

NOLASCO HERNÁNDEZ, ALBERTO

LA EMPATÍA Y SU RELACIÓN CON EL ACOSO ESCOLAR

REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, vol. 11, núm. 22, agosto-diciembre, 2012, pp. 35-54

Universidad Católica de la Santísima Concepción

Concepción, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243125410002>



REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación,

ISSN (Versión impresa): 0717-6945

rexe@ucsc.cl

Universidad Católica de la Santísima Concepción

Chile

LA EMPATÍA Y SU RELACIÓN CON EL ACOSO ESCOLAR

EMPATHY AND ITS RELATIONSHIP WITH BULLYING

ALBERTO NOLASCO HERNÁNDEZ

Dpto. Didáctica y Organización Escolar
 Universidad de Zaragoza
 Zaragoza, España
anolasco@educa.aragon.es

Recepción: 04/07/2012 Aceptado: 01/11/2012

RESUMEN

El presente trabajo examina la empatía como un importante factor situacional planteándose la hipótesis de que ésta puede inhibir la agresión de un sujeto sobre la víctima. Igualmente considera que la empatía es una capacidad más frecuente en las mujeres que en los hombres. A su vez, parte del supuesto que la empatía, puede estar actuando como factor de riesgo en la participación en conductas de acoso escolar, concretamente el denominado con el término inglés "bullying", o acoso escolar entre iguales. Los resultados de las pruebas estadísticas arrojaron diferencias significativas entre la puntuación en empatía de las chicas en relación a la de los chicos. Asimismo se obtuvo una correlación moderada entre empatía y acoso escolar. La importancia de los resultados obtenidos apunta a su utilización para otras investigaciones tanto para el ámbito de la empatía como para estudios que acometan en la prevención e intervención en acoso escolar.

PALABRAS CLAVE

EMPATÍA, ACOSO ESCOLAR, SEXO

ABSTRACT

This paper examines empathy as an important situational factor considering the hypothesis that it may inhibit aggression of a subject on the victim. It also believes empathy to be a capacity which is more common in women than in men. In turn, it assumes that empathy may be acting as a risk factor in the participation in bullying behaviors, or bullying among peers. The results of the statistical tests show significant differences between the empathy score of girls in relation to boys. Likewise, a moderate correlation was obtained between empathy and bullying. The importance of the results points to its use for other research both in the field of empathy and studies that undertake prevention and intervention in bullying.

KEY WORDS

EMPATHY, BULLYING, SEX

INTRODUCCIÓN

La violencia entre jóvenes es un fenómeno que se está produciendo en numerosos centros educativos. Aunque el acoso escolar no es un fenómeno nuevo, éste ha existido desde siempre, pero ha sido muy recientemente cuando los medios de comunicación de masas han empezado a hacer eco de estos episodios de violencia entre jóvenes.

De entre todas las conductas de violencia que pueden producirse dentro de un centro educativo, se aborda el acoso escolar entre iguales, también denominado con el término inglés "bullying", y se pretende encontrar una posible relación entre este tipo de acoso y la empatía, a partir de un estudio empírico que contempla estudiar si generalmente el sexo femenino es más empático que el sexo masculino y, por otro lado, relacionar la empatía con el acoso escolar.

Por lo tanto, este estudio parte de dos hipótesis: la primera que existen diferencias significativas entre la puntuación en empatía de las chicas en relación a la de los chicos y, a su vez, considera como segunda hipótesis, que un bajo o nulo nivel de empatía puede ser factor de riesgo para la participación en conductas de acoso escolar.

CONCEPTUALIZACIÓN

La Empatía

La empatía es sintonizar de una forma espontánea y natural con los pensamientos de otra persona, sean los que sean. No se trata únicamente de reaccionar a una serie de emociones de los demás, como pueden ser la pena o la tristeza; sino de leer la atmósfera emocional que rodea a la gente. Se trata de ponerse, sin esfuerzo, en la piel del otro, de negociar sensiblemente una interacción con otra persona sin ánimo de ofenderla ni herirla, de preocuparse por sus sentimientos.

Cuando Titchener (1909) tradujo la noción de *Einfühlung* por *emphathy*, sirviéndose del griego "empathia", que significa "estar dentro", con ello quería subrayar una identificación tan profunda con otro ser que le llevara a comprender los sentimientos del otro con los músculos de la mente.

La empatía, tal y como la comprende Stein (1916), es un acto del conocimiento que no se confunde ni con la memoria, ni con la imaginación, ni con la percepción externa, aunque tiene que ver con ellas. En el proceso empático intervienen, a su juicio, tres momentos: el primero es la percepción de la situación del otro, de su vivencia; el segundo consiste en la interiorización de su vivencia y el tercer momento se produce cuando esa vivencia ajena que he percibido en el otro se percibe como propia. Estos tres momentos se dan casi simultáneamente, pero en el orden conceptual es fundamental distinguirlos. La empatía requiere de estos tres momentos, de tal modo que la finalidad del proceso no tiene por objeto el conocimiento del otro, sino la comprensión del otro.

La empatía presupone una concepción del hombre como ser abierto, o mejor todavía, como ser permeable, capaz de interactuar con su entorno y con sus semejantes y de establecer vínculos afectivos con ellos.

Como actitud (más que como mera técnica), la empatía lleva a una persona a intentar comprender el mundo interior de otra, sus emociones y los significados que las experiencias adquieren para él. Los mensajes percibidos encuentran en su interior un eco o referente que facilita la comprensión, manteniendo la atención centrada en la persona del otro.

