

Estudio de validación del cuestionario de empatía emocional en niños

Validation study of the emotional empathy questionnaire for children

Mirta Margarita Flores Galaz
María de Lourdes Cortés Ayala
María Teresa Morales Manrique
Universidad Autónoma de Yucatán (UADY)

Resumen

El objetivo del presente estudio fue analizar las propiedades psicométricas y la validación para niños mexicanos, del Cuestionario de Empatía Emocional de Mehrabian y Epstein, versión española de Garaigordobil. Participaron 530 niños seleccionados mediante un muestreo no probabilístico, 262 (49.4%) niños y 268 (50.6%) niñas, con una edad promedio de 10.81 años ($DE = 1.12$) de escuelas públicas de la ciudad de Mérida, Yucatán. El análisis factorial confirmatorio reveló un buen ajuste con dos factores: empatía y no empatía ($\chi^2_{(118)} = 281.54, p < .001$; CFI = 0.921, GFI = 0.942, AGFI = 0.925, TLI = 0.899, RMSEA = .051, RMR = 0.069). Los resultados mostraron puntajes altos en empatía; las niñas mostraron mayores niveles de empatía que los niños. Se confirma la replicabilidad del modelo original de Mehrabian y Epstein y de la versión validada con niños españoles y la similitud de los hallazgos en niños mexicanos.

Palabras clave: empatía, niños, medición, desarrollo, personalidad.

Nota del autor

Mirta Margarita Flores Galaz, Facultad de Psicología, Universidad de Yucatán (UADY).
La correspondencia en relación con este artículo debe dirigirse a Mirta Margarita Flores Galaz, Facultad de Psicología, UADY. Carretera Mérida Tizimin S/N, Cholul C.P. 97305, Mérida, Yucatán, México.
Dirección electrónica: fgalz@correo.uady.mx

Abstract

The objective of the study was to analyze the psychometric properties and validity of the Questionnaire Measure of Emotional Emphathy Mehrabian & Epstein, Spanish version of Garaigordobil. A total of 530 children were selected through non-probabilistic sampling, 262 (49.4%) boys and 268 (50.6%) girls, with a mean age of 10.81 years old (SD = 1.12) from public schools in Merida, Yucatan. Confirmatory factorial analysis revealed a good fit with two factors: empathy and non-empathy ($\chi^2_{(118)} = 281.54$, $p < .001$; CFI = 0.921, GFI = 0.942, AGFI = 0.925, TLI = 0.899, RMSEA = .051, The replicability of the original model of Mehrabian and Epstein and of the validated version with Spanish children Garaigordobil, was confirmed, and the results showed high scores in empathy, being the girls who showed higher levels of empathy than the boys. Similar findings were produced in these Mexican children.

Keywords: empathy, children, measurement, development, personality.

El término empatía tiene su raíz etimológica en el griego *Παθεῖν*, *epathón*, que significa sentir, y del prefijo *εν*, que significa dentro. De acuerdo a Davis (1966), fue Robert Vischer en el siglo XVIII quien usó el concepto por primera vez, al emplear el término alemán de *Einfühlung*, traducido como “dentro de”. Parece ser que fue Titchener, en 1909, quien tradujo por primera vez el término al inglés como *empathy* del alemán (*Einfühlung*) con el significado de sentir adentrándose en el otro, compenetrándose. Posteriormente, Theodor Lipps, en 1923, definió la empatía más psicológicamente como una especie de identificación, de proyección, de penetración del ser sensible del observador en el objeto de contemplación (Olmedo & Montes, 2009). Según la Real Academia Española (2014), la empatía se define como la capacidad de identificarse con alguien y compartir sus sentimientos. Una acepción más del término

indica que es la capacidad de identificarse con alguien y compartir sus sentimientos.

La revisión de la literatura muestra que la empatía ha sido conceptualizada como un constructo multidimensional (Davis, 1983; Hoffman, 1983), ya que incluye dimensiones que han sido consideradas en forma separada, a pesar de tener una relación estrecha, por ejemplo, la capacidad de sentir como el otro, la adopción de una respuesta neuronal congruente con lo observado y la posibilidad de adoptar la perspectiva del otro (Batson, 2009). La evolución del término, ha dado la pauta para la emergencia y consolidación de dos componentes principales de la empatía: el cognitivo y el emocional. Desde la perspectiva cognitiva, la empatía se considera como la capacidad de ponerse intelectualmente en el lugar del otro y comprender sus emociones (Dymond, 1949; Hogan, 1969).

Desde la perspectiva afectiva o emocional, la empatía es la capacidad o tendencia a sintonizar emocionalmente con otra persona (Batson, 1991, Hoffman, 1989, Mehrabian & Epstein, 1972). La empatía emocional es vista como un estado emocional propiciado por el estado emocional de otra persona, en el cual uno siente lo que el otro siente o se espera que sienta en su situación (Hoffman, 2008). En otras palabras, es el proceso en el cual las emociones de una persona emergen como consecuencia de la percepción de las emociones y actitudes de otras personas. La empatía afectiva puede, por consiguiente, ser resultado de la empatía cognitiva, pero de igual forma puede surgir de la percepción de una conducta expresiva que se transfiere de una persona a otra de manera inmediata (contagio emocional). Más recientemente, ha surgido una visión integradora, donde la empatía está conformada por los componentes cognitivo y emocional (Davis, 1980; Fernández-Pinto, López-Pérez, & Márquez, 2008; López-Pérez, Fernández-Pinto, & Abad, 2008). La revisión de la literatura demuestra que, aunque existen investigadores con visión integradora de ambos aspectos de la empatía (Davis, 1983), otros favorecen uno u otro (Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, Wagner, & Chapman, 1992).

