., & Etxebarria, I. (2007). *La tolerancia a la diversidad en los adolescentes y su relación con la autoestima, la empatía y el concepto del ser humano*. Infancia y Aprendizaje, 109-129.
- Lucio, E., Durán, C., Barcelata, B., León, I. & Hernández, Q. (2007). *Cuadernillo de aplicación. Información Sociodemográfica*. Forma para adolescentes (V. 33). UNAM

- Marsiglio, W., Day, R. D., & Lamb, M. E. (2000). *Exploring fatherhood diversity: implications for conceptualizing father involvement*. *Marriage & Family*, 29(4), 269-293.
- Mestre Escrivá, V., Pérez Delgado, E., Samper García, P., & Martí Vilar, M. (1998). *Diferencias de género en la empatía y su relación con el pensamiento moral y el altruismo*. *IberPsicología*, 1-15.
- Mestre, M. V., Tur, A. M., Samper, P., & Nácher, M. J. (2007). *Estilos de crianza en la adolescencia y su relación con el comportamiento prosocial*. *Revista latinoamericana de psicología*, 39(2), 211-225.
- Mestre, V., Samper, P., Tur, A. M., 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), 203-215.
- Mingote, J. C., & Requena, M. (2008). *El malestar de los jóvenes. Contextos, raíces y experiencias*. Madrid: Díaz de Santos.
- Minuchin, S. & Fishman, H. C. (2004). *Técnicas de terapia familiar*. Buenos Aires: Paidós.
- Moore, B. S. (1990). *The origins and development of empathy*. *Motivation and Emotion*, 14(2), 75-79.
- Motrico, E., Fuentes, M. J., & Bersabé, R. (2001). *Discrepancias en la percepción de los conflictos entre padres e hijos/as a lo largo de la adolescencia*. *Anales de psicología*, 17(1), 1-13.
- Moya-Albiol, L., Herrero, N., & Bernal, M. C. (2010). *Bases neuronales de la empatía*. *Rev Neurol*, 50, 89-100.
- Muncer, S. J., & Ling, J. (2006). *Psychometric analysis of the empathy quotient (EQ) scale*. *Personality and Individual Differences*, 40(6), 1111-1119.
- Musitu, G. (1993). *Psicología de la comunicación humana*. Buenos Aires: Lumen.
- Musitu, O. G., Estévez, L. E., & Jiménez, G. T. (2010). *Funcionamiento familiar, convivencia y ajuste en hijos adolescentes*. España.
- Muuss, R. (1996). *Teorías de la Adolescencia*. Ed. Paidós.
- Olivera, R. J. (2010). *Acerca del concepto de empatía. Su rol y evaluación en psicoterapia*. Tesina de Licenciatura. Facultad de Humanidades, Universidad de Belgrano.
- Olson, D. H. (2000). *Circumplex model of marital and family systems*. *Journal of Family Therapy*, 144-167.

