

# **Un programa de educación intercultural: Desarrollo de la empatía y la prosocialidad**

## **A program of intercultural education: Development of empathy and prosociality**

Vicenta Mestre, Paula Samper, Ana Tur,  
Maite Cortés y Elizabet Malonda

Universitat de València

### Resumen

El objetivo central del proyecto de investigación en el que se suscribe este trabajo ha sido diseñar, aplicar y validar un programa, materiales y metodología para desarrollar la conducta prosocial y la empatía a través de valores como igualdad, tolerancia y respeto, en el marco de la interculturalidad. Presentamos los resultados preliminares del programa de intervención elaborado para desarrollar los valores y comportamientos prosociales. El programa comprende 14 sesiones implementadas durante seis meses. La muestra la componen niños/as y adolescentes entre 10 y 15 años, de diferentes centros escolares, públicos y concertados de la Comunidad Valenciana, con diferente porcentaje de alumnos inmigrantes. Se presentan los resultados de la evaluación pretest y postest entre los grupos control y experimental. Los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas en función del nivel de estudios y del grupo según sea control o experimental en la fase pretest. Los análisis de covarianza realizados muestran la eficacia de la intervención.

Palabras clave: Programa, educación intercultural, empatía, prosocialidad.

### Abstract

The central aim of the research project in which this work is subscribed, has been to design, to apply and to validate a program, materials and methodology to develop empathy and prosocial behavior across values as equality, tolerance and respect, in the frame of the interculturality. We present the preliminary results of the program. The program has 14 meetings implemented during a period of six months. The sample are children and teenagers between 10 and 15 years, of different publics and private schools of the Valencian Community with different percentage of immigrant pupils. We present the results of the pretest and postest assessing between the control and experimental groups. The results show statistically significant differences depending on the level of studies and of the group as it is a control or experimental in the pretest assessing. The analyses of covariance realized shown the efficiency of the intervention.

Keywords: Program, intercultural education, empathy, prosociality.

La Interculturalidad es una realidad que caracteriza a nuestra escuela y a nuestra sociedad. El incremento acentuado en los últimos años de población inmigrante que llega a nuestro país y el aumento de adopciones internacionales ha generado en algunos Centros escolares un alto porcentaje (más del 30%) de alumnos escolarizados procedentes de otras culturas. Este hecho plantea la necesidad de actuar no sólo desde los currícula, sino también desde una perspectiva psicosocial que incluya procesos como empatía, disposición prosocial, valores y habilidades sociales para la convivencia y que dote a profesores y alumnado de recursos para asimilar la compleja y, a la vez, rica diversidad y adaptarse a ella. Tanto la educación intercultural como la basada en principios de igualdad y no discriminación, parten del convencimiento de valorar la diversidad, en su más amplio sentido como una oportunidad de intercambio y enriquecimiento, asumiendo que en la diversidad de intereses, capacidades, sexo, cultura, clase social, entorno geográfico, etc. se encuentra la verdadera riqueza de una sociedad plural.

En atención a esta realidad social la institución académica española se ve sometida a la exigencia de afrontar esta situación con una actitud abierta y reflexiva que conduzca a abordar el proceso de inclusión de un alumnado diverso en cuanto a intereses, sexo,

creencias, valores, cultura, etc. (Valero, 2003). Además, no conviene olvidar que en la institución escolar se encuentra el profesorado, el alumnado nacido en España y el procedente de otros países y también los padres de los propios alumnos y alumnas.

El objetivo primordial de la escuela no sólo es transmitir conocimientos y conceptos sino que, en lo fundamental, ha de atender a la formación integral de las personas –varones y mujeres- con la finalidad de que puedan incorporarse a la vida activa plena en una sociedad en continuo cambio y evolución. Así pues, el centro escolar es un contexto de convivencia en el que se producen distintas interacciones interpersonales, donde la persona puede alcanzar una madurez emocional (interpersonal e intrapersonal) que potencie su propio desarrollo personal.

De esta forma, la escuela ha de asumir la función de transmisora de valores, de hábitos y de actitudes que les ayuden a formarse como ciudadanos activos inmersos en las sociedades complejas y democráticas del denominado estado del bienestar.

La convivencia implica interrelación y sentimiento de vínculo social. Por tanto, la educación orientada a la integración social va dirigida a todos y todas, es decir, a la comunidad escolar e incluye no sólo cambios en los currícula, sino también en valores transversales que deben inculcarse (Herrera,

Mateos, Ramírez-Fernández, Ramírez-Salguero y Roa, 2002-03). Así pues, los principios pedagógicos de la educación intercultural y la igualdad de oportunidades sobre el convencimiento de la atención a la diversidad serían: formación y fortalecimiento en la escuela y en la sociedad de los valores humanos de igualdad, respeto, tolerancia, pluralismo, cooperación y corresponsabilidad social, respeto a las diferencias, comunicación activa e interrelación entre todo el alumnado.

Por otro lado y relacionado con estas cuestiones, en los últimos años se ha incrementado el interés por la investigación sobre la disposición prosocial (en las dimensiones de razonamiento, empatía y conducta) en la infancia y la adolescencia especialmente como un factor de protección de la agresividad y como un proceso que favorece la adaptación social y las habilidades sociales que facilitan la relación con los iguales (Asiye, Carlo, Mestre y Samper, 2003; Caprara, Barbanelli, Pastorelli, et al., 2000; Carlo, Eisenberg, Koller, Da Silva, y Frohlich, 1996; Carlo, Hausmann, Christiansen y Randal, 2003; Carlo, Raffaelli, Laible y Meyer, 1999; Colby, Kohlberg, Gibbs, y Lieberman, 1983; Dovidio y Penner, 2004; Eisenberg, Miller, Shell, McNalley y Shea, 1991; Mestre, Frías, Samper y Nácher, 2003; Mestre, Samper y Frías, 2002; Mestre, Samper y Frías, 2004; Mestre, Samper, Nácher, Tur, y

del Barrio, 2004; Rest, 1983; Samper, Mestre y Tur, 2003).