Otras revisiones teóricas más recientes del constructo (Tur-Porcar, Llorca, Malonda, Samper, & Mestre, 2016) refieren una dimensión perceptual que alude a la capacidad de representar mentalmente la situación del otro, en un tiempo y espacio determinado (Eisenberg

& Strayer, 1987; Fernández-Pinto et al., 2008). La empatía también ha sido analizada desde un enfoque situacional vs. disposicional: 1) la empatía como producto de la emoción vicaria de experimentar el estado emocional del otro, a partir de lo que la persona está viendo en un momento determinado, y por consecuencia, activar una emoción empática (“estoy triste porque te veo triste”) (De Wied, Branje, & Meeus, 2007); 2) la empatía disposicional es propuesta por Batson (1991) y supone una emoción vicaria, congruente con el estado emocional del otro, al tener conciencia de su sufrimiento ajeno, se responde con interés y compasión. De acuerdo a Garaigordobil y García de Galdeano (2006), además de Mestre, Frías y Samper, (2004), este tipo de empatía se evidencia en el comportamiento prosocial.

La importancia de la empatía radica en que es un constructo psicológico, con referencia a una de las características humanas más importantes, pues está estrechamente relacionada con la competencia social y con la conducta prosocial en diversas etapas del desarrollo (Belecchi & Farina, 2012; Butrus & Witenberg, 2013; Eisenberg, 2000; Hodges, Clark, & Meyer, 2011; Mikolajewski, Chavarria, Moltisanti, Hart, & Taylor, 2014; Shen, Carlo, & Knight, 2013; Tur-Porcar et al., 2016), mientras que la falta de la misma se ha asociado directamente con problemas de conducta y bajo rendimiento académico (Dadds et al., 2009) y con el comportamiento antisocial, por lo cual, su análisis resulta relevante también en el ámbito

de la psicopatología (Letourneau, 1981; Fernández-Pinto et al., 2008).

Asimismo, la literatura evidencia la importancia de la empatía en el conflicto (Zembylas, 2013) y en la resolución de conflictos (Garaigordobil & Maganto, 2011); en el desarrollo moral (Eisenberg, 2000); en la emoción y juicios morales (Li, Mai, & Liu, 2014), así como en el prejuicio, exclusión social y actitudes intergrupales (Albiero & Matricardi, 2013; Li et al., 2014; Shih, Strotzer & Gutiérrez, 2013). Otros estudios han evidenciado su relación con conductas asertivas, de consideración, autocontrol y liderazgo (Garaigordobil & García de Galdeano, 2006), como, a su vez de, relaciones negativas entre la empatía con la conducta agresiva (Mestre et al., 2004; Miller & Eisenberg, 1998; Kaukiainen et al., 1999) y con la conducta antisocial (Calvo, González, & Martorell, 2001; Garaigordobil, Álvarez, & Carralero, 2004; Garaigordobil & García de Galdeano, 2006).

Medición de la empatía

Una amplia revisión de instrumentos realizada por Fernández-Pinto y colaboradores (2008) muestra que las primeras escalas construidas para adultos y jóvenes se han centrado en la perspectiva cognitiva de la empatía, como el *Dymond Rating Test of Insight and Empathy* (Dymond, 1949) y el *Hogan Empathy Scale* (HES, Hogan, 1969). Desde la perspectiva emocional de la empatía, en los años setenta se desarrollaron el *Questionnaire Measure of Emotional Empathy* (QMEE, Mehrabian, &

Epstein, 1972), escala ampliamente utilizada, y años después el *Balanced Emotional Empathy Scale* (BEEMS, Mehrabian, 1997), y el *Measure of Emotional Empathy* (MEE, Caruso & Mayer, 1998).

Desde una visión integradora se encuentra el Índice de Reactividad Interpersonal (IRI, Davis, 1980), el *Empathy Quotient* (EQ, Baron-Cohen, & Weelwright, 2004), y en castellano el *Test de Empatía Cognitiva y Afectiva* (TECA, López-Pérez et al., 2008) y la *Escala de Empatía e Identificación con los personajes* (Igartua & Páez, 1998). Estos instrumentos han sido usados en demasía en la investigación en varios países (Pérez-Albéniz, De Paúl, Etxeberria, Montes, & Torres, 2003).

Los métodos empleados con mayor frecuencia para medir empatía en los niños son el autoreporte, en su modalidad de cuestionario, historias con imágenes, mediciones fisiológicas y faciales o situaciones experimentales simuladas (Zhou, Valiente, & Eisenberg, 2003). Aunque todos los métodos mencionados tienen ventajas y desventajas, en la literatura prevalece el cuestionario para medir empatía en niños. Algunos de los instrumentos de autoreporte para medir empatía más referidos en la literatura son el Cuestionario de Empatía de Davis (1980), el Índice de Empatía de Bryant (1982), y la adaptación para niños del Cuestionario de Empatía de Mehrabiany Epstein (1972), que ha sido validado para niños españoles por Garaigordobil (2000).

