

La empatía en la formación de maestros de Educación Infantil y Primaria: estudio descriptivo del perfil empático de una muestra de estudiantes de la Universidad de Granada

Villena-Martínez, M. D.; Burgos-García, A., y Muñoz-García, A.

Universidad de Granada (España)

Abstract: The configuration of today's society demands comprehensive teacher training that includes learning to know, to do, to live together and to be a person. This is the only way to be competent to respond to the needs of 21st century Infant and Primary Education pupils. One of the fundamental and necessary competences for all pupils is empathy. This study describes the empathic profile and other relevant socio-demographic variables at the time of entering the first year of university studies in a sample of 462 students of Early Childhood and Primary Education at the University of Granada. The results showed mean values of empathy in all students and higher scores in women than in men. Age was negatively related to empathic concern, and university entrance qualification was linearly and positively related to the emotional dimensions of empathy. Students who had taken the Humanities and Social Sciences baccalaureate showed higher perspective-taking skills than those who had taken the Science and Technology baccalaureate, and higher empathic concern scores than those who had taken the Science and Technology baccalaureate and those who had taken the Vocational Training baccalaureate. The results point to the desirability of focusing on the development of empathy in future teachers as part of their academic training.

Keywords: empathy, university students, degree in early childhood education, degree in primary education, teacher training.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la formación inicial de los maestros pretende la construcción y adquisición de competencias docentes capaces de comprometerse con la mejora educativa y social, el desarrollo de conocimientos psicopedagógicos relevantes y la dotación de tales competencias para la participación en las culturas organizativas de los centros en los que ejercerán su profesión (Iranzo-García, et al., 2018)

Aceptando este referente, desde estudios como los de Senent y Alventosa (2018), Viana-Orta y López (2015) se hace hincapié en que es necesario un cambio en el sistema formativo ya que las competencias profesionales sobre las que se forman no permiten dar respuesta a las necesidades sociales emergentes (Whitford y Emerson, 2019). Estos autores afirman que los futuros maestros deben formarse en la importancia de educar en valores democráticos, pensamiento crítico y formar ciudadanos para una sociedad solidaria y pacífica, coincidiendo así con lo expresado en la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible, concretamente en su Objetivo 4.7 “Educación de Calidad” (ONU, 2017).

Warren (2018) expresa que si la sociedad del siglo XXI demanda mayor calidad en nuestros sistemas educativos es necesario resolver este problema de forma inmediata a través de la formación de maestros en una “*Pedagogía Culturalmente Responsable*”, donde la adquisición de competencias personales como la “*empatía*” es clave para orientar las prácticas profesionales cuyo aprendizaje permite desarrollar hábitos o tendencias para

comportarse de manera adecuada y precisa en relación a las necesidades de nuestro sistema de enseñanza.

Diferentes autores (ej. Dolby, 2012; Paris y Alim, 2017; Whitford y Emerson, 2019) coinciden en que el concepto “empatía” es importante y significativo como herramienta profesional en el docente para la adquisición de conocimientos que los futuros maestros necesitarán a la hora de poder tomar decisiones profesionales que expresen nuevas perspectivas de intervención didáctico-pedagógicas, alineándose estrechamente, con experiencias, realidades y percepciones provenientes del contexto socioeducativo.

En este sentido, la empatía, en la formación de docentes, es un constructo definido desde una naturaleza emocional (preocupación empática) y cognitiva (perspectiva de pensamiento) (McGowan et al. 2020). Estos autores caracterizan la “empatía cognitiva” como “la tendencia a adoptar espontáneamente el punto de vista psicológico de los demás en la vida cotidiana” (p. 113), mientras que la “preocupación empática” es la “tendencia a experimentar sentimientos de simpatía y compasión por los desfavorecidos” (p.113). Así pues, la empatía cognitiva es la dimensión de anclaje de la aplicación de la empatía en la interacción educativa y social. Asimismo, Dolby (2012) confirma que la “verdadera naturaleza” de la empatía cognitiva se manifiesta en las “reacciones” del docente ante las experiencias expresadas desde un mismo hecho u objetivo educativo” (p. 107).

Desde esta perspectiva, la formación en empatía, emocional o cognitiva, puede ser la pieza clave para que el futuro docente, en la interacción con su grupo de estudiantes, llegue a establecer conexiones entre lo que conoce (y piensa o siente sobre sus estudiantes y familias) y su comportamiento en el aula; considerando dichos aspectos al negociar respuestas adecuadas a las necesidades del alumnado, o al organizar experiencias de aprendizaje que aumenten su conciencia sobre las estrategias en enseñanza eficaces en su grupo de estudiantes (Nelsen, 2015; Zhang, 2017).