Este proceso de interiorización de las emociones de otras personas se basa en un aspecto fundamental: la conciencia de uno mismo. Es decir, cuanta más conciencia tengamos de nuestras emociones y sentimientos y seamos capaces de reconocer los procesos

que anteceden y derivan de lo mismo, mayor será nuestra habilidad para detectar y comprender la de los demás.

La empatía o la capacidad de sintonizar con los demás, puede asumir diferentes grados o niveles:

- a) El primer nivel sería la capacidad de identificar e interpretar adecuadamente las emociones ajenas.
- b) El segundo, lo constituiría la habilidad de percibir y responder a las preocupaciones o sentimientos inexpresivos de los demás.
- c) Un tercer nivel sería la comprensión de los problemas que se ocultan detrás de los sentimientos.

Comprender a los demás significa identificar las emociones, percibir los sentimientos y puntos de vista y, además, interesarse activamente por las preocupaciones ajenas. Por lo tanto, este tercer nivel incluiría a los anteriores.

Empatía desde el referente sexual

Es un hecho generalmente descubierto por muchos investigadores que la tendencia a empatizar figura entre las características que las personas atribuyen con más frecuencia a las mujeres que a los hombres. Esta idea guarda relación con los estereotipos sociales que atribuyen a la mujer una mayor sensibilidad emocional, una mayor tendencia al cuidado y apoyo a los más débiles (niños y ancianos), una mayor capacidad para detectar sentimientos y señales no verbales y una mayor preocupación por los aspectos sociales de la interacción y los sentimientos de los otros. Las diferencias en la normativa social sobre los roles sexuales, hace más adecuado para las mujeres manifestar tanto sentimiento de enfado y ansiedad como sentimientos de ternura y compasión (Bastón, 1992).

En este sentido, Hoffman (1977, 1987, 1989) en su revisión de la relación entre sexo y empatía, diferenció entre medidas de empatía, definida como respuesta emocional al estado afectivo de otro, e índices de toma de perspectiva y sensibilidad social, revisó nueve artículos (que incluían 16 muestras de niños de diferentes edades) y concluyó que las mujeres tendían a puntuar más alto en empatía que los varones y por lo tanto se podía afirmar que eran más empáticas.

En relación con esto último, Batson, Fultz y Schoenrade (1992:193) refieren que las diferencias sexuales en empatía evaluada a través de autoinformes pueden deberse, al menos en parte "a diferencias en la normativa social sobre los roles sexuales, que hace más adecuado para las mujeres manifestar tanto sentimientos de enfado y ansiedad como sentimientos de ternura y compasión".

Por otra parte, Wheelwright y Baron-Cohen (2003) desarrollaron un test de empatía en el cual a la persona se le presenta una serie de fotografías de expresiones faciales de emociones –pero sólo la parte de alrededor de los ojos-. El test consiste en escoger, de entre cuatro palabras, la que mejor describa lo que la persona debe de estar pensando o sintiendo. Las mujeres suelen obtener puntuaciones muy buenas.

Es oportuno aclarar que el presente estudio intentó recopilar y analizar toda la información de la empatía desde una perspectiva sexual, sin entrar en detalles sobre la perspectiva del género, en consecuencia, independientemente de estar de acuerdo en las diferencias, se pretende añadir la literatura científica de lo hallado, donde se apunta a la dirección de que el sexo femenino es más empático que el sexo masculino, en la mayoría de ocasiones, generado por la diferencia de género, pero se comprobará que, en otras investigaciones, esas diferencias ya se producen desde el mismo momento del nacimiento. Por este motivo, sin entrar en más debates, se ha preferido estudiar la relación de la empatía desde una perspectiva sexual y no desde una perspectiva de género.

Hecha la observación anterior, los psicólogos Radke-Yarrow y Zahn-Waxler, (1982) señalan en un estudio sobre niños de uno a dos años, que algunos respondieron a la congoja de otros niños con una expresión de sentimientos empáticos e intentos directos por ayudar, mientras que otros se limitaron a observar y expresar más interés que preocupación. Un tercer grupo mostró una reacción negativa ante el dolor de otros niños, algunos se retiraron de los que estaban llorando y otros incluso regañaron o golpearon al niño que se lamentaba.

Por lo anteriormente expuesto, se puede señalar que éste es el componente cognitivo de la empatía. En este mismo orden de ideas, por ejemplo, si se le pide a un niño que juzgue qué puede estar sintiendo un personaje de un cuento, se descubrirá que las niñas puntúan más alto que los niños en identificarse con los sentimientos del personaje, igualmente, si se le pregunta, por ejemplo, qué haría en caso de que alguien le diera un regalo que no le gusta, las niñas son más capaces de decidir si es mejor disimular una emoción para no herir los sentimientos de otra persona. (Baron-Cohen, 2003).

Tal como se ha visto, este tipo de investigaciones puede ser una señal que desde el nacimiento la atención de los chicos está más dirigida hacia un sistema no personal, mientras que las de las chicas lo están hacia una cara. Como se puede comprobar, estas diferencias entre ambos sexos están presentes desde el mismo nacimiento, cuando todavía no se ha llegado a tener ninguna oportunidad de socialización ni ninguna experiencia que modele estas diferencias. Se conoce que, con el tiempo, la cultura y la socialización influyen en el desarrollo de un cerebro femenino con mayor interés por la empatía. Pero estos estudios de la infancia sugieren que la biología también juega un papel determinante.