- Olson, D. H., Russell, C. S., & Sprenkle, D. H. (1989). *Circumplex Model: Systematic assessment and treatment of families*.
- O'Moore, A. M., & Minton, S. J. (2005). *Evaluation of the effectiveness of an anti-bullying programme in primary schools*. *Aggressive Behavior*, 31(6), 609-622.
- OMS (2015). *Salud de los adolescentes*. Obtenido de http://www.who.int/topics/adolescent_health/es/
- Organización Panamericana de la Salud (OPS). (2013). *Familias latinas y jóvenes: Un compendio de herramientas de evaluación*.
- Palos, A. P., Ocampo, B. D., & Delgado, J. R. (2006). *Factores familiares asociados a la conducta sexual en adolescentes*. *Revista Colombiana de Psicología*, 91-101.
- Paquetín Falcón, V. I. (2009). *Conductas parentales y problemas de conducta en la escuela secundaria: La perspectiva de los adolescentes*. Tesis de Doctorado. Facultad de Psicología, UNAM.
- Pastor, Á. R. (2004). *Diferencias en empatía en función de las variables género y edad*. *Apuntes de Psicología*, 22(3), 323-339.
- Patterson, G. R., DeBaryshe, B. D., & Ramsey, E. (1989). *A developmental perspective on antisocial behavior*. American Psychological Association.
- Pérez, R. M. (2009). *El conflicto entre padres y adolescentes*. Tesis de Doctorado. Facultad de psicología, UNAM.
- Pérez-Albéniz, A., De Paúl, J., Etxeberria, J., Montes, M. P., & Torres, E. (2003). *Adaptación de Interpersonal Reactivity Index (IRI) al español*. *Psicothema*, 15(2), 267-272.
- Pintor, M. (2008). *Preadolescente de hoy buscando su identidad*. Madrid: Ed. CCS.
- Plutchik, R. (1980). *A general psychoevolutionary theory of emotion*. *Theories of emotion*.
- Preston, S. D., & De Waal, F. B. (2002). *Empathy: its ultimate and proximate bases*. *Behavioral and Brain Sciences*, 25, 1-20.
- Ramos, P. M., & Villalobos, A. J. (2009). *Relaciones del conflicto padres-adolescentes con la flexibilidad familiar, comunicación y satisfacción marital*. *Psicología y Salud*, 19(1), 111-120.
- Rivera, D. P. (2012). *Empatía y conducta prosocial en niños mexicanos de 18 meses*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM.
- Rivière, A., & Núñez, M. (1996). *La mirada mental: desarrollo de las capacidades cognitivas interpersonales*. Aique.

- Robinson, R., Roberts, W. L., Strayer, J., & Koopman, R. (2007). *Empathy and Emotional Responsiveness in Delinquent and Non-delinquent Adolescents*. *Social Development*, 16(3), 555-579.
- Şahin, M. (2012). *An investigation into the efficiency of empathy training program on preventing bullying in primary schools*. *Children and Youth Services Review*, 34(7), 1325–1330.
- Sánchez-Queija, I., Oliva, A., & Parra, Á. (2006). *Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia*. *Revista de Psicología Social*, 21(3), 259-271.
- Santrock, J. W. (2003). *Psicología del desarrollo en la adolescencia*. Madrid, España: MCGraw Hill.
- Schmidt, V., Maglio, A., Messoulam, N., Molina, M. F., & Gonzalez, A. (2010). *La comunicación del adolescente con sus padres: construcción y validación de una escala desde un enfoque mixto*. *Revista Interamericana de Psicología*, 44(2), 299-311.
- Singer, T., & Lamm, C. (2009). *The social neuroscience of empathy*. *Annals of the New York*, 1156, 81-96.
- Smetana, J. G. (1989). *Adolescents' and parents' reasoning about actual family conflict*. *Child development*, 1052-1067.
- Smetana, J. G., Abernethy, A., & Harris, A. (2000). *Adolescent-parent interactions in middle-class African American families: longitudinal change and contextual variations*. *Journal of Family Psychology*, 14(3), 458-474.
- Smetana, J. G., Daddis, C., & Chuang, S. S. (2003). *“Clean your room!” A longitudinal investigation of adolescent-parent conflict and conflict resolution in middle-class African American families*. *Journal of Adolescent Research*, 18(6), 631-650.
- Sobral, J., Romero, E. & Marzoa, J. (2000). *Personalidad y conducta antisocial: amplificadores individuales de los efectos contextuales*. *Psicothema*, 12(4), 661-670.
- Soriano, J. M. (2014). *Manual de relación de ayuda integrativa*. España: Punto Rojo Libros.
- Staub, E. (2013). *Positive social behavior and morality: Social and personal influences*. Elsevier.
- Steinberg, L. D. (1981). *Transformations in family relations at puberty*. *Developmental Psychology*, 17(6), 833.