Además, diversos estudios destacan que la empatía ayuda al profesorado a identificar y emplear diversas estrategias en el aula destinadas a aumentar la calidad de las interacciones entre alumnado y profesorado mejorando la cultura escolar y reforzando los resultados académicos y sociales (Gehlbach et al., 2012; McGowan et al., 2020; Warren, 2018) influyendo en el compromiso para el aprendizaje, el rendimiento académico y el bienestar de sus estudiantes (Leighton et al., 2018).

También, permite a los futuros profesores, sobre todo de Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria, adquirir activamente un conocimiento específico a nivel personal de sus estudiantes (por ejemplo, aspiraciones, valores, afinidades, creencias, lenguaje, experiencias vividas, etc.), construir sobre el conocimiento previo relevante y adquirir un pensamiento más amplio del contexto sociocultural en el que el propio maestro está inmerso enseñando (McGowan et al., 2020).

Por otra parte, la adquisición de una formación empática en el docente puede crear y mantener un clima escolar positivo, lo que a su vez conduce a la prevención de situaciones de acoso escolar (Murphy et al., 2018), y que el docente posea un nivel más alto de moralidad, sobre todo en Primaria, comunicándose más exitosamente con sus estudiantes permitiendo el forjar relaciones empáticas y significativas clave con y en sus alumnos (Goroshit y Hen, 2016).

En nuestro contexto, el estudio realizado por Buxarrais et al. (2016) advierte que el maestro empático presenta mayor sensibilidad para captar las emociones de los otros y actuar en consecuencia, es capaz de establecer un vínculo afectivo con cada uno de sus

alumnos y tener en cuenta sus diferencias individuales, así como dar respuesta a las necesidades particulares de cada uno.

Por último, Warren (2018) destaca que las prácticas actuales de formación del profesorado no mencionan explícitamente las posibilidades sustanciales de la empatía para fortalecer la capacidad de un futuro maestro para actuar de manera que produzca evidencias significativas en su futura enseñanza. Esto se debe, en parte, a la escasez de investigaciones empíricas en el campo de la educación que hagan hincapié en como los docentes pueden aplicar la empatía o comprometerse con ella en su futura labor docente. Este mismo autor expresa que la aplicación de la empatía no sólo proporciona conocimientos sobre los estudiantes, sino que, además, facilita el conocimiento de uno mismo.

De esta manera, la formación del profesorado puede preparar a futuros docentes empáticos, pero eso no significa que cada futuro maestro sea eficaz en su enseñanza ya que dependerá de las condiciones socioculturales y organizativas de los diversos contextos de enseñanza a los que opte, sobre todo, en sus primeros años como docente (Schussler et al., 2017).

Tampoco podemos ignorar el hecho de que otros aspectos como la edad, el nivel educativo, o el sexo, influyen sobre la empatía. Esta, en cuanto rasgo de la persona, cambia con la edad (Khanjani et al., 2015), alcanzando sus valores más altos en la mitad de la vida y decreciendo en su dimensión cognitiva y emocional a medida que se envejece (O'Brien et al., 2013), aunque otros estudios señalan que esta última dimensión se mantiene intacta con la edad (Beadle et al., 2015). El aspecto cognitivo de la empatía se vería afectado en mayor medida con el paso de los años como consecuencia del declive cognitivo que es característico del proceso normal de envejecimiento (Willis y Blaskewicz, 2015).

Los estudios realizados hasta la fecha no permiten saber si estos cambios son independientes de otros aspectos como las experiencias vitales, o la educación recibida (Sommerlad et al., 2021), que también inciden sobre la empatía. Esta se observa más elevada en mujeres que en hombres en numerosos estudios (ej. Cristov-Moore et al., 2014; Davis, 1983; O'Brien et al., 2013).

En relación al nivel educativo, este se ha mencionado como causa de las diferencias observadas en empatía a lo largo de la edad (Phillips et al., 2002; Schieman y Van Gundy, 2000), aunque estudios como el de Sommerlad et al. (2021) las consideran influencias independientes. Estudios realizados con medidas de inteligencia emocional y rendimiento académico no muestran resultados concluyentes, señalando fuerte relación (Parker et al., 2004), baja vinculación (Paricio et al., 2020; Petrides et al., 2004), e incluso su independencia (Newsome et al., 2000; Tapia y Marsh, 2006).