El desarrollo de la capacidad para ponerse en el lugar del otro, el conocimiento de las características y peculiaridades de las personas, el pensar en términos de igualdad entre ellas, el incluir los derechos de los demás en equilibrio con los propios, el compartir emociones y preocupación por otros, son objetivos que integran los procesos cognitivos y emocionales implicados en la disposición prosocial y que contribuyen a una conducta prosocial más autónoma y madura (Bandura, 1999; Mestre, et al., 2002; Mestre, Tur y Samper, 2007; Mestre, Tur, Samper, Nácher y Cortés, 2007; Carlo, et al., 2003; Jolliffe y Farrington, 2004). Por el contrario, la incapacidad para ponerse en el lugar del otro para comprender las normas y costumbres procedentes de otras culturas y otros grupos puede inhibir la tolerancia y compasión (Nelson y Baumgarte, 2004).

En esta línea, existe acuerdo en la literatura científica sobre las diferencias en el desarrollo de la conducta prosocial en función del género (Calvo, González y Martorell, 2001; Mestre, Samper, Frías y Tur, 2009; Mestre, et al., 2002).

Modelar los comportamientos prosociales incluye actividades para valorar las necesidades de los demás en las actividades cotidianas, etiquetar e identificar comportamientos prosocia-

les y antisociales, facilitar la toma de perspectiva social y la comprensión de los sentimientos de los demás, dirigir discusiones acerca de las interacciones prosociales, desarrollar proyectos y actividades prácticas que promuevan el altruismo (Garaigordobil, 2001; 2005; Santrock, 2000).

Es en estos objetivos donde se sitúa el proyecto del que surge el presente trabajo, centrado en el desarrollo de la prosocialidad y la empatía como procesos a incluir en la educación intercultural (Nelson y Baumgarte, 2004), a partir de la aceptación de la diversidad cultural como una realidad social, de la igualdad de derechos de todos los seres humanos, el desarrollo de actitudes y prácticas antidiscriminatorias y en definitiva el respeto a la identidad y derechos de otros pueblos y expresiones culturales.

Se trata de conseguir una intervención temprana y preventiva para la integración social y la convivencia desde la multiculturalidad y de dotar a los educadores y alumnos de recursos para la prevención y la resolución de conflictos que pudieran darse en relación con la convivencia de iguales procedentes de diferentes culturas.

El proyecto constaba de tres fases: una primera fase en la que se realizó un estudio transversal empírico con el objetivo de analizar nuestra realidad social de aceptación del “otro” evaluando la empatía, el razonamiento

y la conducta prosocial, así como la agresividad e inestabilidad emocional en las aulas. La muestra estuvo compuesta por 2788 niños y adolescentes (49% chicas y 51% chicos), con una edad media de 12,15 años (rango edad = 10 a 15 años), todos ellos estudiantes de 36 centros de primaria y de secundaria: 10 centros sin % significativo de población inmigrante, 13 centros que desarrollan Acciones especiales y 13 centros que desarrollan Programas de compensación educativa. Los resultados más relevantes de este primer estudio (Mestre, Tur y Samper, 2007; Samper, Tur, Mestre y Cortés, 2008) señalan que las chicas de 14 y 15 años son más empáticas que los chicos de su misma edad. Las puntuaciones en prosocialidad disminuyen conforme aumenta la edad. Los más jóvenes (10-11 años) aparecen como más prosociales y menos agresivos e inestables emocionalmente. Los chicos más mayores obtienen puntuaciones más altas en inestabilidad emocional y en agresividad física y verbal respecto a las chicas de su mismo grupo de edad. Parece pues que con la edad se va perdiendo la conducta prosocial y la tendencia a empatizar con los demás mientras que por el contrario van aumentando progresivamente los comportamientos agresivos tanto verbal como físicamente y la pérdida de control ante una situación emocionalmente tensa.

Por otro lado, y en relación al país

de procedencia, los sujetos nacidos en España se muestran como más empáticos y prosociales frente a los nacidos en países de América Latina. Los sujetos procedentes de Europa Occidental frente a los chicos y chicas procedentes de países de América y de Europa del Este han aparecido como menos inestables emocionalmente y menos agresivos.

Al atender al tipo de centro según alberguen más o menos porcentaje de población inmigrante, los resultados de los análisis mostraron que los alumnos de los centros sin porcentaje significativo de población inmigrante, han puntuado más alto en empatía frente a los alumnos que cursan estudios en centros donde se imparten Programas de Compensación Educativa que son los que han puntuado más bajo. Son estos mismos alumnos los que más bajo puntuaron en prosocialidad y más alto en inestabilidad emocional y agresividad frente a los alumnos escolarizados en centros que desarrollan Acciones de Compensación Educativa y en centros sin porcentaje significativo.

Cuando tomamos como variable dependiente el razonamiento prosocial, los resultados mostraron que los más jóvenes (10-11 años) utilizan en mayor medida argumentos basados en las necesidades de los demás y en los conceptos estereotipados de bueno y malo, para decidir una conducta de ayuda, mientras que los mayores (14-

15 años) utilizan más frecuentemente argumentos característicos del razonamiento hedonista y menos argumentos propios de un razonamiento internalizado, es decir, basados en la empatía, la anticipación de consecuencias y valores de justicia o igualdad. Por otro lado, los alumnos que asisten a centros que imparten Programas de Compensación Educativa son los que en mayor grado utilizan argumentos basados en la aprobación de los demás a la hora de decidir una conducta de ayuda, frente a los alumnos de los centros sin porcentaje significativo; y en menor medida utilizan argumentos en base a los estereotipos sobre lo bueno y lo malo.