Por otra parte, en una prueba a hombres y mujeres se les mostró una serie de figuras humanas y objetos mecánicos utilizando un estereoscopio. Este equipamiento permite que la imagen de la figura humana y la del objeto mecánico estén en el mismo campo de visión del observador. Los dos estímulos competían por la atención del observador, el resultado de esta experiencia fue que los hombres dijeron ver más objetos mecánicos que personas, mientras que las mujeres dijeron ver más personas que objetos mecánicos. (McGuinness y Symonds, 1977).

Cabe agregar, que las mujeres son más sensibles a las expresiones faciales. Son más hábiles para decodificar la comunicación no verbal, captar los detalles sutiles en el tono de voz o en las expresiones faciales, y utilizarlas para juzgar el carácter de una persona. El test más conocido de la sensibilidad a las pistas no verbales de la emoción es el llamado Perfil de la Sensibilidad No Verbal (PONS). En este test las mujeres son más precisas a la hora de identificar la emoción de un actor. Esta diferencia entre hombres y mujeres se da

en países tan variados como Nueva Guinea, Israel, Australia o Estados Unidos. (Baron-Cohen, *et al* 2005).

Por su parte, García, Orellana y Pomalaya (2011) concluyeron en un estudio realizado sobre empatía e inadaptación social en participantes de bullying que existen diferencias significativas en todas las escalas de empatía según género.

Finalmente, debido a que no hay conclusiones respecto a la existencia o no de diferencias significativas entre varones y mujeres, y menos aún sobre el posible origen de esas diferencias, serían necesarias más investigaciones para determinar las diferencias específicas entre varones y mujeres, por ejemplo, en percepción de emociones o en comprensión y manejo de emociones. Otro aspecto a evaluar es la causa de esas diferencias que parece haber en habilidades concretas, según apuntan los estudios analizados.

Acoso escolar: Bullying

El termino acoso escolar entre iguales, es igualmente conocido por el término inglés “bullying”, este último, a su vez, deriva de la también palabra inglesa “bully” que puede ser traducido al español como matón.

El origen del estudio sobre el acoso escolar entre iguales se sitúa en la década de los 70, en los países escandinavos, siendo los primeros estudios sobre acoso escolar entre iguales los realizados por Heinemann (1972) y Olweus (1973, 1978, 1993, 1996, 1998). A partir, de estos estudios Palomero y Fernández (2001:26) definen el acoso escolar entre iguales como “una conducta de persecución y agresión física, psicológica o moral que realiza un alumno, o grupo de alumnos sobre otro, con desequilibrio de poder y de manera reiterada”.

De acuerdo a lo anterior, en esta primera definición ya aparecen las principales características de este tipo específico de violencia: incluye diferentes tipos de conductas violentas, aparece a lo largo del tiempo, y es producido por un desequilibrio de poder.

Significa entonces que el acoso escolar entre iguales se sustenta sobre una diferencia de poder entre agresor y víctima, y esta diferencia de poder puede tener su origen en el poder físico, pero también en el poder social del agresor.

Ante la situación planteada, Ortega y Mora-Merchán (2000) consideran que al referirnos al acoso escolar entre iguales es conveniente tener en cuenta lo siguiente:

1. Existen diferencias entre chicos y chicas en el tipo de acoso escolar que habitualmente llevan a cabo. Los chicos habitualmente participan de forma más frecuente en conductas de agresión física o verbal, directa. Las chicas, sin embargo, participan con mayor frecuencia en tipos de acoso indirecta, habitualmente su forma de agredir a sus víctimas es mediante el aislamiento social o la exclusión social. Esta característica está directamente relacionada con el poder y el abuso de poder que caracteriza a las conductas de acoso escolar entre iguales que ya hemos mencionado. Los chicos y las chicas parecen tener o percibir poder en diferentes ámbitos, por lo que las conductas de acoso escolar derivadas de los abusos de poder en diferentes ámbitos, son también diferentes.

2. Las situaciones de acoso escolar, tanto la posición de víctima como la de agresor,

tiende a disminuir con la edad y su mayor nivel de incidencia es entre los 11 y los 14 años.

3. Las situaciones de acoso escolar entre iguales se producen con mayor frecuencia en el patio de recreo que en cualquiera del resto de espacios de los centros educativos.

Situándonos en España, un estudio realizado por el Defensor del Pueblo (2000) entre alumnos de Educación Secundaria Obligatoria, muestra que un 33% de alumnos y alumnas se reconoce víctimas de insultos y un 4,1 % de agresiones físicas. En el mismo estudio, un 40,9 % de los alumnos y alumnas reconoce que arremete a sus compañeros con insultos y un 6,6% con agresiones físicas. En estudio también aparecen alumnos víctimas de agresiones con armas, un 0,7 %, y alumnos que reconocen haber agredido a sus compañeros con armas, un 0,3 % de los participantes. Mora-Merchán, Ortega, Justicia y Muñoz-Benítez (2001) señalaban en un estudio realizado en Andalucía que el número de alumnos afectado en esta región o que sufren el acoso escolar se sitúa en el 11%. Estos estudios muestran resultados que permiten inferir que una amplia mayoría de estudiantes ha tenido algún contacto con situaciones de acoso escolar entre iguales en sus centros educativos.