En México se han desarrollado muy pocos instrumentos para medir la empatía y han sido, sobre todo, dirigidos a adultos; el primero de ellos es la Escala Multidimensional de Empatía (EASE, Díaz-Loving, Andrade-Palos, & Nadelsticher-Mitrani, 1986), que evalúa la empatía y la define como una respuesta cognitiva y afectiva, cuya presencia orienta la conducta de las personas, activada por la situación de otra persona y congruente con la situación de dicha persona. Dos décadas después se desarrolló la Escala de Empatía Romántica (EER, Sánchez-Aragón & Martínez-Pérez, 2016), dirigida a jóvenes y adultos, mide la empatía en el contexto romántico de la relación de pareja, desde la perspectiva de Davis (1983) y Mehrabiany Epstein (1972). Otra escala usada con frecuencia es la de empatía médica de Jefferson (Hojat, Mangione, Nasca, Cohen, & Vergare, 2002), validada para mexicanos (Alcorta-Garza, González-Guerrero, Tavitás-Herrera, Rodríguez-Lara, & Hojat, 2005) y empleada sobre todo en el ámbito médico.

En cuanto al desarrollo y/o validación de instrumentos que miden empatía dirigidos a otras edades de desarrollo, Zacarías-Salinas y Andrade-Palos (2014) realizaron una adaptación y validación para población infantil (niños y preadolescentes) de la EASE (Díaz-Loving et al., 1986), que mide la empatía cognitiva y la emocional, a través de cuatro factores: compasión empática, preocupación propia, empatía cognitiva y tranquilidad. Bautista, Vera-Noriega, Tánori y Valdés Cuervo (2016)

validaron una escala de empatía dirigida a adolescentes de secundaria del norte de México, con base en las propuestas de Davis (1983) y Spreng, McKinnon, Mar y Levine (2009). La escala estuvo conformada por 15 ítems del cuestionario de Empatía de Toronto (Spreng et al., 2009), que miden la dimensión emocional y cinco ítems de la Escala de Davis (IRI, 1983), para determinar la dimensión cognitiva. Después de la traducción y validación, la escala quedó conformada por 14 ítems, de los cuales diez conformaron la dimensión de empatía emocional y cuatro, la empatía cognitiva.

A partir de lo anterior, y dado que la empatía ha sido identificada por numerosos autores como un recurso fundamental para el desarrollo psicológico/emocional positivo (Eisenberg et al., 2005; Gutiérrez, Escartí, & Pascual, 2011; Mestre et al., 2004; Mestre, Samper, & Frías, 2002; McMahan, Wernsman, & Parnes, 2006), así como la necesidad de contar con instrumentos de medición de este constructo, apegados al contexto cultural, se consideró que el instrumento más adecuado para realizar su adaptación y validación psicométrica al contexto mexicano es el Cuestionario de Evaluación de Empatía de Garaigordobil (2000). De ahí que los objetivos del estudio son los siguientes: 1) contrastar el modelo de dos factores correlacionados propuestos para la escala, 2) estimar la consistencia interna de la escala y sus factores, y 3) describir la distribución de la escala y sus factores, comparando la media entre hombres y mujeres.

Método

Participantes

Fueron seleccionados 530 niños mediante un muestreo no probabilístico de escuelas públicas de la ciudad de Mérida, Yucatán, 49.4% (262) niños y 50.6% (268) niñas, con una edad promedio de 10.81 años y una desviación estándar de 1.12. El 29.1% (153) cursaba el cuarto año de educación básica; 34.7% (182), el quinto año; y 36.2% (190), el sexto año. Asimismo, 79.7% (421) viven con ambos padres.

Instrumento

La escala utilizada para medir empatía en este estudio se basó en el QMEE de Mehrabian y Epstein (1972), traducido y validado al español por Garaigordobil (2000), el cual consta de 22 afirmaciones que miden la capacidad de empatía cognitiva y emocional. La tarea consiste en informar si habitualmente hace, piensa o siente lo que afirma la frase.

Procedimiento

La aplicación del instrumento se realizó de manera colectiva en los salones de clases de las escuelas seleccionadas; para seguir los códigos éticos del estudio, se pidió el consentimiento informado de los directivos de las escuelas participantes, garantizando el anonimato y confidencialidad de las respuestas. A los niños se les solicitó su colaboración para responder la escala y se les dieron las instrucciones correspondientes. El tiempo aproximado de respuesta fue de 20 minutos. También se les indicó que si tenían alguna pregunta la hicieran a los miembros del equipo de investigación.