A partir de los resultados obtenidos en este amplio estudio empírico que muestran la necesidad de actuar en la comunidad escolar para que se acepte la interculturalidad y se desarrollen valores relacionados con la igualdad, la tolerancia, la solidaridad y el respeto a las diferencias en una realidad escolar y social en la que se incrementan las diferencias entre los individuos que conviven en ella, se diseñó un modelo de intervención dirigido al alumnado de diferentes culturas con el objetivo de que estimulara la capacidad de empatizar, de ponerse en el lugar de los otros y de aceptación, respetando, por una parte, la diversidad de intereses y motivaciones y, por otra, favoreciendo el desarrollo de autoexpectativas y creencias positivas en los escolares.

El programa completo comprende 18 sesiones de las que únicamente se implementaron 14 en la aplicación que aquí se evalúa. Las sesiones están distribuidas en cuatro módulos: Conocimiento de la interculturalidad, Solidaridad, Empatía y Desarrollo de la conducta y razonamiento prosocial, Prevención de conductas agresivas / violencia. La duración de las sesiones fue de una hora, con una periodicidad semanal. Se pretendió que en el centro se desarrollaran y realizaran como actividades complementarias a las sesiones impartidas en las tutorías algunas actividades de sensibilización hacia la interculturalidad en las que participaran todos los alumnos del centro, los padres, los profesores, tales como dibujos, carteles, fotos sobre diferentes países y culturas, visitas de los padres a las aulas, etc.

El diseño comprende una evaluación pretest de los diferentes constructos que definen las variables sobre las que se pretende intervenir. Se procedió a continuación a realizar 14 de las 18 sesiones totales (por cuestiones de falta de tiempo) y finalmente se realizó una evaluación posttest.

El objetivo del trabajo es presentar los resultados del programa de intervención, elaborado para desarrollar los valores y comportamientos prosociales en una muestra de sujetos entre 10 y 15 años.

La hipótesis de partida es la si-

guiente:

La aplicación del programa en el aula orientado al desarrollo de la empatía, el razonamiento y la conducta prosocial, y la interiorización de valores de igualdad, respeto, aceptación y solidaridad tendrá efectos positivos en el desarrollo de la disposición prosocial y la solución de conflictos, de manera que se obtendrán cambios significativos en la prosocialidad y disposición empática del alumnado.

## Método

### Participantes

La muestra está formada por 392 niños/as y adolescentes (55% chicos y 45% chicas) entre 10 y 15 años con una edad media de 11.84 años ( $dt=1.46$ ), de diferentes centros escolares, públicos y concertados de la Comunidad Valenciana, con diferente porcentaje de alumnos inmigrantes. La distribución por niveles de estudios es la siguiente: 196 alumnos/as estudian 1º y 2º de la ESO (101 y 95, respectivamente) y 196 alumnos/as estudian 5º y 6º de Educación Primaria (123 y 73, respectivamente). Del total de la muestra 129 fueron asignados aleatoriamente al grupo control y 263 al grupo experimental.

## Instrumentos

Para evaluar las diferentes variables objeto de nuestro estudio se han aplicado los siguientes instrumentos:

Medida Objetiva del Razonamiento Prosocial (Prosocial Reasoning Objective Measure, PROM) (Carlo, et al., 1992; Mestre, Frías, Samper, y Tur, 2002). Es una medida objetiva, de papel y lápiz, dirigida a evaluar el nivel de razonamiento moral prosocial que el sujeto lleva a cabo ante un problema o una necesidad de otra persona que implica una respuesta de ayuda. Está basado en la entrevista de razonamiento moral prosocial de Eisenberg (Eisenberg, Shell, Pasternack, Lennon, Beller, & Mathy, 1987). El tiempo para cumplimentar el cuestionario gira en torno a 20-30 minutos. El cuestionario completo incluye un total de siete historias y una historia como ejemplo. En el estudio que presentamos se utilizaron cinco tal y como el autor del instrumento ha aplicado en otros estudios. Después de cada historia o dilema hay tres tipos de conducta que el sujeto puede elegir en función de lo que considera que el protagonista en la historia debería hacer. A continuación hay seis razones (en la versión para niños y adolescentes que es la que nos ocupa) de por qué el personaje debería comportarse como ha indicado y un *ranking* del grado de importancia que cada razón

tiene a la hora de tomar su decisión.

Después de leer cada historia, a los sujetos se les pide que indiquen lo que el protagonista en la historia debería hacer (o lo que ellos harían si se encontraran en la situación del personaje), si debería ayudar al otro, si no debería hacerlo, o si no está seguro de lo que el protagonista (o él en su lugar) debería hacer. Después de esta decisión se les pide que puntúen (en una escala de uno a cinco desde mucha importancia a ninguna importancia) cómo es de importante cada una de las siguientes seis razones a la hora de tomar su decisión sobre lo que el protagonista debería hacer. Finalmente, los sujetos eligen cuál de las seis razones es la primera en importancia, la segunda en orden de importancia y la tercera más importante (esta última parte del cuestionario aparece sólo en la versión para adolescentes).

Los dilemas que aparecen en las historias plantean un conflicto entre las necesidades y deseos del protagonista y las de los demás. Los problemas son los siguientes:

- Dar sangre a un chico enfermo *versus* perder su lugar en el equipo de baloncesto y la asistencia a la escuela.
- Ayudar a un compañero que está siendo atacado *versus* arriesgarse al rechazo de sus compañeros.
- Elegir entre avisar a los padres de

- un chico que esta herido *versus* asistir a una fiesta con los amigos.
- Ir a la playa con sus amigos *versus* ayudar a un compañero a estudiar un examen de matemáticas.
  - Guardarse la comida después de una inundación *versus* dar parte de la comida a otros que no tienen nada.

Las respuestas que el sujeto da en las cinco “historias” que se le plantean puntúan en diferentes estilos de razonamiento: hedonista (“Depende de la importancia que tenga para Antonio perder su lugar en el equipo”), orientado a la necesidad (“Depende de lo enfermo que puede llegar a estar el otro chico”), orientado a la aprobación de otros (“Depende de si Antonio cree que sus amigos y sus padres aceptarán lo que decida hacer”), estereotipado (“Depende de si Antonio piensa que ayudar es bueno”) e internalizado (“Depende de si Antonio puede comprender lo enfermo que está el otro chico” o “Antonio se sentirá mal si el otro chico sigue enfermo”). Por tanto, permite discriminar entre sujetos que justifican la conducta de ayuda o no en función de sus intereses personales, la aprobación externa, el atenuamiento a los estereotipos de “bueno” y “malo”, principios personales, criterios de igualdad, responsabilidad y/o la anticipación de consecuencias, positivas y/o negativas que se pueden derivar de

una determinada acción.