A su vez, tradicionalmente se han considerado que son tres los roles principales en las situaciones de acoso escolar entre iguales. Estos tres roles principales son los de agresor, víctima y espectador. A continuación se describen con sus correspondientes características y sus diferentes tipos y subtipos:

Agresor: Las características observadas o detectadas como más frecuentes para la figura o rol del agresor en diferentes estudios (Smith, Tallamendi, Cowie, Naylor, Chahuan, 2004) (Pellegrini, Bartini y Brooks, 1999) son:

1. Los agresores tienden a hacer uso de la fuerza para la resolución de sus conflictos, posiblemente porque disponen de pocas estrategias no violentas para resolver estos conflictos. Además, se vinculan o se muestran muy cercanos a aquellos modelos o creencias que justifican la violencia.
2. Suelen mostrar una impulsividad muy alta. Tienden a actuar ante cualquier estímulo de manera impulsiva, sin darse tiempo para pensar.
3. Muestran escasas o nulas habilidades sociales, y una tolerancia a la frustración muy baja o nula. Los agresores suelen ser personas con una capacidad de empatía muy baja, por lo que son incapaces de ponerse en la situación de sus víctimas.
4. Suelen ser personas con muchos problemas para cumplir normas y respetar límites.
5. Muestran una gran dificultad o incapacidad para la autocrítica.

6. Los agresores suelen ser alumnos con un rendimiento académico muy bajo. Al mismo tiempo, su relación con los profesores suele ser muy negativa.

7. Los agresores suelen ser percibidos por sus compañeros como personas arrogantes e intolerantes.

8. Los alumnos y alumnas agresores no suelen actuar de manera aislada, sino que suelen formar grupos que les apoyan en sus agresiones. Estos grupos muestran una fuerte tendencia a la violencia.

Habitualmente los agresores provienen de entornos familiares con dificultades para enseñar a sus menores a respetar límites y normas. Habitualmente también, estas familias suelen combinar una permisividad excesiva para con sus menores ante conductas inadecuadas, o incluso antisociales, con el uso y empleo de métodos muy autoritarios y coercitivos, donde se incluye con mucha frecuencia el castigo físico (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane, 2004).

El rol de agresor es clasificado o dividido en diferentes tipos o subtipos. Salimivalli, (1993) al referirse a rol de agresor, diferencian entre los siguientes tipos de agresores:

1. Agresores líderes: aquellos agresores que inician las situaciones de acoso escolar entre iguales. Son los agresores que empiezan, que toman la iniciativa en las situaciones de acoso escolar entre iguales.

2. Agresores seguidores: aquellos estudiantes que no inician la agresión, pero que se unen al agresor líder o persona que inicia la situación de acoso escolar.

3. Agresores reforzadores: aquellos estudiantes que participan de la situación mediante el ánimo a los agresores, y las burlas hacia la víctima.

Víctima: Al hablar de las víctimas, debemos diferenciar entre dos tipos de víctimas, con unas características para cada caso que las convierte en dos modelos de víctimas diferentes. Así, hablamos de víctimas pasivas y víctimas activas (Smith, Tallamendi, Cowie, Naylor, Chahuan, 2004) (Pellegrini, Bartini y Brooks, 1999).

a) *Víctima pasiva:* es el tipo de víctima que no suele contar con apoyos entre los miembros de su grupo, sufre de cierto aislamiento social y muestra carencias importantes en sus habilidades sociales y de comunicación básicas. La víctima pasiva suele ser una persona muy poco asertiva, que tiende a comportarse, como su nombre indica, de manera pasiva e incluso sumisa. Estas víctimas pasivas sienten miedo ante las situaciones de violencia y se muestran como personas muy vulnerables, ansiosas, inseguras, y con una autoestima muy baja. A menudo estas víctimas pasivas se sienten culpables de la situación de violencia de las que son víctimas, y tienden a ocultar esta situación. Es posible que este tipo de víctima pasiva sienta más vergüenza ante este tipo de situaciones de acoso que sus agresores (Díaz-

Aguado, 2005).

b) *Víctima activa*: Estas víctimas, al igual que las víctimas pasivas, suelen encontrarse sin apoyos en su grupo, por lo que sufren de cierto aislamiento social, además, estas víctimas activas gozan de una gran impopularidad entre sus compañeros, de tal forma que suelen aparecer como alumnos discriminados o excluidos por el resto de sus compañeros. Al contrario que la víctima pasiva, las víctimas activas suelen comportarse de manera agresiva e impulsiva, reaccionando de esta forma ante las agresiones, pero también ante otros estímulos. Se muestran con una fuerte tendencia a actuar de manera impulsiva, por lo que son incapaces de encontrar la conducta adecuada para resolver el conflicto. En ocasiones son etiquetadas también como “víctimas provocadoras” (Díaz-Aguado, 2005).

Espectador: Dentro de este perfil o rol de espectador existen diferentes subtipos (Salimivalli, 1996) involucrados en las situaciones de acoso escolar:

- a) *Defensores*: aquellos estudiantes que ayudan o intentan ayudar a la víctima.
- b) *Espectadores*: aquellos estudiantes que no se involucran en la situación.

En relación con esto último, se puede distinguir entre los espectadores que conocen la situación, pero no intervienen, y aquellos espectadores que simplemente no son conocedores de la situación. (Carretero, 2011:27).

Por lo tanto, los roles de agresor y víctima puede que sean los más representativos, pero no los únicos que intervienen en esta problemática.

Violencia

El acoso escolar entre iguales es un tipo específico de violencia, que sucede entre adolescentes, con unas características concretas, y que se produce en un contexto concreto, en centros educativos.

Por lo tanto, no resulta fácil encontrar una definición para violencia, dado que esta definición ha cambiado con el paso del tiempo, y varía también en función de contexto socio-cultural en el que se definen. Y esto es importante, dado que en función del contexto socio-cultural cambian las conductas consideradas como violentas. En este sentido, Hartup y DeWit (1974, 1978) encontraron que las definiciones de violencia se han realizado desde cuatro posiciones diferentes:

1. Definiciones basadas en la topografía (Parke y Slaby, 1983) aquellas definiciones que pretenden describir los elementos esenciales de un acto violento.
2. Definiciones basadas en las condiciones antecedentes: aquellas que consideran como violentas a las conductas que tienen como objetivo hacer daño o herir.
3. Definiciones basadas en las consecuencias: aquellas que definen a la violencia

como aquellas conductas que provocan daño.