Análisis de datos

En primer lugar, se realizó un análisis de los reactivos de la escala a través del sesgo, curtosis, discriminación por medio de la prueba *t* de Student, direccionalidad y consistencia interna por medio del coeficiente alpha de Cronbach. Es importante mencionar que se tomó como criterio que, para ser considerados, los reactivos, en el análisis factorial, deberían tener un sesgo y curtosis de +, - 1, haber obtenido un $p \leq 0.05$ en la prueba *t* y tener una correlación ítem calificación total mayor a .20. Posteriormente, se realizó un análisis factorial exploratorio y, con base en los factores obtenidos, un análisis factorial confirmatorio. Además, se realizó un análisis descriptivo (medias y desviaciones estándar) y la consistencia interna de los factores de la escala y las diferencias por sexo mediante la prueba *t* de Student.

Resultados

En primer lugar, se realizó un análisis de los reactivos del Cuestionario Emocional de la Empatía, donde todos los reactivos cumplieron con el criterio de discriminación. Más tarde, se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio de componentes principales con rotación ortogonal, con el objetivo de reducir el número de variables y evidenciar validez de constructo. Se obtuvo un índice de adecuación del muestreo *Kaiser-Meyer y Olkin* KMO de 0.869 y un test de esfericidad de *Bartlett* de 2375.29; $p = .000$, con una rotación ortogonal a dos factores

que explicaban 32.97% de la varianza total acumulada después de la rotación. Asimismo, al revisar el gráfico de sedimentación y siguiendo el criterio de Catell (1966), de nueva cuenta se observaron dos factores. Al analizar la matriz de estructura factorial y analizar aquellos factores con reactivos cuyo peso factorial fuera de más menos 0.40, se observó que la agrupación fue

congruente con la teóricamente esperada, sin embargo, en el factor 1 se encontraron cuatro reactivos que no cumplían con el peso factorial mayor a .40, y en el factor 2 se encontró un reactivo con dichas características, de tal manera que para los subsiguientes análisis dichos factores no fueron considerados (ver tabla 1).

Tabla 1

Matriz de estructura factorial del Cuestionario de Empatía Emocional

Reactivos	Factores	
	1	2
14. Me siento bien cuando veo que una persona está alegre, feliz, contenta	.694	-.112
15. Cuando escucho noticias sobre la guerra o el hambre que sufren algunas personas en el mundo me pongo triste	.672	.066
21. Cuando veo que un compañero de mi aula es rechazado me siento triste	.654	.045
19. Cuando veo que una persona está enferma, me siento triste	.640	-.068
20. Si veo que un/a niño/a lo están insultando sus compañeros /as de grupo me siento mal y me entran ganas de defenderle	.639	-.068
02. Si veo a un niño que está preocupado siento ganas de acercarme para consolarle, darle ánimos	.608	-.019
09. Me siento mal cuando veo a un niño que se ha lastimado, que se ha herido	.599	-.008
03. Me siento triste cuando veo a un niño que no tiene con quién jugar	.596	-.018
04. Cuando veo en la TV una catástrofe siento deseos de enviar algo para ayudarles	-.586	-.006
13. Me siento mal cuando veo un animal herido	.582	.007
08. Cuando veo a un/a niño/a que llora, también me dan más ganas de llorar	.476	.194
01. Cuando veo a una madre que regaña, molesta a un niño, siento pena	.416	.195
07. Disfruto cuando veo cómo otras personas abren regalos, incluso cuando yo no tengo ningún regalo	.375	.002
11. A veces lloro cuando veo en la televisión algunas escenas	.372	.201
10. Me río cuando veo reír a otras personas, aunque no sepa de qué se ríen	.362	.151
22. Me siento mal cuando un maestro castiga a un/a compañero/a por haber hecho algo incorrecto	.360	.322
17. Los niños/as que no tienen amigos es porque no quieren tenerlos	.080	.690
18. Soy capaz de comerme todos los dulces, incluso cuando alguien me está mirando y quiere uno	-.097	.642
06. Los niños y las niñas que lloran cuando son felices son tontos	-.069	.642

Continuación

Tabla 1

Reactivos	Factores	
	1	2
16. Es una tontería tratar a los animales como si sintieran como personas	-.042	.575
12. No siento nada cuando veo que alguien (mis padres, mis amigos...) está preocupado	.025	.534
05. Cuando veo a personas que se besan y se abrazan en público me parecen ridículas	.138	.373
<i>Porcentaje de varianza explicada</i>	22.39	10.57

Posteriormente, se realizó un análisis factorial confirmatorio, para una solución a dos dimensiones (figura 1) con los 17 reactivos de los dos factores encontrados en el análisis exploratorio, mediante el programa de modelamiento estructural IBM SPSS Amos 23.0. Los resultados mostraron que la solución fue satisfactoria, dados los índices de ajuste obtenidos (Kline, 2010). Para determinar el ajuste del modelo se consideraron los siguientes índices de bondad de ajuste: Función del ajuste mínimo χ^2 cuadrado, con la finalidad de contrastar la hipótesis nula de que el modelo se ajusta a los datos, el índice de bondad de ajuste (Goodness of Fit Index, GFI), cuyo valor se recomienda sea mayor a .90, índice de bondad de ajuste ajustado (Adjusted Goodness of Fit Index, AGFI), en el cual también se recomienda sea mayor a .90, tanto GFI como AGFI cercanos a 1 indican que el modelo se ajusta a los datos, error de aproximación cuadrático medio (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA), en

este caso valores menores .05 o menos indican un buen ajuste del modelo.