Índice de empatía para niños y adolescentes (Index of Empathy for Children and Adolescents, IECA), (Bryant, 1982; Mestre, Pérez, Frías, y Samper, 1999): Este instrumento constituye una adaptación para población infantil y adolescente de la escala de lápiz y papel para adultos de Mehrabian y Epstein (1972). Tiene como objetivo medir el nivel de empatía que los sujetos manifiestan ante diversas situaciones con connotación emocional, protagonizando la escena o ítem un individuo del mismo sexo o del sexo contrario, incluyendo también afirmaciones neutras donde la empatía se manifiesta sin referente sexual del individuo. Es una medida del componente emocional de la empatía. El instrumento consta de 22 ítems, cuatro con referente de mujer, cuatro con referente de varón y 14 sin referente concreto. El formato de respuesta es dicotómico (sí/no), puntuando la respuesta que contribuye a una actitud empática. Un ejemplo de ítems que lo componen sería: “Me siento triste al ver a una chica que no encuentra a nadie con quien jugar”, “Me disgusta cuando veo que se le hace daño a un chico”, “A veces lloro cuando veo la televisión”.

Índice de Reactividad Interpersonal (The Interpersonal Reactivity Index, IRI), (Davis, 1980; Mestre, Frías, y Samper, 2004). Es un instrumento



que permite medir las diferencias individuales en las tendencias empáticas desde un punto de vista multidimensional. Consta de 28 ítems distribuidos en cuatro subescalas que miden cuatro dimensiones separadas del concepto global de empatía: *Toma de Perspectiva* (PT), habilidad para ponerse en el lugar de la otra persona (“*Cuando estoy disgustado con alguien, intento ponerme en su lugar por un momento*”); *Fantasía* (FS), capacidad imaginativa del sujeto para ponerse en el lugar de personajes de ficción (“*Me identifico con los personajes de una novela*”); *Preocupación Empática* (EC), sentimientos de compasión y cariño por los otros (“*Tiendo a proteger a los que les toman el pelo*”); *Malestar Personal* (PD), sentimientos de ansiedad y malestar que el sujeto manifiesta al observar experiencias negativas de los demás (“*Cuando veo a alguien que necesita urgentemente ayuda en una emergencia, me derrumbo*”). La característica más destacada de este instrumento es que permite medir tanto los procesos cognitivos como la reacción emocional del sujeto al adoptar una actitud empática. El formato de respuesta es de tipo *likert* con cinco opciones de respuesta.

Escala de Conducta Prosocial (Prosocial Behavior Scale, Caprara & Pastorelli, 1993; Del Barrio, et al., 2001): Es una escala de 15 ítems que evalúa la conducta de ayuda, de confianza y

simpatía a través de tres alternativas de respuesta en función de la frecuencia con que se den cada una de las conductas descritas: casi siempre, a veces o nunca. Un ejemplo sería: “Ayudo a mis compañeros a hacer los deberes”.

Escala de Agresividad Física y Verbal (AFV, Caprara & Pastorelli, 1993; Del Barrio, et al., 2001): Se trata de una escala de 20 ítems que evalúa la conducta de hacer daño a otros física y verbalmente. El formato de respuesta es de tres alternativas (a menudo, algunas veces o nunca) según la frecuencia de aparición de la conducta. Un ejemplo de ítems de agresividad física y verbal sería: “*Pego patadas y puñetazos*” o “*Amenazo a los/las otros/as*”.

Escala de Inestabilidad Emocional (IE, Caprara & Pastorelli, 1993; Del Barrio, et al., 2001). Describe la conducta que indica una falta de autocontrol en situaciones sociales como resultado de la escasa capacidad para frenar la impulsividad y la emocionalidad. Incluye 20 ítems con tres alternativas de respuesta (a menudo, algunas veces o nunca). Ejemplo de ítems que componen el cuestionario sería: “Soy impaciente”, “Interrumpo a los demás cuando hablan”, “Falto al respeto” o “No puedo estar quieto/a”.

## Procedimiento

La validación de la eficacia del programa de intervención se ha rea-

lizado en una muestra de centros que accedieron a participar a través de los CEFIREs (Centros de Formación del Profesorado) de Valencia, Sagunto y Gandía pertenecientes a la Comunidad Valenciana. Tanto las evaluaciones pretest y postest como la implantación y desarrollo de las diferentes sesiones estuvo supervisada por miembros del equipo investigador que coordinaron todo el proceso en cada CEFIRE a través de reuniones mensuales. La aplicación de los instrumentos en las evaluaciones pre y postest se realizó de forma colectiva y en horas lectivas, en cada aula y para cada uno de los niveles de edad y estudios analizados. Las instrucciones para rellenar los cuestionarios se explicaron oralmente antes de la cumplimentación. El pase de las pruebas se ha realizado en dos sesiones de 45 minutos aproximadamente, para cada uno de los niveles de estudio/edad evaluados. Las 14 sesiones del programa tenían una duración de una hora aproximadamente cada una y se realizaron con una periodicidad semanal.

## Resultados

Nuestro objetivo es comprobar la eficacia del programa de intervención una vez aplicado, y por tanto dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿hay diferencias en la evaluación postest

entre el grupo experimental y el grupo control?, es decir, ¿hay algún cambio significativo en las diferentes variables medidas que hacen referencia a los constructos trabajados de empatía, conducta prosocial, agresividad entre aquellos alumnos/as que han realizado el programa de intervención y los que no lo han realizado?