4. Definiciones determinadas culturalmente: aquellas que suponen que la consideración de una conducta como violenta o no violenta depende del marco cultural.

Cabe agregar, que actualmente se tiende a considerar que las conductas violentas deben perseguir unos objetivos para poder ser consideradas como conductas violentas. Es decir, el agresor, persigue unos objetivos cuando ejecuta sus conductas violentas. Asumiendo que las conductas violentas persiguen unos objetivos concretos, las mayores discrepancias aparecen entonces en identificar cuáles son esos objetivos que impulsan al agresor. En función de estos objetivos aparecen diferentes clasificaciones de conductas violentas. Por lo tanto, desde esta perspectiva son consideradas o se definen como conductas violentas a aquellas que además de causar algún tipo de dolor o daño, físico, psicológico o moral, tienen o persiguen algún objetivo.

En este orden de ideas, existen diferentes clasificaciones realizadas en función de los objetivos que pueda perseguir el agresor. Una de las clasificaciones más importantes y aceptada establece o diferencia dos tipos de conductas violentas: violencia instrumental y violencia hostil o emocional (Hartup, 1974). En referencia a esta clasificación, se define como violencia instrumental la violencia que persigue hacer daño a la víctima, pero que al mismo tiempo, también persigue otros objetivos. Los objetivos más importantes perseguidos por la violencia instrumental son, por un lado influenciar y demostrar poder sobre la víctima, y por otro, el crear una identidad o impresión favorable.

La violencia hostil o emocional queda definida como aquel tipo de violencia cuyo principal objetivo es el de hacer daño o causar sufrimiento a la víctima de forma deliberada, es decir, conscientemente. En oposición a la violencia instrumental, en este caso el agresor no persigue ningún objetivo diferente al de hacer daño, agrede con el único fin de hacer daño a su víctima. Este tipo de violencia sugiere que la violencia puede ser satisfactoria para determinadas personas (Baron-Cohen, 2003).

Violencia y empatía

Las teorías generales sobre violencia han planteado diversas hipótesis sobre el posible rol inhibitorio de la empatía sobre la agresión (p. ej., N. Feshbach y S. Feshbach, 1969; Millar y Eisenberg, 1988; Parke y Slaby, 1983; S. Feshbach, 1964). Estas hipótesis han sido recogidas en la literatura sobre la etiología de la violencia e incluso del maltrato físico infantil y, brevemente, plantean que: a) desde una perspectiva cognitiva, la agresión podría ser menos frecuente en las personas con mayor capacidad empática porque la habilidad de tomar la perspectiva de otros podría llevar a una mejor comprensión de la posición del otro, reduciendo así la ocurrencia de situaciones conflictivas y b) desde una perspectiva emocional, la observación del sufrimiento de una víctima resultará en la inhibición de la agresión cuando el agresor comparte el malestar de la víctima o experimenta una respuesta emocional reactiva de preocupación empática.

En primer lugar, S. Feshbach y N. Feshbach (1982) plantean, desde un punto de vista cognitivo, que la habilidad o voluntad de adoptar la perspectiva de otros lleva a un mayor entendimiento y tolerancia hacia otras posiciones, haciendo menos probable que

aparezcan los conflictos y reacciones hostiles. S. Feshbach y N. Feshbach (1987) plantean que la persona empática, debido a la comprensión del punto de vista de la otra persona, tiene menos probabilidad de encolerizarse por interpretaciones inadecuadas de su conducta (por ejemplo, interpretaciones de intencionalidad negativa). En esencia, la toma de perspectiva puede producir un análisis atribucional de la conducta de la otra persona que enfatiza factores situacionales o incontrolables y que por tanto, asigna menos culpa y responsabilidad al transgresor (Davis, 1996). Sin embargo, las interpretaciones inadecuadas de las conductas de otros aumentan la probabilidad de que experimente cólera y por tanto, aumenta la probabilidad de que se inhíba la respuesta empática (Miller y Eisenberg, 1988).

Por otro lado, se ha planteado S. Feshbach y N. Feshbach (1969) que la observación de las señales de dolor en la víctima de una agresión deberían provocar malestar de un observador empático, incluso si es el propio observador el que está agrediendo. Las consecuencias dañinas de un acto agresivo, a través de la respuesta afectiva vicaria de la empatía, deberían inhibir la agresión para que el agresor escape de este malestar.

Otra propuesta afectiva fue planteada por Milgram (1965), en uno de los experimentos que realizó para analizar las condiciones de obediencia a la autoridad, observó que los sujetos reducían la agresión a medida que la víctima estaba más próxima y propuso como posible explicación a este fenómeno la posibilidad de que los sujetos pasaran de una "posición de conocimiento a una posición de sentimiento" debido a la activación empática. Posteriormente, Miller y Eisenberg (1988) argumentaron de manera similar que las señales de malestar de la víctima podrían llevar al agresor a experimentar una respuesta emocional que proporcionaría la motivación para incrementar el bienestar de la víctima y por tanto, promovería el cese de la agresión.

N. Feshbach, (1988:262) plantea que "debido a la capacidad del ser humano para empatizar con personas que están sufriendo, la empatía está fuertemente ligada a la compasión que funciona como freno y moderadora de la agresión". Por tanto, las propuestas que acaban de ser presentadas plantean que la relación entre empatía y agresión debe ser analizada a través de diferentes perspectivas.