No obstante, más allá del propio rendimiento académico con todo lo que en sí engloba, otra influencia importante sobre la empatía es el propio efecto de los contenidos académicos y curriculares y las diversas experiencias socioeducativas que las acompañan, habiéndose observado una mayor empatía en estudiantes universitarios de humanidades que de ciencias (Olsen y Gebremariam, 2022). Si bien esta diferencia se observa al inicio de los estudios universitarios, pudiendo hacer pensar que esta empatía inicial podría haber influido previamente sobre la preferencia por unos estudios u otros (Thomson et al., 2015), también se ha señalado el hecho de que un currículo universitario carente de contenidos propios de las ciencias sociales y las humanidades podría hacer decrecer ese nivel de empatía que los estudiantes podrían tener al inicio de sus estudios de Grado (Bertram et al., 2016) y que tan necesaria puede ser en Grados universitarios como los

relacionados con Ciencias de la Salud (ej. Medicina o enfermería) o Ciencias de la Educación (Maestros/as, Pedagogía, Educación Social).

Este efecto de las experiencias socioeducativas vividas, que podrían influir sobre la empatía al inicio de los estudios universitarios, también está vinculado al hecho de proceder de un entorno rural vs urbano, aspecto que podría influir a la hora de explicar diferencias en la empatía del alumnado. Estudios previos han mostrado una mayor empatía en estudiantes de zonas rurales vs urbanas (Paricio et al., 2020), quizás debido a que adolescentes de este primer contexto experimentan vínculos sociales más estrechos, más sentimientos de identidad y una mayor responsabilidad social (Johnson et al., 2005).

Propósito de este estudio

En este contexto teórico nuestro objetivo principal en este estudio es conocer el perfil empático de maestros en su fase inicial de formación, la posible existencia de diferencias entre distintas especialidades (Educación Infantil vs Primaria), y el posible efecto que podrían tener sobre la empatía de estos estudiantes variables que investigaciones previas han mostrado relevantes, como es el caso del género, la nota de acceso, la edad, una formación previa en humanidades vs ciencias, o la procedencia de un entorno rural vs urbano.

En relación a estos aspectos y su vinculación con la empatía, y tomando como referencia el marco teórico que hemos esbozado en párrafos anteriores, esperamos observar una relación positiva entre empatía y edad (H1), ser mujer (H2), contar con una formación más humanística que científica (H3), una mayor puntuación de acceso a la universidad (H4), o proceder de un entorno rural (H5). No esperamos que haya diferencias en empatía entre estudiantes de Educación Infantil y Primaria (H6).

MÉTODO

El estudio que presentamos forma parte del proyecto de investigación “La formación ética docente de los futuros profesionales de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria como elemento de selección: diagnóstico y análisis, (PID2021-129018NB-I00)”, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/FEDER Una manera de hacer Europa; y del proyecto de investigación I+D+i con fondos PAIDI 2020 Junta de Andalucía, titulado “El desarrollo personal en la formación inicial del docente: la empatía del estudiantado y del profesorado” (Ref. P20_00698).

Siguiendo una metodología cuantitativa, se ha desarrollado un estudio descriptivo de carácter transversal en el que se empleó la técnica de encuesta para la recogida de datos (Montero y León, 2007). La selección de la muestra se hizo mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia (Otzen y Manterola, 2017).

Participantes

En el estudio participaron un total de 462 estudiantes de primer curso de los Grados de Educación Primaria (66.7%) y Educación Infantil (33.3%) de la Universidad de Granada, de los cuales el 76.6% fueron mujeres, el 22.9% hombres y el 0.4% otro género. La edad media de los mismos fue de 19.37 años (D.S.=2.35, rango=17-38).

Procedimiento

Una vez obtenida la autorización del Comité de Ética de la Universidad de Granada se seleccionaron, por conveniencia, los grupos de estudiantes a los que se les solicitó su colaboración en el estudio. Para ello se siguieron dos criterios: elección de una asignatura que no fuera optativa, con el fin de garantizar que todo el alumnado de nuevo ingreso estuviera matriculado en ella; y que la impartiera un miembro del equipo o persona afín. La finalidad fue garantizar el mayor número de participantes.

Los instrumentos se unificaron en un documento encabezado por unas indicaciones sobre el objetivo de la investigación y el anonimato y uso de los datos. Aquí también se le pedía al estudiantado que indicara expresamente si consentía participar en la investigación. El cuestionario fue cumplimentado en clase, en presencia del profesorado y a través de Google Forms, durante las dos primeras semanas del mes de marzo de 2022.

VARIABLES E INSTRUMENTOS

Variables sociodemográficas. Se elaboró un cuestionario ad hoc con el propósito de recoger datos académicos previos al ingreso del alumnado en la Universidad, tales como el itinerario de acceso, el tipo de bachillerato cursado, titularidad del centro de estudios y nota de acceso al Grado; así como las razones que le llevaron a cursarlo.