Para intentar dar respuesta a esta cuestión, se presentan en primer lugar, los resultados del análisis descriptivo realizado en la evaluación pretest. Se exponen en este primer apartado las puntuaciones de las que partimos tanto en el grupo control como en el grupo experimental inicialmente, antes de iniciar el programa en el caso del grupo experimental. Se muestran los resultados de los análisis de la varianza entresujetos realizados para comprobar las diferencias entre el grupo control y el grupo experimental en la evaluación pretest, así como las diferencias entre el grupo de educación primaria y educación secundaria. A continuación y en segundo lugar, se presentan los resultados de los análisis de la covarianza realizados por niveles de estudios, analizando por separado al alumnado de primaria y al de secundaria. Y finalmente y en tercer lugar, se presentan los resultados del análisis de la covarianza realizado para la muestra total, independientemente del nivel de estudios de los sujetos.

En primer lugar, pues, se presentan

los resultados de los estadísticos descriptivos del conjunto de variables que han sido medidas en nuestro estudio. La tabla 1 muestra los datos de media

y desviación típica de cada variable.

Se presentan a continuación los resultados de los análisis de varianza realizados entre los constructos

Tabla 1

*Estadísticos descriptivos de las variables de la investigación.*

	Variables	CONTROL		EXPERIMENTAL	
		Media	DT	Media	DT
Desarrollo Prosocial	Conducta Prosocial	24.50	3.10	24.56	3.15
	Empatía (Emocional)	14.98	3.42	13.00	4.11
	Toma perspectiva	22.30	4.62	22.60	4.36
	Fantasía	20.49	5.78	20.78	4.66
	Preocupación empática	22.96	4.84	22.97	4.96
Agresividad	Malestar personal	19.72	5.02	20.05	4.61
	Inestabilidad Emocional	26.09	4.26	25.09	5.29
	Agresividad	21.89	4.78	22.24	5.51
Razonamiento Prosocial	Hedonista	.1726	.044	.1647	.039
	Necesidad	.2222	.029	.2203	.035
	Aprobación	.1832	.038	.1801	.044
	Estereotipado	.2142	.031	.2181	.032
	Internalizado	.2075	.025	.2167	.031

evaluados en función de las variables independientes grupo experimental o control y nivel de estudios.

El ANOVA de un factor realizado para constatar las diferencias en los constructos evaluados entre el grupo experimental y el grupo control en la evaluación pretest indica que el grupo control ha puntuado significativamente más alto que el grupo experimental en empatía y en inestabilidad emocional (ver tabla 2).

Con respecto al *Razonamiento pro-social* la pertenencia al grupo control versus grupo experimental establece las siguientes diferencias significativas: los sujetos que se encontraban asignados al grupo experimental en la evaluación pretest utilizan en mayor medida argumentos que incluyen la empatía, la anticipación de consecuencias y valores de justicia o igualdad, a la hora de decidir una conducta de ayuda (ver tabla 3) frente a los sujetos

Tabla 2

*Puntuaciones medias en Empatía. Conducta prosocial. Inestabilidad emocional y Agresividad en función del grupo asignado.*

	Control	Experimental	
Empatía	14.98	13	$F_{(1.391)} = 22.340. p < .01$
Toma perspectiva	22.30	22.60	$F_{(1.391)} = .390. p = .533$
Fantasía	20.49	20.78	$F_{(1.391)} = .280. p = .597$
Preocupación empática	22.96	22.97	$F_{(1.391)} = .000. p = .987$
Malestar personal	19.72	20.05	$F_{(1.391)} = .404. p = .525$
Conducta Prosocial	24.50	24.56	$F_{(1.391)} = .027. p = .870$
Inestabilidad emocional	26.09	25.09	$F_{(1.391)} = 3.502. p < .05$
Agresividad	21.89	22.24	$F_{(1.391)} = .367. p = .545$

asignados al grupo control.

Diferencias en función del nivel de estudios de los sujetos

La variable nivel de estudios establece las siguientes diferencias significativas en la evaluación pretest: los alumnos de primaria son más prosociales y más empáticos dado que han puntuado también significativamente más alto en las escalas de toma de perspectiva, preocupación empática y

malestar personal frente a los alumnos de secundaria (ver tabla 4). Este resultado coincide con el obtenido en el estudio transversal previo al diseño del programa.

Con respecto al *Razonamiento prosocial*, el nivel de estudios discrimina en las categorías de razonamiento hedonista y el internalizado, de manera que los alumnos de secundaria utilizan más frecuentemente argumentos ca-

Tabla 3

*Puntuaciones medias en Razonamiento Prosocial en función del grupo asignado en pretest.*

	Control	Experimental	
Hedonista	.1726	.1647	$F_{(1,391)} = 3.270. p = .071$
Necesidad	.2222	.2203	$F_{(1,391)} = .280. p = .597$
Aprobación	.1832	.1801	$F_{(1,391)} = .491. p = .484$
Estereotipado	.2142	.2181	$F_{(1,391)} = 1.292. p = .256$
Internalizado	.2075	.2167	$F_{(1,391)} = 8.175. p < .01$

racterísticos del razonamiento hedonista, mientras que los de primaria utilizan han manifestado en mayor grado basar su conducta de ayuda en la anticipación de consecuencias y valores de justicia o igualdad (ver tabla 5).