- Stepien, K. A., & Baernstein, A. (2006). *Educating for Empathy*. Journal of general internal medicine, 21(5), 524-530.
- Trevarthen, C. (1984). *Emotions in infancy: Regulators of contact and relationships with persons*. Approaches to emotion, 129-157.
- UNICEF - UDELAR. (2003). *Nuevas formas de familia. Perspectivas nacionales e internacionales*. Montevideo, Uruguay.
- Von Bertalanffy, L. (1993). *Teoría general de los sistemas*. Fondo de cultura económica.
- Wagner, A., Carpenedo, C., Melo, L. P., & Silveira, P. G. (2005). *Estratégias de comunicação familiar: a perspectiva dos filhos adolescentes*. Psicologia: Reflexão e Crítica, 18(2), 277-282.
- Wagner, A., Falcke, D., Silveira, L. M., & Mosmann, C. P. (2002). *A comunicação em famílias com filhos adolescentes*. Psicol. estud, 7(1), 75-80.
- Wagner, A., Halpern, S. C., & Bornholdt, E. A. (1999). *Configuração e estrutura familiar: Um estudo comparativo entre famílias originais e reconstituídas*. Psico, 30(2), 63-73.
- Watzlawick, P., Bavelas, J. B., & Jackson, D. D. (2011). *Pragmatics of human communication*. WW Norton & Company.
- Wispé, L. (1986). *The distinction between sympathy and empathy: to call forth a concept, a word is needed*. Journal of personality and social psychology, 50, 314-322.
- Zacarías, S. X. (2014). *Prácticas parentales, empatía y conducta prosocial en preadolescentes*. Tesis de Doctorado. Facultad de Psicología, UNAM.
- Zuluaga, B. I. (1999). *Las familias nucleares poligenéticas: cambios y permanencias*. Nómadas, 11, 102-108.

APÉNDICE A. FORMATOS

- 1.** Formato de consentimiento informado para profesores sobre la aplicación de los instrumentos (encuesta).
- 2.** Formato de asentimiento informado para alumnos sobre la aplicación de los instrumentos (encuesta).



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**PROYECTO PAPIIT
IN305613**

**FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO – ALUMNOS
ENCUESTA**

Uno de los objetivos de la UNAM es atender a sus alumnos en forma integral, por lo que se están realizando una serie de investigaciones para atender las problemáticas que aquejan al alumnado del nivel medio superior.

Esta investigación consiste en realizar una encuesta que nos permita conocer la situación actual de los alumnos de bachillerato, por lo que solicitamos tu cooperación para poder entender mejor a jóvenes como tú.

Por ello, te informamos que has sido seleccionado para contestar esta encuesta, por lo que es importante que conozcas y estés de acuerdo con los siguientes lineamientos de la presente carta-consentimiento:

1. Los cuestionarios se aplicarán en forma colectiva.
2. El contestar o no los cuestionarios no influye en tu situación académica.
3. La contestación de los cuestionarios es voluntaria.
4. El contestar estos cuestionarios puede beneficiarte a ti y a otros jóvenes como tú, al conocerse mejor y entender más algunos de los problemas por los que pasan durante su desarrollo.
5. El presente proyecto forma parte de las funciones de enseñanza e investigación propias de la UNAM y los datos generales obtenidos en la encuesta pueden llegar a ser empleados en foros profesionales o revistas científicas. No obstante, los datos personales son de carácter confidencial.

___ **Sí**, sí estoy de acuerdo en participar ___ **No**, no estoy de acuerdo en participar

Nombre del alumno: _____

Grado y grupo: _____ Fecha: _____

Firma: _____

Investigadores responsables:

Dra. Ma. Emilia Lucio Gómez-Maqueo

Lic. Graciela Aparicio Cedillo



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**PROYECTO PAPIIT
IN305613**

**FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO – PROFESORES
ENCUESTA**

Uno de los objetivos de la UNAM es atender a sus alumnos en forma integral, por lo que se están realizando una serie de investigaciones para atender las problemáticas que aquejan al alumnado del nivel medio superior.