Así como también los índices de ajuste de incremento, tales como índice de parsimonia normado (Normed Fit Index, NFI), se recomiendan valores entre .5 y .7, índice de bondad de ajuste (The Tucker-Lewis coefficient, TLI), al igual, se recomiendan valores mayores a .90, y residuo cuadrático estandarizado (Root Mean Square Residual, RMR), que para un buen ajuste del modelo debe ser menor a .05 (Jöreskog & Sörbom, 1989; Bentler, 1989). Los resultados indican que la escala de empatía quedó conformada por dos factores: empatía emocional y no empatía.

A continuación, se realizó el análisis de consistencia interna de los factores de la escala, así como también el análisis descriptivo. Se encontró que la media más alta se obtuvo en factor de Empatía emocional ($M = 2.97$) (ver tabla 2).

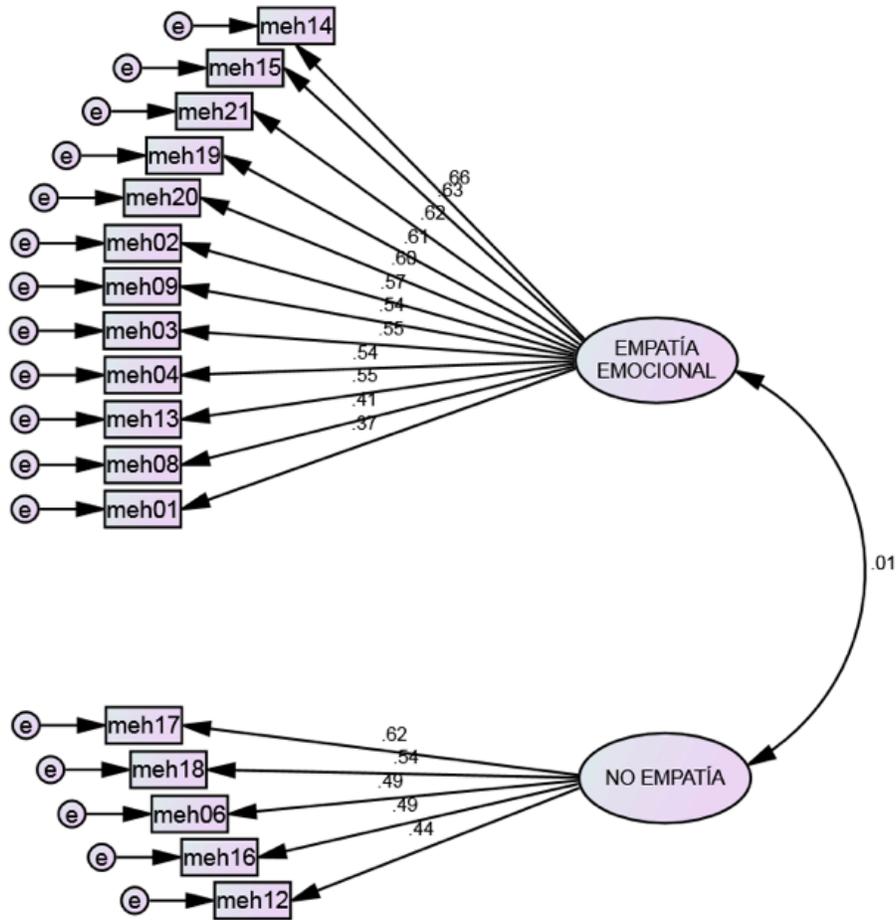


Figura 1. Modelo confirmatorio de la Cuestionario de Empatía Emocional con los coeficientes estandarizados. $\chi^2_{(118)} = 281.54, p < .001$; CFI = 0.921, GFI = 0.942, AGFI = 0.925, TLI = 0.899, RMSEA = .051, RMR = 0.061. Los constructos latentes y errores están representados en elipses y las variables observadas están representadas en rectángulos.

Tabla 2

Medias, desviaciones estándares y consistencias internas obtenidas para cada uno de los factores de Cuestionario Emocional de la Empatía

Factores	Media	Desviación estándar	Número de reactivos	Alpha de Cronbach
Empatía emocional	2.97	0.64	12	0.84
No empatía	2.93	0.75	5	0.64

Finalmente, se realizó un análisis de diferencias por sexo, con base en la prueba *t* de Student. Los resultados mostraron que en los dos factores se encontraron diferencias estadísticamente significativas, siendo las niñas

las que obtuvieron en ambos factores medias más altas en comparación con los niños, al igual que en la calificación total del Cuestionario Emocional de Empatía (ver tabla 3).