Una vez expuestos los resultados más relevantes obtenidos en la evaluación pretest, que nos muestran la situación de partida de los sujetos de primaria y de secundaria asignados a los grupos control y experimental en

las diferentes variables de estudio, así como las diferencias entre ellos, siguiendo el esquema de presentación de los resultados, en segundo lugar, se presentan los resultados de los análisis de la covarianza realizados, tomando como variables dependientes las puntuaciones en las diferentes variables tomadas en la evaluación posttest y como covariables las puntuaciones de las diferentes variables tomadas en la evaluación pretest. Dichos resultados

Tabla 4

*Puntuaciones medias en Empatía. Conducta prosocial. Inestabilidad emocional y Agresividad en función del nivel de estudios.*

	Primaria	Secundaria	
Empatía	13.37	13.94	$F_{(1,391)} = 1.950. p= .163$
Toma perspectiva	23.03	21.97	$F_{(1,391)} = 5.600. p< .05$
Fantasía	21.18	20.24	$F_{(1,391)} = .304. p= .083$
Preocupación empática	23.69	22.24	$F_{(1,391)} = 8.614. p< .01$
Malestar personal	20.83	19.05	$F_{(1,391)} = 14.342. p< .01$
Conducta Prosocial	24.90	24.18	$F_{(1,391)} = 5.299. p< .05$
Inestabilidad emocional	25.21	25.63	$F_{(1,391)} = .704. p= .402$
Agresividad	22.14	22.11	$F_{(1,391)} = .003. p= .954$

permitirán concluir si hay diferencias significativas entre los grupos control y experimental en la evaluación post-test. es decir. si tras la realización de las sesiones del programa. el grupo experimental difiere del grupo control en aquellas variables sobre las que se ha trabajado.

Hemos realizado estos análisis primero segmentado la muestra por niveles de estudios. analizando por separado al alumnado de primaria y al de secundaria. Los análisis realizados para el grupo de primaria y para el grupo de secundaria únicamente señalan diferencias significativas en el caso de la conducta prosocial para el grupo de primaria de manera que el grupo expe-

rimental de primaria ha puntuado significativamente más alto en conducta prosocial (25.08) respecto del grupo control (23.96) de primaria ( $F_{(1,195)} = 5.693; p< .05$ ) en la evaluación post-test. es decir. después de la aplicación del programa.

A la vista de los resultados de los análisis de la covarianza realizados separando la muestra en función del nivel de estudios. se ha procedido a realizar el análisis a la muestra total. independientemente del nivel de estudios de la misma.

Los resultados muestran que el grupo experimental ha puntuado significativamente más alto en empatía emocional ( $F_{(1,391)} = 7.380; p< .01$ ).

Tabla 5

*Puntuaciones medias en Razonamiento Prosocial en función del nivel de estudios.*

	Primaria	Secundaria	
Hedonista	.1600	.1745	$F_{(1.391)} = 12.621. p < .01$
Necesidad	.2242	.2177	$F_{(1.391)} = 3.687. p = .056$
Aprobación	.1789	.1833	$F_{(1.391)} = 1.029. p = .311$
Estereotipado	.2196	.2140	$F_{(1.391)} = 3.025. p = .545$
Internalizado	.2171	.2103	$F_{(1.391)} = 5.085. p < .083$

en conducta prosocial ( $F_{(1.391)} = 6.879$ ;  $p < .01$ ) y significativamente más bajo en inestabilidad emocional ( $F_{(1.391)} = 5.889$ ;  $p < .05$ ) respecto del grupo control.

### Discusión y conclusiones

Retomando la hipótesis de partida que planteaba que la aplicación del programa en el aula orientado al desarrollo de la empatía, el razonamiento y la conducta prosocial, y la interiorización de valores de igualdad, respeto, aceptación y solidaridad tendría efectos positivos en el desarrollo de la disposición prosocial y la solución de conflictos, de manera que se obtendrían cambios significativos en la prosocialidad y disposición empática del alumnado, podemos comprobar a la vista de los resultados obtenidos que se cumple, si bien tendríamos que matizar algunos detalles.

Los análisis realizados en la primera evaluación realizada antes de iniciar cualquier sesión del programa de intervención y considerados sobre la muestra total, han señalado a un grupo de sujetos asignados al azar como grupo control que han puntuado significativamente más alto en la variable de empatía medida en su componente más emocional a través del cuestionario de Bryant (1982) y también más alto en la variable que mide inestabilidad emocional o falta de autocontrol en situaciones emocionalmente tensas, es decir, son sujetos más empáticos pero también más inestables emocionalmente. Por el contrario, los sujetos asignados al grupo experimental que se encuentran en esta primera evaluación en la misma situación que el grupo control, han puntuado significativamente más alto en razonamiento internalizado, es decir, son sujetos que utilizan en mayor medida argumentos basados en la anticipación de conse-

cuencias y en valores justicia a la hora de decidir una conducta de ayuda.

Tras la aplicación del programa de intervención. y después de realizar una serie de sesiones en las que se han trabajado cuestiones relacionadas con la empatía. ponerse en el lugar del otro. discusión de dilemas. asertividad. resolución de conflictos. negociación eficaz. interculturalidad. tolerancia. altruismo. etc., los sujetos que han seguido el programa de intervención aumentan significativamente los niveles de empatía (emocional) y conducta prosocial y disminuyen significativamente sus puntuaciones en inestabilidad emocional frente a los sujetos del grupo control. es decir. son sujetos que manifiestan una mayor capacidad de autocontrol en situaciones sociales y una mayor capacidad para frenar la impulsividad y la emocionalidad. con una mayor disposición empática y prosocial.

En este sentido. y en base a estos resultados. se constata la eficacia del programa de intervención en estos constructos trabajados y evaluados. Podemos comprobar que la aplicación del programa diseñado ha contribuido al desarrollo prosocial y la empatía como facilitadores de las relaciones sociales en el marco de la interculturalidad.

Por otro lado. sin embargo. tras la aplicación del programa se pretendía obtener también algún cambio signifi-

cativo en el razonamiento prosocial y en las variables de agresividad e inestabilidad emocional. Hemos podido comprobar cómo la intervención sobre estas variables tanto emocionales como de razonamiento entrañan un nivel dificultad mayor. Otros estudios realizados muestran como un razonamiento más autónomo e internalizado. junto a una mayor capacidad empática y un clima afectivo en las relaciones con los padres son las variables que mejor predicen conductas prosociales en los hijos (Mestre, Samper, Nácher, Tur, y Cortés, 2006). Se plantea. pues. como retos futuros tanto el diseño de actividades alternativas a las utilizadas en el programa que se ha aplicado y que recojan las valoraciones de los tutores en el aula. los comentarios y las opiniones del mismo alumnado. así como el estudio minucioso de aquellas variables que ejercen su influencia en el razonamiento. incluso una intensificación de las sesiones sobre razonamiento prosocial.