El *Índice de Reactividad Interpersonal (IRI)* (Davis, 1980) adaptado al castellano por Mestre et al. (2014), ofrece una medida de la empatía que integra factores emocionales y cognitivos, medidos cada uno con dos subescalas de siete ítems cada una. El primero, está compuesto por la Preocupación empática (PE), que mide “los sentimientos de compasión, preocupación y cariño ante el malestar de otros”, y el Malestar personal (MP), que “evalúa los sentimientos de ansiedad y malestar que el sujeto manifiesta al observar las experiencias negativas de los demás”. El segundo, el cognitivo, incluye la Toma de perspectiva (TP), que “indica los intentos espontáneos del sujeto por adoptar la perspectiva del otro ante situaciones reales de la vida cotidiana”, y la Fantasía (F), que “indica la capacidad imaginativa del sujeto para ponerse en situaciones ficticias” (Mestre, et al., 2014, p. 255). Consta de un total de 28 ítems a los que se responde con una escala tipo Likert de cinco puntos, donde 1=no me describe bien y 5=me describe muy bien. El coeficiente de fiabilidad para la muestra en cada subescalas fue de $\alpha=.592$, $\alpha=.745$, $\alpha=.668$ y $\alpha=.796$ respectivamente.

ANÁLISIS DE DATOS

Los datos se analizaron con el paquete IBM SPSS v. 28. Se han usado estadísticos descriptivos de media, desviación típica y mediana para la descripción de la muestra. Una vez comprobada la normalidad de los datos con el estadístico de Kolmogorof Smirnof y dado que arrojó una distribución no normal, para los posteriores análisis se usaron pruebas no paramétricas: para determinar la correlación entre las variables se empleó Tau_b de Kendall y para la comparación entre grupos U de Mann Whitney. Para las variables ‘género’ y ‘tipo de bachillerato’ se descartaron los grupos ‘otro’ y ‘Artes’ respectivamente, dado el reducido grupo de estudiantes asignado a ellos. La fiabilidad del cuestionario para la muestra se obtuvo con el coeficiente Alpha de Cronbach. Los niveles de significación se establecieron en $p < .05$.

RESULTADOS

El análisis descriptivo de los datos sociodemográficos mostró que el 40.5% de los estudiantes procedían de un entorno rural y el 59.5% de un entorno urbano. El 79.7% realizó sus estudios en un Centro público, el 13.2% en un Centro concertado y el 7.1% en un colegio de titularidad privada. Solo el 0.4% de los participantes llegó al Grado a través del acceso para mayores, el 20.6% lo hizo desde ciclos formativos de grado superior y el 79% desde los bachilleratos. El bachillerato mayoritariamente cursado fue del Humanidades y Ciencias Sociales (78.08%), seguido del de Ciencias y Tecnología (20.54%) y el de Artes (1.36%). La nota media de acceso al Grado fue de 10.624 (D.S.=1.407, rango=5.16-13.98).

En la pregunta de respuesta múltiple en la que se les pedía que señalaran las razones por las que estaban realizando los estudios de maestro, la opción de *Preferencias y gustos*

personales fue marcada en el 90.9% de los casos, tener Mejores opciones laborales el 22.1%, Influencia de un familiar el 7.5% y por Tener menor grado de dificultad el 3.5%.

Entre las razones que llevaron al estudiantado a realizar un Grado en Educación, destacan: Me gustaban los niños y/o trabajar con ellos (86.1%), por vocación (65.8%), deseaba ayudar a los demás (40.2%), deseaba aprender (37.2%), creía que era una profesión con buenas oportunidades de trabajo (29.6%), tenía buenas referencias de la carrera de Magisterio (23.3%), me atraía el plan de estudios de Magisterio (21.2%), me gusta la educación física y el deporte (20.5%), me gustan los idiomas en general (13%) y pensaba que era una profesión que tiene muchas vacaciones (12.1%).