Desde la perspectiva afectiva, es importante examinar las reacciones emocionales que experimentan las personas ante el sufrimiento de otra persona (malestar personal y preocupación empática). Desde una perspectiva cognitiva, es necesario analizar la tendencia de las personas a asumir la perspectiva de otros/as y las atribuciones que realizan acerca de las conductas de otros/as.

Hipótesis de trabajo

El estudio parte de dos hipótesis de trabajo. Éstas son:

- a) "Existen diferencias significativas entre la puntuación en empatía de las chicas en relación a la de los chicos".
- b) "Las personas que puntúan bajo en empatía ejecutan o participan con más frecuencia en conductas violentas de acoso en el ámbito escolar, que las personas que puntúan alto".

Con estas hipótesis de trabajo se pretende estudiar, por un lado la relación entre empatía y sexo, y por otro, la relación entre empatía y acoso escolar. Se parte de que las chicas son más empáticas que los chicos y que las personas menos empáticas son las que más actúan en conductas de acoso escolar.

MÉTODO

Participantes

La muestra ha sido seleccionada a través de un proceso aleatorio simple. Se escogieron 196 alumnos y alumnas de Educación Secundaria Obligatoria-ESO del Instituto de Enseñanza Secundaria-IES Guadiana de Villarrubia de los Ojos (Ciudad Real). En la Tabla 1 se pueden observar la distribución del grupo de estudio por Curso, Edad y Sexo.

TABLA 1. DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR CURSO, EDAD Y SEXO

CURSO	FRECUENCIA	PORCENTAJE	SEXO	
			CHICO	CHICA
1º ESO	59	30,1	39	20
2º ESO	56	28,6	28	28
3º ESO	44	22,5	20	24
4º ESO	37	18,8	11	26
EDAD	FRECUENCIA	PORCENTAJE	CHICO	CHICA
12 AÑOS	44	22,5	20	24
13 AÑOS	60	30,6	36	24
14 AÑOS	36	18,4	14	22
15 AÑOS	24	12,2	13	11
16 AÑOS	22	11,2	12	10
17 AÑOS	10	5,1	3	7

Variables e instrumentos

Variables de estudio

- Variables Independientes: Sexo; Empatía (cuando se estudia la posible influencia o relación entre esta variable y la variable conducta de acoso escolar).
- Variables Dependientes: Acoso escolar; Empatía (cuando se estudia la relación de esta variable con la variable sexo).
- Variables controladas: Edad, curso académico.

Instrumentos

IECA: Index of Empaty for Children and Adolescents: (Bryant, 1982). Evalúa la activación empática de los adolescentes a través de 22 afirmaciones, algunas de las cuales reflejan situaciones en las que se da una activación empática hacia otra persona ante una situación determinada, mientras que otras reflejan una falta de empatía. La escala evalúa dos dimensiones: por un lado, la empatía afectiva, entendida como una activación emocional

que hace referencia a mecanismos mínimamente cognitivos; y, por otro lado, las creencias sobre la expresión de sentimientos. El adolescente puntúa cada frase en una escala de 1 a 7 en función del grado de acuerdo con el contenido de la frase. La consistencia interna de la escala original obtuvo un alpha de Cronbach de .68 en cuarto grado y .79 en séptimo grado, mientras que la obtenida con la muestra de este estudio fue más alta ($\alpha = .81$). Un estudio de fiabilidad test-retest con 108 participantes evidenció un coeficiente de correlación .81 con la muestra de cuarto grado y de .83 con estudiantes de séptimo. Estudios de validez han encontrado correlaciones positivas con otras medidas de empatía y negativas con conducta antisocial (Sobral, Romero, Luengo y Marzoa, 2000) y conducta violenta (Wied, Goudena y Matthys, 2005). La validación española del cuestionario se llevó a cabo en un estudio previo (Garaigordobil, 2008). En cuanto a las propiedades psicométricas de la adaptación española del IECA ($n=509$), los resultados de consistencia interna señalan un coeficiente de alpha de .73, una puntuación media de 16,20, una desviación típica de 3,46, un mínimo de 4 y un máximo de 22. Las puntuaciones medias por sexo fueron de 14,10 para el grupo de varones y de 17,93 para el grupo de mujeres.

CAME: Cuestionario de Acoso Escolar: es un cuestionario para medir acoso escolar entre iguales, desde el punto de vista del agresor y de la víctima. Este cuestionario toma como referente al cuestionario desarrollado por Rigby y Bagshaw (2003) "*Instrument to asses the incident of involvement in bully/victim interactions at school*" y se emplea para obtener información acerca de grado de implicación de chicos y chicas en dinámicas de acoso escolar entre iguales. El cuestionario utilizado en la realización de este estudio es una versión reducida del CAME. Este cuestionario ha sido elaborado y validado por el grupo de trabajo de Santiago Yubero, Elisa Larrañaga y Raúl Navarro.

Esta adaptación recoge información sobre situaciones de acoso escolar entre iguales, contemplando las dos situaciones posibles, la de víctima, y la del agresor. El cuestionario CAME se estructura así en dos bloques, y en cada uno de estos bloques, se recoge información sobre las distintas formas de acoso escolar entre iguales o violencia entre iguales: agresión física y verbal, y exclusión social del grupo de iguales (no incluir o dejar participar en actividades, ignorar, etc.). Para el estudio únicamente interesaba estudiar a la persona como agresora y no como víctima. Por ello, los sujetos del estudio sólo han tenido que cumplimentar la segunda parte de la versión reducida del cuestionario CAME.