Una aportación importante del estudio es el hecho de haber podido comprobar la importante función que ejerce la empatía y que destaca sobre otros procesos emocionales y cognitivos evaluados por su fuerte relación con la conducta prosocial. En este sentido. diversas investigaciones (p.e. Bastón & Coke, 1981; Batson, Batson, Slingsby, Harrell, Peekna, & Todd, 1991; Carlo et al., 2003; Eisen-



berg, 2000; López, Apodaka, Etxebarria, Fuentes, & Ortiz, 1998; Mestre, Samper, Tur, Cortés, y Nácher, 2006) encuentran que la empatía es uno de los factores motivacionales más importantes de estas conductas.

## Agradecimientos

Estudio subvencionado en un Proyecto I+D (SEJ2005-04599/EDUC) del Ministerio de Ciencia y Tecnología (2005-2008).

## Referencias

- Asiye, K., Carlo, G., Mestre, V. & Samper, P. (Abril, 2003). *Prosocial Moral Reasoning and Prosocial Behavior among Turkish and Spanish Adolescents*. Comunicación presentada en el *SRCD Biennial Meeting*, Tampa.
- Bandura, A. (1999). Moral Disengagement in the Perpetration of Inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 3(3), 193-209.
- Batson, C. D. & Coke, J. S. (1981). *Empathy: a source of altruistic motivation for helping*. New Jersey: L.E.A.
- Batson, C. D., Batson, J., Slingsby, J., Harrell, K., Peekna, H. & Todd, M. (1991). Empathic joy and the empathy-altruism hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 413-426.
- Bryant, B. K. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child development*, 53, 413-425.
- Calvo, A. J., González, R. y Martorell, M. C. (2001). Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y adolescencia: personalidad, autoconcepto y género. *Infancia y Aprendizaje*, 93, 95-111.
- Caprara, G. V. & Pastorelli, C. (1993). Early emotional instability, prosocial behavior, and aggression: some methodological aspects. *European Journal of Personality*, 7, 19-36
- Caprara, G. V., Barbanelli, C. L., Pastorelli, C., Bandura, A. & Zimargdo, Ph.G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11(4), 302-306.
- Carlo, G., Eisenberg, N. & Knight, G. P. (1992). An objective measure of adolescents' prosocial moral

- reasoning. *Journal of Research on Adolescence*, 2, 331-349.
- Carlo, G., Eisenberg, N., Koller, S. H., Da Silva, M. S. & Frohlich, C. B. (1996). A Cross-National Study on the Relations among Prosocial Moral Reasoning, Gender Role Orientations, and Prosocial Behaviors. *Developmental Psychology*, 32(2), 231-240.
- Carlo, G., Hausmann, A., Christianesen, S., & Randal, B. A. (2003). Sociocognitive and Behavioral correlates of a measure of prosocial tendencies for adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 23(1), 107-134.
- Carlo, G., Raffaelli, M.; Laible, D. J. & Meyer, K. A. (1999). Why are girls less physically aggressive than boys? Personality and Parenting Mediators of Physical Aggression. *Sex Roles*, 40, 9-10, 711-729.
- Colby, A., Kohlberg, L., Gibbs, J. & Lieberman, M. (1983). A longitudinal study of moral judgment. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 48(1-2. Serial No. 200).
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85.
- Davis, M. H. (1983). Measuring Individual Differences in Empathy: Evidence for a Multidimensional Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113-126.
- Del Barrio, V., Moreno, C., y López, R. (2001). Evaluación de la agresión e inestabilidad emocional en niños españoles y su relación con la depresión. *Clínica y Salud*, 13, 33-50.
- Dovidio, J. F. & Penner, L. A. (2004). Helping and Altruism. En M. B. Brewer & M. Hewstone. (Ed). *Emotion and motivation. Perspectives on social psychology* (pp. 247-280). Malden. MA. US: Blackwell Publishers.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology*, 51, 665-697.
- Eisenberg, N., Miller, P. A., Shell, R., McNalley, S. & Shea, C. (1991). Prosocial Development in Adolescence: A Longitudinal Study. *Developmental Psychology*, 27(5), 849-857.
- Eisenberg, N., Shell, R., Pasternack, J., Lennon, R., Beller., & Mathy, R. M. (1987). Prosocial development in middle childhood: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 23, 712-718.
- Garaigordobil, M. (2001). Intervención con adolescentes: impacto de un programa en la asertividad y en las estrategias cognitivas

- de afrontamiento de situaciones sociales. *Psicología Conductual*, 9(2), 221-246.
- Garaigordobil, M. (2005). Prosocial and creative play: Effects of a program on the verbal and non-verbal intelligence of children aged 10-11 years. *International Journal of Psychology*, 40(3), 176 - 188.
- Herrera, F., Mateos, F., Ramírez Fernández, S., Ramírez Salguero, M. I. y Roa, J. M. (Coords.) (2002-2003). *Inmigración. Interculturalidad y Convivencia*. Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes.
- Jolliffe, D. & Farrington, D. P. (2004). Empathy and offending: A systematic review and metaanalysis. *Aggression and Violent Behavior*, 9(5), 441-476.
- Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo.
- López, F., Apodaka, P., Etxebarria, I., Fuentes, M. J., y Ortiz, M. J. (1998). Conducta prosocial en preescolares. *Infancia y aprendizaje*, 82, 45-61.
- Mehrabian, A., & Epstein, N.A. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 40, 523-543.
- Mestre, V., Frías, M. D., Samper, P., y Tur, A. (2002). Adaptación y validación en población española del PROM: Una medida objetiva del razonamiento moral prosocial. *Acción psicológica*, 1, 221-232.
- Mestre, V. Frías, M. D., y Samper, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16, 255-260.
- Mestre, V. Frías, M. D., Samper, P. y Nácher, M. J. (2003). Estilos de crianza y variables personales como factores de riesgo de la conducta agresiva. *Revista Mexicana de Psicología*, 20(2), 189- 199.
- Mestre, V., Pérez Delgado, E., Frías, M. D., y Samper, P. (1999). Instrumentos de evaluación de la empatía. En E. Pérez Delgado y V. Mestre (Eds.). *Psicología moral y crecimiento personal* (pp. 181-190). Barcelona: Ariel.
- Mestre, V., Samper, P., Frías, M. D. y Tur, A. M. (2009). ¿Son las mujeres más empáticas que los varones? Un estudio longitudinal en la adolescencia. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 76-83.
- Mestre, V. Samper, P., y Frías, M. D. (2004). Personalidad y contexto familiar como factores predictores de la disposición prosocial y antisocial de los adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(3), 445-457.