Tabla 3

Análisis de diferencias obtenido para cada uno de los factores del Cuestionario Emocional de la Empatía por sexo

Factores	Media		<i>t</i>	Prob.	<i>d</i> Cohen's
	Niños	Niñas			
Empatía emocional	2.84	3.10	- 4.76	.000***	0.40
No empatía	2.79	3.06	- 4.18	.000***	0.36
Calificación Total de Empatía	48.10	52.60	- 6.25	.000***	1.02

* $p \leq 0.05$ ** $p \leq 0.01$ *** $p \leq 0.001$

Enseguida se procedió a obtener la calificación total de la escala tal y como lo señalan Mehrabian y Epstein (1972) y en la versión española de Garaigordobil (2000), por lo cual se procedió a recodificar el segundo factor y de esta manera poder obtener la calificación total de empatía, de tal manera que a mayor calificación mayor empatía en los niños. La consistencia interna de la prueba total fue de alpha de Cronbach = 0.77, el rango de calificaciones de la escala va de 22 a 88, la media obtenida fue de 50.38 con una

desviación estándar de 8.58. Posteriormente, se calcularon puntuaciones centiles en función de las puntuaciones directas y con base en ello se obtuvieron los niveles de empatía; siguiendo los lineamientos de Garaigordobil (2000), se puede considerar baja una puntuación centil inferior a 25 y alta una puntuación superior a 75 en empatía. En la tabla 4 se presentan los valores crudos y sus valores percentilares respectivos para la calificación en su caso.

Tabla 4

Tabla de transformación de puntuaciones directas en centiles en el cuestionario de empatía

<i>Puntuación centil</i>	<i>Puntuación directa</i>	<i>Puntuación centil</i>	<i>Puntuación directa</i>
5	37	60	53
10	39	70	56
15	41	75	57
20	43	80	58
25	44	85	59
30	46	90	62
40	48	95	64
50	50	99	67

Discusión

El objetivo de este estudio fue realizar la validación para niños mexicanos de la ciudad de Mérida, Yucatán, de la versión española de la Escala de Empatía Emocional (Cuestionario de Evaluación de la Empatía), validada para niños españoles por Garaigordobil (2000), el cual es la traducción del instrumento propuesto por Mehrabian y Epstein en el año 1972 (*Questionnaire Measure of Emotional Empathy*); los resultados mostraron que a pesar de haber eliminado cinco reactivos, cuatro del primer factor y uno del segundo factor, la validez de contenido de la escala no se ve afectada, ya que se verificó que la estructura de la escala encontrada en niños españoles se replicara para niños mexicanos, es decir, tanto en el análisis factorial exploratorio como en el confirmatorio, se encuentran las mismas dimensiones propuestas por los autores, con niveles de

confiabilidad aceptables, a saber, una dimensión que mide la empatía y la otra la no empatía. Al invertir las calificaciones de este último factor y sumarlas se obtiene una calificación global de empatía para niños, resultados similares a los reportados por Garaigordobil (2000). Estos hallazgos apoyan la evidencia teórica de Merhabian y Epstein (1972), quienes consideran la empatía como la capacidad o tendencia a sintonizar emocionalmente con otra persona.

Por otra parte, es interesante señalar que el análisis de diferencias por sexo mostró que son las niñas quienes demuestran niveles más altos de empatía, tanto en el análisis para cada factor: empatía, no empatía, como en la calificación global de la escala. Tales resultados concuerdan con otras investigaciones, donde se determinó que son las mujeres quienes muestran mayores puntuaciones en este constructo (Garaigordobil, & García de Galdeano, 2006; Garaigordobil,

2009; Gorostiaga, Balluerka, & Soroa, 2014; Rose & Rudolph, 2006).

A manera de conclusión, se puede decir que el modelo contrastado presenta un buen ajuste al modelo original, con los dos factores planteados, posee buenas consistencias internas, sobre todo el primer factor; la muestra tiende a ser empática y las niñas son las que presentan más esta característica. Finalmente, la evidencia empírica confirmó la presencia de dos factores, al igual que la versión española del Cuestionario de Empatía Emocional (Garaigordobil, 2000).

Estos resultados sugieren que esta escala constituye un instrumento con fortaleza psicométrica para la evaluación de la empatía en este contexto cultural. Sin embargo, se sugiere realizar estudios en otras muestras de diferentes regiones del país y con ello poder contar una validación para una muestra de niños mexicanos y no solo con niños de la ciudad de Mérida, Yucatán. Además, se recomienda realizar pruebas adicionales de validez a través de la validez concurrente y discriminante de otros instrumentos que midan diversas variables, teóricamente vinculadas a la empatía, con el objetivo de robustecer los hallazgos de esta variable en el contexto mexicano.

Referencias

- Alcorta-Garza, A., González-Guerrero, J. F., Tavitas-Herrera, S.E., Rodríguez-Lara, F.J., & Hojat, M. (2005). Validación de la Escala de Empatía Médica de Jefferson en estudiantes de medicina mexicanos. *Salud Mental*, 28(5), 57-63.
- Albiero, P., & Matricardi, G. (2013). Empathy towards people of different race and ethnicity: Further empirical evidence for the Scale of Ethnocultural Empathy. *International Journal of Intercultural Relations*, 37, 648-655. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijintrel.2013.05.003>
- Baron-Cohen, S., & Wheelwright, S. (2004). The empathy quotient: an investigation of adults with Asperger Syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(2), 163-175. doi:10.1023/B:JADD.0000022607.19833.00
- Batson, C. D. (1991). *The Altruism Question: Toward a Social Psychological Answer*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bautista, H. G., Vera-Noriega, J. A., Tánori Q. J., & Valdés-Cuervo, A. A. (2016). Propiedades psicométricas de una escala para medir empatía en estudiantes de secundaria en México. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 16(3), 1-20.
- Belecchi, C., & Farina, E. (2012). Feeling and thinking of others: affective and cognitive empathy and emotion comprehension in prosocial/hostile preschoolers. *Aggressive Behavior*, 38, 150-165. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ab.21415/full>.