Los resultados obtenidos en el test de empatía se observan en la siguiente tabla.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de la empatía (TECA)

Factor	Dimensión	Media	Mediana	D.S	Rango observado (potencial)
Cognitivo	TP	28.08	28	3.747	15-35 (7-35)
	F	25.37	26	5.531	10-35 (7-35)
Emocional	PE	28.19	29	3.836	17-35 (7-35)
	MP	20.49	20	4.515	8-33 (7-35)

TP= Toma de perspectiva; F = Fantasía; PE= Preocupación Empática; MP= Malestar personal

El estudio de las diferencias en la empatía de los estudiantes en función de las variables sociodemográficas puso de manifiesto la ausencia de ellas en cuanto al entorno de procedencia (rural o urbano), la titularidad del Centro donde habían cursado los estudios previos (público, privado o concertado) y el Grado en el que se encontraban matriculados (Infantil o Primaria). Sin embargo, los universitarios que habían estudiado bachillerato presentaban puntuaciones más altas en PE (Mdn=29, rango=17) que los de Formación Profesional (Mdn=27, rango=18), $U=13999.500$, $p=.004$; y los de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales (Mdn=29, rango=17) más elevadas que los de Ciencia y Tecnología (Mdn=28, rango=16), $U=8106$, $p=.001$. También fue más alta la puntuación en TP en Humanidades (Mdn=29, rango=17) que en Ciencia (Mdn=27, rango=20), $U=9026.500$, $p=.038$.

En general, las mujeres obtuvieron mayores puntuaciones en todas las dimensiones de la empatía, como puede observarse en la tabla 2.

Tabla 2. Comparación de medianas de la empatía por sexo

		Mediana		Rango		U de Mann-Whitney	P valor
		Mujer	Hombre	Mujer	Hombre		
Cognitivo	TP	29	27	20	17	14739.000	<.001
	F	27	22	25	23	10251.000	<.001
Emocional	PE	29	25	16	18	9666.500	<.001
	MP	21	18	25	23	11639.000	<.001

TP= Toma de perspectiva; F = Fantasía; PE= Preocupación Empática; MP= Malestar personal

El análisis de las correlaciones de Tau_b de Kendall (Tabla 3) mostró una relación lineal entre la Nota de acceso a la Universidad y las dimensiones emocionales de la empatía, poniendo de manifiesto que a medida que aumentaba la puntuación de acceso al Grado aumentaban las puntuaciones de los participantes en los sentimientos ‘orientados al otro’

(PE) y disminuían las de los sentimientos ‘orientados al yo’ (MP). Así mismo, encontramos una relación lineal inversa entre la edad de los estudiantes y la PE.

Tabla 3. Correlaciones Tau_b de Kendall entre empatía, edad y nota de acceso

	Edad	Nota acceso Universidad	TP	F	PE
Nota acceso Universidad	-.312**				
TP	-.058	.027			
F	.001	.019	.172**		
PE	-.102**	.074*	.324**	.292**	
MP	.009	-.090**	-.023	.202**	.184**

Nota: ** p<.01 * p< .05. TP= Toma de perspectiva; F = Fantasía; PE= Preocupación Empática

DISCUSIÓN

Nuestro objetivo principal en este estudio fue conocer el perfil empático de estudiantes de Ciencias de la Educación de los Grados de Educación Infantil y Primaria, futuros maestros en formación que habrán de atender necesidades sociales relevantes de carácter emergente (Whitford y Emerson, 2019) y comprometerse en la mejora de procesos educativos y sociales (Iranzo-García, et al., 2018). Para estos, la empatía como competencia personal es una habilidad fundamental (Dolby, 2012; Paris y Alim, 2017; Whitford y Emerson, 2019) con un importante papel en las funciones de enseñanza que habrán de poner en práctica.

Los resultados observados en nuestro estudio mostraron que, además de la existencia de amplias diferencias entre los participantes, la mayoría de los estudiantes mostraron niveles de empatía por encima del valor medio posible en el componente cognitivo de la empatía (Toma de Perspectiva y Fantasía), así como en la Preocupación Empática, componente de carácter emocional. No ocurrió así con el Malestar Personal, cuyo valor medio se situó levemente por debajo del valor medio posible, señalando así que los estudiantes no son tan habilidosos para experimentar sentimientos de ansiedad y malestar al observar las experiencias negativas de los demás, aunque sí lo son en general para preocuparse y sentir compasión y cariño ante el malestar de otros, adoptar su perspectiva, o imaginar cómo se sentirán en situaciones ficticias.

En relación a nuestra primera hipótesis, que establecía una relación positiva entre la empatía y la edad, esta se ha confirmado parcialmente. Los resultados han mostrado que esta relación entre edad y empatía observada en estudios previos (Khanjani et al, 2015; O’Brien et al, 2013;), se limita, en nuestra muestra, a la preocupación empática, siendo la edad independiente de la toma de perspectiva empática, la fantasía y el malestar empático. A diferencia de estudios previos, en los que se ha observado un aumento de los componentes emocional y cognitivo de la empatía hasta la mitad de la vida (O’Brien et al, 2013), en este estudio los aspectos emocionales y la toma de perspectiva se observaron estáticos e independientes de la edad. Aunque podríamos pensar en un efecto del tamaño de nuestra muestra, y sobre todo del rango de edad (17-38) y la edad media de los participantes (19 años), el hecho de observar que durante este período aumentan los sentimientos de compasión, preocupación y cariño ante el malestar de otros mientras que el resto de aspectos de la empatía no se modificaron, sugiere también la posible influencia de otros aspectos (junto o con independencia de la edad) para explicar los cambios en

empatía, y señala la necesidad de ahondar en investigaciones futuras para conocer las razones de estos resultados.