Procedimiento

Una vez seleccionado el instituto participante y las clases del mismo fue solicitada una autorización escrita a la dirección del centro seleccionado para la realización de este trabajo. En el caso de estudiantes menores de edad, se requirió autorización escrita al padre, madre o tutor/a legal, para la participación de los jóvenes, insistiendo en el carácter voluntario y anónimo de las pruebas. La recopilación de información se concretó en una hora por curso y todos los miembros de cada grupo contaron con el tiempo suficiente para completar todos los cuestionarios. Finalizada la recolección de información, se comprobó la estructura factorial de las pruebas IECA y CAME a través del cálculo de la prueba alfa de Cronbach.

El diseño de investigación es descriptivo comparativo, porque analiza y compara la empatía, desde el referente sexual, asimismo el acoso escolar de acuerdo a la posición de

agresor, en la intimidación entre iguales.

ANÁLISIS DE LOS DATOS

Tras realizar un estudio de la normalidad de las variables, y comprobar que seguían una distribución normal, al evaluar la comparación entre los dos grupos de estudio, se utilizó el análisis de comparación de la varianza usando la prueba de t de Student. Para la interpretación de los resultados de las comparaciones de los valores medios calculados para cada variable se tomaron en cuenta los valores medios obtenidos para el IECA, por sexo, de 14,10 para el grupo de varones y de 17,93 para el grupo de mujeres, considerándose que las diferencias entre ambos es significativa al obtener valores igual o más altos que estos. Al momento de evaluar la correlación entre las variables Sexo y Acoso Escolar, se ha calculado el coeficiente de Correlación de Pearson.

Asimismo para establecer la capacidad predictiva entre las variables citadas se ha realizado un modelo de regresión lineal. Todos los análisis estadísticos se han calculado con el paquete estadístico informático SPSS 16.0 y se ha utilizado un nivel de significación estadística del 5% en todas las pruebas realizadas.

Resultados para la variable sexo y empatía

En la Tabla 2 puede observarse los estadísticos descriptivos de las variables Sexo y Empatía.

TABLA 2. ESTADÍSTICOS DE GRUPO SEXO-EMPATÍA

	SEXO	N	MEDIA
EMPATÍA	chico	98	14,60
	chica	98	18,05

De acuerdo a los resultados obtenidos se observa una diferencia entre los grupos de estudio, por lo tanto, se aplicó la prueba t de Student para analizar si la diferencia de empatía entre ambos sexos que ha resultado en la medición es significativa y de esta manera rechazar la hipótesis nula.

TABLA 3. PRUEBA PARA MUESTRAS INDEPENDIENTES: SEXO-EMPATÍA

	PRUEBA T PARA LA IGUALDAD DE MEDIAS		
	t	gl	Sig. (bilateral)
	Inferior	Superior	Inferior
EMPATÍA	5,694	244	,000

Se presenta una Sig. bilateral de .000, al ser menor que 0,05 es posible rechazar la hipótesis nula y concluir que dentro del nivel de confianza mencionado los resultados indican una diferencia significativa en la muestra estudiada, por lo tanto, las chicas son

más empáticas que los chicos.

A partir de los resultados obtenidos para las medias y de acuerdo al análisis de las mismas, el resultado de las chicas se puede considerar que existen diferencias significativas entre la puntuación en empatía de las chicas en relación a la de los chicos.

Resultados para las variables empatía-acoso escolar

Los estadísticos descriptivos para las variables Empatía-Acoso Escolar, pueden observarse diferencias entre los mismos.

TABLA 4. ESTADÍSTICOS DE GRUPO: EMPATÍA-ACOSO ESCOLAR

	EMPATÍA	N	MEDIA	DESVIACIÓN TÍP.	ERROR TÍP. DE LA MEDIA
ACOSO	>= 16,20	126	,41	,421	,033
	<16,20	70	,24	,321	,034

En vista de los resultados se aplica seguidamente la prueba t de Student.

TABLA 5. PRUEBA PARA MUESTRAS INDEPENDIENTES: EMPATÍA-ACOSO ESCOLAR

PRUEBA T PARA LA IGUALDAD DE MEDIAS			
	t	gl	Sig. (bilateral)
	Inferior	Superior	Inferior
ACOSO	3,272	244	,001

Puede observarse una Sig. bilateral de 0.001, inferior a 0.05, como resultado de la aplicación de la t de Student esto permite rechazar la hipótesis nula, aceptar que estas diferencias son significativas. En vista de estos resultados, se desea conocer si estas variables presentan alguna correlación, los datos presentados en la tabla 6 nos muestran los datos respectivos.

Correlación y Regresión lineal para las variables Empatía-Acoso Escolar

TABLA 6. CORRELACIÓN BIVARIADA: EMPATÍA-ACOSO ESCOLAR

		EMPATÍA	ACOSO
EMPATÍA	CORRELACIÓN DE PEARSON	1	-0,427(**)
	SIG. (BILATERAL)		,0000(*)
	N	246	246

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

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

Esta tabla permite observar que el coeficiente de R de Pearson es negativo, exactamen-

te -0.427, lo cual evidencia que existe una relación negativa entre empatía y acoso escolar, es decir, cuanto menor es la empatía del sujeto mayor puntúan en acoso y viceversa, el valor absoluto de R es 0.427 sugiere una correlación moderada y el R cuadrado en la Tabla 7 indica que los datos para un modelo de regresión lineal se ajustan en 18.2% de la población en estudio.