- Mestre, V., Samper, P. y Frías, M. D. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: la empatía como factor modulador. *Psicothema*, 14(2), 227-232.
- Mestre, V., Samper, P., Nácher, M. J., Tur, A. M. y Cortés, M. T. (2006). Psychological processes and family variables as prosocial behavior predictors in a sample of Spanish adolescents. *Psychological Reports*, 98, 30-36.
- Mestre, V., Samper, P., Nácher, M. J., Tur, A. y Del Barrio, M. V. (Agosto, 2004). *Evaluation of the empathy and related variables*. Comunicación presentada en el XXVIII International Congress of Psychology, Beijing.
- Mestre, V., Samper, P., Tur, A. M., Cortés, M. T. Y Nácher, M. J. (2006). Conducta prosocial y procesos psicológicos implicados: un estudio longitudinal en la adolescencia. *Revista mexicana de psicología*, 23(2), 203-215.
- Mestre, V., Tur, A. M. y Samper, P. (2007). Empatía y prosocialidad desde una perspectiva intercultural. En C. Richaud y M. S. Ison (Comps.). *Avances en investigación en ciencias del comportamiento en Argentina* (pp. 135-400). Mendoza: Universidad del Aconcagua.
- Mestre, V., Tur, A. M., Samper, P., Nácher, M. J. y Cortés, M. T. (2007). Estilos de crianza en la adolescencia y su relación con el comportamiento prosocial. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 211-225.
- Nelson, D. W. y Baumgarte, R. (2004). Cross-Cultural Misunderstandings Reduce Empathic Responding. *Journal of Applied Social Psychology*, 34(2), 391-401.
- Orden de 4 de julio de 2001 de la Consellería de Cultura y Educación. por la que se regula la atención al alumnado con necesidades de Compensación Educativa. DOGV 17-7-2001.
- Rest, J. (1983). Morality. En J. H. Flavell & E. Markman (Eds.). *Handbook of child psychology: Vol. 3. Cognitive Development* (pp. 556-629). New York: Wiley.
- Samper, P., Mestre, M. V. y Tur, A. M. (Diciembre, 2003). *Empatía y Adaptación social*. Comunicación presentada en las II Jornadas sobre Investigación en Psicología. La Investigación en Psicología Básica en la Universitat de València: resultados y perspectivas de futuro, Valencia.
- Samper, P., Tur, A. M., Mestre, M. V. y Cortés, M. T. (2008). Agresividad y afrontamiento en la adolescencia. Una perspectiva intercultural. *International Journal of Psychology and Psychological*

*Therapy*, 8(3), 431-441.  
Santrock, J. (2000). *Psicología de la Educación*. México: Mc. Graw Hill.  
Valero, J. R. (2003). Hacia una escuela

multicultural. La presencia creciente de inmigrantes en el sistema educativo español. *Cuadernos de Geografía*. 72.

**M. Vicenta Mestre Escrivá.** Catedrática de Universidad de la Facultad de Psicología de la Universitat de València. Doctora en Psicología. Vicerrectora de Profesorado y Organización académica de la Universitat de València. Directora de la línea de investigación sobre *Procesos psicológicos básicos y Conducta prosocial* adscrita al departamento de Psicología Básica de la Universitat de València. Ha publicado diferentes artículos nacionales e internacionales sobre familia y desarrollo prosocial de los hijos.

**Paula Samper García.** Profesora Titular de Universidad de la Facultad de Psicología de la Universitat de València. Doctora en Psicología. Es profesora y en la actualidad también Directora del *Diploma de Especialización Profesional Universitario sobre Asesoramiento en Materia de Adopciones* (7ª edición). Miembro de la línea de investigación sobre Procesos psicológicos básicos y Conducta prosocial. Tiene diversas publicaciones nacionales e internacionales sobre familia y desarrollo prosocial de los hijos.

**Ana Mª Tur Porcar.** Profesora Titular de Universidad de la Facultad de Psicología de la Universitat de València. Doctora en Psicología. Profesora en el Directora del *Diploma de Especialización Profesional Universitario sobre Asesoramiento en Materia de Adopciones* (7ª edición). Miembro de la línea de investigación sobre Procesos psicológicos básicos y Conducta prosocial. Tiene diversas publicaciones nacionales e internacionales sobre familia y desarrollo prosocial de los hijos.

**Mª Teresa Cortés Tomás.** Profesora Titular de Universidad de la Facultad de Psicología de la Universitat de València. Doctora en Psicología. Directora de la línea de investigación “Determinantes Psicosociales del Proceso Adictivo” adscrita al departamento de Psicología Básica de la Universitat de València. Sus principales publicaciones nacionales e internacionales, desde 1992 hasta la actualidad, versan sobre adicciones.

**Elizabeth Malonda Vidal.** Desde 2008 es Becaria de investigación del departamento de Psicología Básica de la Universitat de València. Es licenciada en Psicología desde el año 2007. Ha cursado el Máster Oficial *Género y Políticas de Igualdad de la Universitat de València*. Tiene diversas publicaciones nacionales e internacionales sobre familia y desarrollo prosocial de los hijos.

Fecha de recepción: 3/1/2011

Fecha de revisión: 17/3/2011

Fecha de aceptación: 26/3/2011