En relación con la segunda hipótesis, centrada en las relaciones entre empatía y género, la mayor empatía observada en mujeres respecto al grupo de estudiantes varones está en consonancia con la relación constatada en investigaciones previas (ej. Cristov-Moore et al., 2014; Davis, 1983; Mestre et al., 2004; O'Brien et al, 2013;).

Las hipótesis tercera, cuarta y quinta, ahondaban en la influencia de factores contextuales, que forman parte de la historia del estudiante en formación que podrían haber influido en su nivel de empatía, como el hecho de haber contado con una formación más humanística que científica (H3), presentar una mayor puntuación de acceso a la universidad (H4), o proceder de un entorno rural vs urbano (H5).

Los estudiantes que participaron en este estudio que habían cursado estudios de Bachillerato, así como itinerarios formativos de Humanidades y Ciencias Sociales en la etapa previa de Educación Secundaria, presentaron mayores puntuaciones en empatía que los que habían cursado itinerarios de Ciencia y Tecnología o Formación Profesional. Estos resultados estuvieron en sintonía con los de Olsen y Gebremariam (2022). Si bien estos compararon estudiantes universitarios de diferentes titulaciones, nuestro estudio plantea esos resultados a etapas educativas previas sugiriendo también una vinculación entre el nivel actual de empatía del futuro maestro y su formación previa: el hecho de haber mostrado interés, y haber recibido una formación con contenidos humanitarios y sociales podría repercutir positivamente en el hecho de mostrar ahora una mayor empatía, sugiriendo así la importancia de currículo académico (humanitario vs científico) (Bertram et al., 2016) y, por extensión, del itinerario de formación en Educación Secundaria por el que se accede a los estudios universitarios de Maestro.

Las relaciones inconsistentes, observadas entre medidas de rendimiento académico (ie. puntuación en la nota de entrada a la universidad) y de empatía, señalan solamente el cumplimiento parcial de la cuarta hipótesis (H4), que señalaba una relación positiva entre la puntuación de acceso a los grados universitarios y la empatía. El hecho de haber encontrado una relación positiva entre esta puntuación y la preocupación empática, negativa con el malestar personal, e independiente con el resto de las medidas de empatía, es coherente con la diversidad de resultados observados en investigaciones previas (ver Newsome et al., 2000; Paricio et al., 2020; Parker et al., 2004; Petrides et al., 2004; Tapia y Marsh, 2006). Difícilmente podemos conocer el significado de estos resultados dado el amplio y confuso número de aspectos que confluyen, y dan cuenta, en la nota de acceso con la que los estudiantes acceden a un Grado universitario.

Conclusiones

Los resultados observados permiten señalar algunos aspectos significativos a tener en cuenta en los Grados de Educación Primaria y Educación Infantil, y por extensión en todos aquellos Grados (ej. de Ciencias de la Salud) donde la empatía pueda ser un rasgo relevante en el desempeño profesional:

- a) Es importante atender a la formación inicial, personal y académica, con la que los estudiantes acceden a un primer curso de estudios universitarios. Por este motivo, generar un itinerario de formación desde la Educación Secundaria permitiría una evaluación adecuada de estos elementos identificando aspectos en los que incidir, tanto propios de la formación disciplinar como del desarrollo personal.
- b) Es importante procurar una formación integral e integradora, que contemple el saber, saber hacer, y saber ser y estar, que aúne contenidos curriculares

académicos propios del saber disciplinar específico sin descuidar la formación humanística y social.

- c) La empatía se compone de diversos aspectos, y la educación de los mismos debe contemplarlos todos, pues pueden estar ligados a distintos condicionantes y depender de distintos factores, siendo necesario entrenarlos todos mediante acciones sistemáticas y planificadas.
- d) La nota de acceso a los estudios universitarios no es garantía por sí sola de un desarrollo personal suficiente o adecuado del alumnado de nuevo ingreso, pero tampoco es un aspecto que se deba ignorar.
- e) Dadas las diferencias de género observadas, la empatía podría ser abordada desde una perspectiva de género que exprese cuales son los elementos clave extraídos de experiencias vitales o de la educación sociocultural recibida que incidan en el desarrollo de la empatía.
- f) Dada la importancia de los cambios que pueden acontecer en la empatía durante y después de la finalización de los estudios universitarios, la formación a lo largo de la vida debería también de integrar aspectos del desarrollo personal junto a la formación complementaria y especializada.
- g) El hecho de que desde el inicio del periodo de la adultez aumentan los sentimientos de compasión, preocupación y cariño mientras que el resto de rasgos de la empatía no se modificaron, cabe la posibilidad de que otros aspectos influyan para explicar los cambios en la empatía, señalando la necesidad de generar investigaciones futuras para conocer cuáles son las claves de estos resultados.