- Bentler, P. M. (1989). *EQS Structural equations program manual*. Los Angeles, CA: BMDP Statistical Software.
- Butrus, N., & Witenberg, R. T. (2013). Some Personality Predictors of Tolerance to Human Diversity: The Roles of Openness, Agreeableness, and Empathy. *Australian Psychologist, 48*, 290-298. doi: 10.1111/j.1742-9544.2012.00081.x
- Bryant, B. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child Development, 53*, 413-425.
- Calvo, A. J., González, R., & Martorell, M.C. (2001). Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y adolescencia: personalidad, autoconcepto y género. *Infancia y Aprendizaje, 24*(1), 95-111.
- Caruso, D. R., & Mayer, J. D. (1998). Emotional empathy scale. *A measure of emotional empathy*. Documento inédito.
- Cattell, R. B. (1966). The screen test of the number of significant factors. *Multivariate Behavioral Research, 1*, 140-161.
- Dadds M. R., Hawes, D. J., Frost, A., Vassallo, S., Bunn, P., Hunter, K., & Merz, S. (2009). Learning to “talk the talk”: The relationship of psychopathic traits to deficits in empathy across childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 50*, 599-606.
- Davis, M. H. (1966). *Empathy. A social psychological approach*. Boulder, CO: Westview Press.
- 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*, 113-126. doi: 10.1037/0022-3514.44.1.113
- De Wied, M., Branje, S., & Meeus, W. (2007). Empathy and conflict resolution in friendship relations among adolescents. *Aggressive Behavior, 33*, 48-55. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1002/ab.20166>.
- Dymond, R. F. (1949). The scale for the measurement of em-pathic ability. *Journal of Consulting Psychology, 13*, 127-133.
- Díaz-Loving, R., Andrade-Palos, P., & Nadelsticher-Mitrani, A. (1986). Desarrollo de la Escala Multidimensional de Empatía (EASE). *Revista de Psicología Social y Personalidad, 2*(1), 3-11.
- Eisenberg, N., & Strayer, J. (1987). *Empathy and its development*. Cambridge: University Press.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, Regulation and Moral Development. *Annual Review Psychology, 51*, 665-697. doi: 10.1146/annurev.psych.51.1.665
- Eisenberg, N., Zhou, Q., Spinrad, T. L., Valiente, C., Fabes, R., & Liew, J. (2005). Relations among positive parenting, children’s effortful control, and externalizing problems: A three-

- wave longitudinal study. *Child Development*, 76, 1055-1071.
- Fernández-Pinto, I., López-Pérez, B., & Márquez, M. (2008). Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de Psicología*, 24, 284-298.
- Garaigordobil, M. (2000). Un estudio correlacional de las cogniciones prejuiciosas con diversas conductas sociales y con rasgos de personalidad. *Anuario de Psicología*, 31(3), 39-57.
- Garaigordobil, M. (2009). A comparative analysis of empathy in childhood and adolescence: Gender differences and associated socio-emotional variables. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9, 217-235.
- Garaigordobil, M., Álvarez, Z., & Carralero, V. (2004). Conducta antisocial en niños de 10 a 12 años: factores de personalidad asociados y variables predictoras. *Análisis y Modificación de Conducta*, 30(130), 241-271.
- Garaigordobil, M., & García de Galdeano, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18, 180-186.
- Garaigordobil, M., & Maganto, C. (2011). Evaluación de un programa de educación para la paz durante la adolescencia: Efectos en el autoconcepto, y en el concepto de los inmigrantes, de la paz y la violencia. *Revista de Investigación en Educación*, 9 (1), 102-111. Recuperado de <http://webs.uvigo.es/reined/ojs/index.php/reined/article/viewFile/217/122>.
- 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. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2014-364-253
- Gutiérrez, S. M., Escartí, C. A., & Pascual, B. C. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema*, 23(1), 13-19.
- Hodges, S. D., Clark, B. A., & Myers, M. W. (2011). Better living through perspective taking. En R. Biswas-Diener (Ed.), *Positive psychology as social change* (pp. 193-218). Springer: Netherlands.
- Hoffman, M. L. (1983). Empathy, guilt and social cognition. En F.W. Overton (Ed.), *The relationship between social and cognitive development* (pp.120-141). London: LEA.
- Hoffman, M. L. (1989). Empathic emotions and justice in society. *Social Justice Research*, 3, 283-311.
- Hoffman, M. L. (2008). Empathy and prosocial behavior. En M. Lewis, J. Haviland Jones & L. Feldman Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (3rd ed., pp. 440-455). New York: Guilford Publication.
- Hogan, R. (1969). Development of an Empathy Scale. *Consulting and Clinical Psychology*, 33, 307-316.
- Hojat, M., Mangione, S., Nasca, T. J., Cohen, M. J. M., & Vergare, M. (2002). The Jefferson Scale of physician empathy: development