Esta investigación consiste en realizar una encuesta que nos permita conocer la situación actual de los ESTUDIANTES de bachillerato, por lo que solicitamos su cooperación para poder trabajar con sus alumnos.

De acuerdo con lo anterior, deseamos informarle a Ud. Apreciable Prof. _____ que imparte la materia de _____ al grupo _____, que dicho grupo fue seleccionado para participar en esta encuesta el día _____ del mes _____ en el horario de _____ hrs. a _____ hrs. Sabemos que las horas de sus clases son muy valiosas por lo que nos hemos dado a la tarea de que esta aplicación se realice únicamente en el día y horario establecidos.

Esta investigación está a cargo de la Dra. Ma. Emilia Lucio Gómez-Maqueo, a través del Proyecto “Promoción de la salud emocional en niños y adolescentes desde la perspectiva del desarrollo”; Si tiene cualquier duda, puede ponerse en contacto con nosotros al teléfono 562-22318 de la Facultad de Psicología con la Lic. Graciela Aparicio Cedillo.

___ **Sí**, sí estoy de acuerdo en participar ___ **No**, no estoy de acuerdo en participar

Nombre del Profesor: _____

Materia: _____ Grupo: _____

Fecha: _____

Firma de autorización: _____

Investigadores responsables:

Dra. Ma. Emilia Lucio Gómez-Maqueo

Lic. Graciela Aparicio Cedillo

APÉNDICE B. INSTRUMENTOS

- 1. Versión original de la Escala de Comunicación entre el Adolescente y sus Padres (PACS) Versión adolescentes.**
- 2. Versión original del Índice de Reactividad Interpersonal (IRI).**

Reactivos por subescala de la versión original de la Escala de Comunicación entre el Adolescente y sus Padres (PACS) Versión adolescentes.

| Factor | Reactivo | |
|--|---|--|
| Comunicación familiar abierta | (1) | Yo puedo discutir mis creencias con mi madre/padre sin sentirme limitado(a) o avergonzado(a). |
| | (3) | Mi madre/padre es siempre un buen oyente. |
| | (6) | Mi madre/padre sabe cómo me siento sin necesidad de preguntarme. |
| | (7) | Yo estoy muy satisfecho(a) con la forma en que mi madre/padre y yo platicamos. |
| | (8) | Si yo estuviera metido en problemas se lo puedo decir a mi madre/padre. |
| | (9) | Yo le muestro mi afecto (cariño) a mi madre/padre abiertamente. |
| | (13) | Cuando yo hago preguntas, recibo respuestas honestas de mi madre/padre. |
| | (14) | Mi madre/padre trata de entender mi punto de vista. |
| | (16) | Yo encuentro que es fácil discutir problemas con mi madre/padre. |
| (17) | Siempre es muy fácil para mí expresar mis verdaderos sentimientos a mi madre/padre. | |
| Problemas en la comunicación familiar | (2) | Algunas veces me cuesta trabajo creer todo lo que mi madre/padre me dice. |
| | (4) | Algunas veces tengo miedo de pedirle a mi madre/padre lo que quiero. |
| | (5) | Mi madre/padre tiende a decirme cosas que sería mejor no se dijeran. |
| | (10) | Cuando tenemos algún problema, frecuentemente castigo a mi madre/padre no dirigiéndole la palabra. |
| | (11) | Soy cuidadoso(a) con lo que le digo a mi madre/padre. |

- (12) Cuando platico con mi madre/padre, tengo la tendencia a decirle cosas que sería mejor que no las dijera.
 - (15) Hay algunos temas que evito discutir con mi madre/padre.
 - (18) Mi madre/padre me molesta.
 - (19) Mi madre/padre me insulta cuando ella/él está enojada(o) conmigo.
 - (20) Yo no creo que le pueda decir a mi madre/padre como realmente me siento acerca de algunas cosas.
-