REFERENCIAS

- Beadle, J. N., Sheehan, A. H., Dahlben, B., & Gutchess, A. H. (2015). Aging, empathy, and prosociality. *The Journals of Gerontology: Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 70(2), 215-224. <https://10.1093/geronb/gbt091>
- Bertram, K., Randazzo, J., Alabi, N., Levenson, J., Doucette, J. T., & Barbosa, P. (2016). Strong correlations between empathy, emotional intelligence, and personality traits among podiatric medical students: A cross-sectional study. *Education for Health: Change in Learning & Practice*, 29(3), 186-194. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/strong-correlations-between-empathy-emotional/docview/1960441895/se-2>
- Buxarrais, R., Vilafranca, I., & Bujons, C. (2016). Los contenidos en la formación de maestros y su incidencia en el carácter. En F. Esteban (ed.). *La formación del carácter de los maestros* (pp. 73-88). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Christov-Moore, L., Simpson, E. A., Coudé, G., Grigaityte, K., Iacoboni, M., & Ferrari, P. F. (2014). Empathy: Gender effects in brain and behavior. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 46(Part 4), 604-627. <https://10.1016/j.neubiorev.2014.09.001>
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85, 1-17.

- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113-126. <https://10.1037/0022-3514.44.1.113>
- Dolby, N. (2012). *Rethinking multicultural education for the next generation: The new empathy and social justice*. New York, NY: Routledge.
- Gehlbach, H., Brinkworth, M.E., & Wang, M. (2012). The social perspective taking process: What motivates individuals to take another's perspective? *Teachers College Record*, 114(1), 1-29.
- Goroshit, M., & Hen, M. (2016). Teachers' empathy: can it be predicted by self-efficacy?. *Teachers and Teaching*, 22(7), 805-818.
- Iranzo-García, P., Camarero-Figuerola, M., Barrios-Arós, Ch., Tierno-García, J.M., & Gilabert-Medina, S. (2018). ¿Qué Opinan los Maestros sobre las Competencias de Liderazgo Escolar y sobre su Formación Inicial? *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(3), 29-45. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160077002>
- Johnson, M. K., Elder, G. H., Jr., & Stern, M. (2005). Attachments to Family and Community and the Young Adult Transition of Rural Youth. *Journal of Research on Adolescence*, 15(1), 99-125. <https://10.1111/j.1532-7795.2005.00088.x>
- Khanjani, Z., Jeddi, E. M., Hekmati, I., Khalilzade, S., Etemadi Nia, M., Andalib, M., & Ashrafian, P. (2015). Comparison of cognitive empathy, emotional empathy, and social functioning in different age groups. *Australian Psychologist*, 50(1), 80-85. <https://10.1111/ap.12099>
- Leighton, J., Guo, Q., Chu, M., & Tang, W. (2018). A pedagogical alliance for academic achievement: Socio-Emotional effects on assessment outcomes. *Educational Assessment*, 23(1), 1-23.
- McGowan, K., Christenson, L.A., & Muccio, L. (2020). Collaborative professional learning: An exploration of empathy in early childhood teacher education. *Journal of Research in Childhood Education*, 35(1), 111-121. <https://doi.org/10.1080/02568543.2020.1801537>
- Mestre, V., Frías, M.D., & Samper, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16(2), 255-260. <https://www.psicothema.com/pdf/1191.pdf>
- Montero, I., & León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862. https://www.aepc.es/ijchp/GNEIP07_es.pdf
- Murphy, H., Tubritt, J., & O'Higgins, J. (2018). The role of empathy in preparing teachers to tackle bullying. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 7(1), 17-23.