- and preliminary psychometrics. *Educational Psychology Measurement*, 61, 349-365.
- Igartua, J. J., & Páez, R. D. (1998). Validez y Fiabilidad de una escala de empatía e identificación con los personajes. *Psicothema*, 10(2), 423-436.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1989). *Lisrel 7. A guide to the program and applications*. Chicago, Illinois: SPSS Inc.
- Kaukiainen, A., Bjoerkqvist, K., Lagerspetz, K., Oesterman, K., Salmivalli, C., Rothberg, S., & Ahlbom, A. (1999). The relationships between social intelligence, empathy and three types of aggression. *Aggressive Behavior*, 25(2), 81-89.
- Kline, R. B. (2010). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (3a. ed.). New York: Guilford Press.
- Letourneau, C. (1981). Empathy and stress: How they affect parental aggression. *Social Work*, 26, 383-389.
- Li, W., Mai, X., & Liu, C. (2014). The default mode network and social understanding of others: what do brain connectivity studies tell us. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8, 1-15. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.3389/fnhum.2014.00074>.
- López-Pérez, B., Fernández-Pinto, I., & Abad, F.J. (2008). *Test de Empatía Cognitiva y Afectiva* (TECA). Madrid: Tea Ediciones, S.A.
- McMahon, S. D., Wernsman, J., & Parnes, A. L. (2006). Understanding prosocial behaviour: The impact of empathy and gender among African American adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 39 (1), 135-137.
- Mehrabian, A. & Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 40, 525-543.
- Mehrabian, A. (1997). Analysis of affiliation-related traits in terms of the PAD Temperament Model. *Journal of Psychology*, 131, 101-117.
- Mestre, V., Samper, P., & 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, M.V., Frías, M. D., & Samper, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16 (2), 255-260.
- Mikolajewski, A. J., Chavarria, J., Moltisanti, A., Hart, S. A., & Taylor, J. (2014). Examining the factor structure and etiology of prosociality. *Psychological Assessment*, 26 (4), 1259-1267. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1037/a0037132>.
- Miller, P.A., & Eisenberg, N. (1988). The relation of empathy to aggressive and externalizing/antisocial behavior. *Psychological Bulletin*, 103(3), 324-344.
- Olmedo, C. P., & Montes, B. B. (2009). Introducción conceptual de la empatía. *Iniciación a la Investigación*, 4, 3. Recuperado de <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ininv/article/view/307/289>.
- Pérez-Albéniz, A., De Paúl, J., Etxeberria, J., Montes, M.P., & Torres, E. (2003).

- Adaptación del Interpersonal Reactivity Index (IRI) al español. *Psicothema*, 15, 267-272.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (2014). Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=DgIqVCc>.
- Rose, A. J., & Rudolph, K. D. (2006). A Review of Sex Differences in Peer Relationship Processes: Potential Trade-offs for the Emotional and Behavioral Development of Girls and Boys. *Psychological Bulletin*, 132, 98-131.
- Sánchez-Aragón, R., & Martínez-Pérez, M. (2016). Empatía en el contexto romántico: diseño y validación de una medida. *Universitas Psychologica*, 15(1), 15-24.
- Shen, Y. L., Carlo, G., & Knight, G. P. (2013). Relations between parental discipline, empathy-related traits, and prosocial moral reasoning: A multicultural examination. *The Journal of Early Adolescence*, 33, 994-1021. doi: 10.1177/0272431613479670.
- Shih, M. J., Stotzer, R., & Gutiérrez, A. S. (2013). Perspective-taking and empathy: generalizing the reduction of group bias towards asian americans to general outgroups. *Asian American Journal of Psychology*, 4, 79-83. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/a0029790>.
- Spreng, R. N., McKinnon, M.C., Mar, A. R., & Levine, B. (2009). The Toronto Empathy Questionnaire: Scale development and initial validation of a factor analytic solution to multiple empathy measures. *Journal of Personality Assessment*, 91, 62-71. doi: 10.1080/00223890802484381.
- Tur-Porcar, A., Llorca, A., Malonda, E., Samper, P., & Mestre, V. M. (2016). Empatía en la adolescencia. Relaciones con razonamiento moral prosocial, conducta prosocial y agresividad. *Acción Psicológica*, 13(2), 3-14.
- Zacarias-Salinas, X., & Andrade-Palos, P. (2014). Una Escala para evaluar Prácticas Parentales que promueven la Conducta Prosocial en Preadolescentes. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 2(38), 17-135.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E., & Chapman, M. (1992). Development of concern for others. *Developmental Psychology*, 28(1), 126-136. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.28.1.126>.
- Zhou, Q., Valiente, C., & Eisenberg, N. (2003). Empathy and its measurement. En S. J. López & C.R. Snyder (Eds.), *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures* (pp. 269-284). Washington: American Psychological Association.
- Zembylas, M. (2013). The emotional complexities of “our” and “their” loss: The vicissitudes of teaching about/for empathy in a conflicting society. *Anthropology and Education*. 44, 1, 19-37.

Recibido el 08 de noviembre de 2017

Revisado el 08 de noviembre de 2017

Aceptado el 12 de noviembre de 2017