Reactivos por subescala de la versión original del Interpersonal Reactivity Index (IRI).

| Factor | Reactivo | |
|---------------------------------|-----------------|---|
| Toma de perspectiva (PT) | (3)* | A menudo encuentro difícil ver las cosas desde el punto de vista de otra persona. (N) |
| | (8) | Intento tener en cuenta cada una de las partes (opiniones) en un conflicto antes de tomar una decisión. |
| | (11) | A menudo intento comprender mejor a mis amigos imaginándome cómo ven ellos las cosas (poniéndome en su lugar). |
| | (15) | Si estoy seguro que tengo la razón en algo no pierdo tiempo escuchando los argumentos de los demás. (N) |
| | (21) | Pienso que hay dos partes para cada cuestión e intento tener en cuenta ambas partes. |
| | (25) | Cuando estoy disgustado con alguien normalmente intento ponerme en su lugar por un momento. |
| | (28) | Antes de criticar a alguien intento imaginar cómo me sentiría si estuviera en su lugar. |
| Fantasía (FS) | (1) | Sueño y fantaseo, bastante a menudo, acerca de las cosas que me podrían suceder. |
| | (5) | Verdaderamente me identifico con los sentimientos de los personajes de una novela. |
| | (7) | Soy normalmente objetivo cuando veo una película u obra de teatro y no me involucro completamente. (N) |
| | (12) | Resulta raro para mí implicarme completamente en un buen libro o película. (N) |
| | (16) | Después de ver una obra de teatro o cine me he sentido como si fuera uno de los personajes. |
| | (23) | Cuando veo una buena película puedo muy fácilmente situarme en el lugar del protagonista. |
| | (26) | Cuando estoy leyendo una historia interesante o una novela imagino cómo me sentiría si los acontecimientos de la historia me sucedieran a mí. |

| | | |
|---|-------|---|
| Preocupación empática (EC) | (2)* | A menudo tengo sentimientos tiernos y de preocupación hacia la gente menos afortunada que yo. |
| | (4)* | A veces no me siento muy preocupado por otras personas cuando tienen problemas. (N) |
| | (9) | Cuando veo que a alguien se le toma el pelo tiendo a protegerlo. |
| | (14) | Las desgracias de otros normalmente no me molestan mucho. (N) |
| | (18) | Cuando veo a alguien que está siendo tratado injustamente a veces no siento ninguna compasión por él. (N) |
| | (20)* | A menudo estoy bastante afectado emocionalmente por cosas que veo que ocurren. |
| | (22) | Me describiría como una persona bastante sensible. |
| Distrés o Malestar personal (PD) | (6)* | En situaciones de emergencia me siento aprensivo e incómodo. |
| | (10) | Normalmente siento desesperanza cuando estoy en medio de una situación muy emotiva. |
| | (13) | Cuando veo a alguien herido tiendo a permanecer calmado. (N) |
| | (17) | Cuando estoy en una situación emocionalmente tensa me asusto. |
| | (19) | Normalmente soy bastante eficaz al ocuparme de emergencias. (N) |
| | (24) | Tiendo a perder el control durante las emergencias. |
| | (27) | Cuando veo a alguien que necesita urgentemente ayuda en una emergencia me derrumbo. |

Nota: **PT:** Perspective taking (Toma de perspectiva); **FS:** Fantasy (Fantasía); **EC:** Empathic concern (Preocupación empática); **PD:** Personal distress (Distrés o malestar personal). **(N)** Reactivos negativos. *Reactivos modificados. Adaptado de "Adaptación de Interpersonal Reactivity Index (IRI) al español" por Pérez-Albéniz, De Paúl, Etxeberría, Montes y Torres, 2003, *Psicothema*, p. 271.