- Nelsen, P. J. (2015). Intelligent dispositions: Dewey, habits, and inquiry in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 66(1), 86-97.
- Newsome, S., Day, A. L., & Catano, V. M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29(6), 1005-1016. [https://10.1016/S0191-8869\(99\)00250-0](https://10.1016/S0191-8869(99)00250-0)
- O'Brien, E., Konrath, S. H., Grühn, D., & Hagen, A. L. (2013). Empathic concern and perspective taking: Linear and quadratic effects of age across the adult life span. *The Journals of Gerontology: Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 68(2), 168-175. <https://10.1093/geronb/gbs055>
- Olsen, L. D., & Gebremariam, H. (2022). Disciplining empathy: Differences in empathy with U.S. medical students by college major. *Health: An Interdisciplinary Journal for the Social Study of Health, Illness and Medicine*, 26(4), 475-494. <https://10.1177/1363459320967055>
- ONU. (2017). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Recuperado en <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/peace-justice/>
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Paricio, D., Herrera, M., Rodrigo, M. F., & Viguer, P. (2020). Association between group identification at school and positive youth development: Moderating role of rural and urban contexts. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://10.3389/fpsyg.2020.01971>
- Paris, D., & Alim, H.S. (Eds.). (2017). *Culturally sustaining pedagogies: Teaching and learning for justice in a changing world*. New York, NY: Teachers College Press.
- Parker, J. D. A., Creque, R. E., Sr., Barnhart, D. L., Harris, J. I., Majeski, S. A., Wood, L. M., Bond, B. J., & Hogan, M. J. (2004). Academic achievement in high school: Does emotional intelligence matter? *Personality and Individual Differences*, 37(7), 1321-1330. <https://10.1016/j.paid.2004.01.002>
- Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36(2), 277-293. [https://10.1016/S0191-8869\(03\)00084-9](https://10.1016/S0191-8869(03)00084-9)
- Phillips, L. H., MacLean, R. D. J., & Allen, R. (2002). Age and the understanding of emotions: Neuropsychological and sociocognitive perspectives. *The Journals of Gerontology: Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 57(6), P526-P530. <https://10.1093/geronb/57.6.P526>
- Schieman, S., & Van Gundy, K. (2000). The personal and social links between age and self-reported empathy. *Social Psychology Quarterly*, 63(2), 152-174. <https://10.2307/2695889>

- Schussler, D.L., Stooksberry, L.M., & Bercaw, L.A. (2017). Understanding teacher candidate dispositions: Reflecting to build self-awareness. *Journal of Teacher Education*, 61(4), 350-363.
- Senet, J.M., & Alventosa, E. (2018). Análisis de los planes de estudios de formación de maestros de infantil y primaria en las universidades españolas respecto a los ámbitos de convivencia, mediación, y resolución de conflictos. *Cuestiones Pedagógicas*, 27, 67-96. <http://dx.doi.org/10.12795/CP.2018.i27.05>
- Sommerlad, A., Huntley, J., Livingston, G., Rankin, K. P., & Fancourt, D. (2021). Empathy and its associations with age and sociodemographic characteristics in a large UK population sample. *PLoS ONE*, 16(9). Article e0257557. <https://10.1371/journal.pone.0257557>
- Tapia, M., & Marsh, G. E.,II. (2006). The effects of sex and grade-point average on emotional intelligence. *Psicothema*, 18(Suppl), 108-111. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/effects-sex-grade-point-average-on-emotional/docview/621465852/se-2>
- Thomson, N. D., Wurtzburg, S. J., & Centifanti, L. C. M. (2015). Empathy or science? Empathy explains physical science enrollment for men and women. *Learning and Individual Differences*, 40, 115-120. <https://10.1016/j.lindif.2015.04.003>
- Viana-Orta, M.I., & López, I. (2015). Aportación de la mediación escolar a la igualdad y a la inclusión social. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 8(1), 14-26. <https://Dialnet-AportacionDeLaMediacionEscolarALaIgualdadYALaInclu-5155143.pdf>
- Warren, Ch.A. (2018). Empathy, teacher dispositions and preparation for Culturally Responsive Pedagogy. *Journal of Teacher Education*, 69(2), 169–183. <https://doi.org/10.1177/0022487117712487>
- Whitford, D.K., & Emerson, A.M. (2019). Empathy intervention to reduce implicit bias in Pre-service teachers. *Psychological Reports* 122(2), 670–688. <https://doi.org/10.1177/0033294118767435>
- Willis, S. L., & Blaskewicz, J. (2015). Cognitive aging and cognitive training. In P. A. Lichtenberg, B. T. Mast, B. D. Carpenter & J. Loebach Wetherell (Eds.), *APA handbook of clinical geropsychology, Vol. 1: History and status of the field and perspectives on aging* (pp. 195-216). American Psychological Association. <https://10.1037/14458-009>
- Zhang, Y. (2017). Walking a mile in their shoes: Developing pre-service music teachers' empathy for ELL students. *International Journal of Music Education*, 35(3), 425-434.