TABLA 7. RESUMEN DE MODELO: EMPATÍA-ACOSO ESCOLAR. A VARIABLES PREDICTORAS: (CONSTANTE), EMPATÍA

MODELO	R	R CUADRADO	R CUADRADO CORREGIDO	ERROR TÍP. DE LA ESTIMACIÓN
1	-0,427a	,182	,178	,386

TABLA 8. COEFICIENTES: EMPATÍA-ACOSO ESCOLAR. A VARIABLE DEPENDIENTE: AGRESOR

MODELO		COEFICIENTES NO ESTANDARIZADOS		COEFICIENTES ESTANDARIZADOS		T	SIG. ERROR TÍP.
		B	ERROR TÍP.	BETA	B		
1	(Constante)	-,061	,115		-,528	,598	
	Empatía	,007	,002	,227	3,643	,000	

A la luz de los resultados obtenidos se puede concluir que en la muestra en estudio existe una correlación entre Empatía y Acoso Escolar, pero ésta es moderada, lo cual permite afirmar que un sujeto que puntúa bajo en empatía va a puntuar alto en acoso sólo en un porcentaje en torno al 18,2% de la muestra.

CONCLUSIONES

Existen diferencias significativas entre la puntuación en empatía de las chicas en relación a la de los chicos

Los datos encontrados en el presente estudio indican que se han encontrado diferencias significativas en la variable Empatía entre chicas y chicos (Tablas 2 y 3) y de acuerdo al análisis de medias las chicas han puntuado alto con relación a los chicos.

La discusión sobre las semejanzas y diferencias entre chicas y chicos, y acerca de las posibles causas de las diferencias, es un tópico que no pierde actualidad, tanto en el dominio de la opinión pública como en el de la investigación científica, de acuerdo a las investigaciones sobre el tema los seres humanos son más semejantes que diferentes, pero justamente son las diferencias las que llaman la atención, y las que tienen que ver con el sexo son de un especial interés.

En este orden de ideas, el planteamiento de que las mujeres tienen una mayor capacidad empática que los hombres, es una idea que nunca ha sido desafiada. Un tema muy

diferente, es que se cuestione cuándo comienzan esas diferencias y a qué causas se deben esas diferencias. Un aspecto que siempre ha estado presente durante este estudio es que el mismo se ha referido a la relación entre empatía y sexo, otra cosa bien distinta sería la relación entre empatía y género.

En ese mismo sentido, estos resultados son consistentes con los hallazgos de estudios empíricos previos y con un estudio de literatura sobre diferencias sexuales en empatía, donde las mujeres mostraron un mayor nivel de empatía que los hombres. Éstos se han comentado a lo largo del presente trabajo en el apartado de empatía desde el referente sexual.

Los resultados encontrados y mostrados para la hipótesis de trabajo planteada, ya eran anticipados por diferentes autores en diferentes trabajos (Miller *et al.*, 1972; Hoffman, 1977; McGuinness y Symonds, 1977; Haviland, 1981; Eisenberg y Lennon, 1983; Fuentes, 1989; Eisenberg *et al.*, 1991; Bastón *et al.*, 1992; Baron-Cohen *et al.*, 1999; Baron, 2000; Dawda y Hart, 2000; Connellan, 2001; Baron-Cohen y Wheelwright, 2001; Candela, 2002; Lutchmaya y Baron-Cohen, 2002; Bonilla, 2004) quienes ya esperaban una puntuación más alta de las chicas respecto a los chicos en la variable empatía.

Finalmente, se considera que las interrogantes para futuras investigaciones podrían ser ¿son las mujeres más empáticas que los hombres biológicamente? o ¿son las mujeres más empáticas que los hombres, porque su educación en muchas ocasiones es diferente a la de los hombres, debido fundamentalmente a las creencias y estereotipos, y es justamente eso lo que les hace más empáticas? Estas dos cuestiones pueden ser las que condicionan y hacen que las mujeres sean más empáticas que los hombres, lo que es una incógnita es saber cuál de las dos cuestiones tiene mayor énfasis en esas diferencias de empatía con respecto a su sexo opuesto.

Las personas con menos empatía ejecutan o participan con más frecuencia en conductas violentas en el ámbito escolar, de acoso escolar, que las personas que tienen más empatía

Existe una relación negativa entre empatía y acoso escolar, es decir, cuanto menor es la empatía del sujeto mayor puntúan en acoso y viceversa. Por tanto, se confirma la segunda hipótesis.

Aunque se confirma la segunda hipótesis, hay que señalar que pese a existir una correlación entre ambas variables, esa correlación no es lo suficientemente intensa como para predecir una de ellas a través de la otra.

Por tanto, no se puede asegurar con la fiabilidad suficiente que un sujeto que puntúa bajo en empatía va a puntuar alto en acoso, pero sí se puede afirmar, según los datos de este estudio, que existe vinculación entre ambas variables. Por ello, según las puntuaciones, se puede considerar la posibilidad que los sujetos que puntúan bajo en empatía corren serio riesgo de puntuar alto en acoso escolar.

En tal sentido, esto significa que es más probable que las personas que puntúan bajo en empatía participen en situaciones de acoso escolar, en la posición de agresor, frente a las personas que puntúan alto, que, según los cálculos del presente estudio, tienen menos posibilidades de participar en estas situaciones de acoso escolar, de agresión a compañeros o compañeras.

En igual forma, hay que tomar en cuenta que la empatía (o cualquier otra variable relacionada que pueda influir en la conducta de acoso escolar) es sólo una variable de riesgo (según los datos hallados en este estudio) en ningún caso es una causa suficiente o necesaria para que sucedan situaciones de acoso escolar entre iguales.

De hecho, en razón del tamaño de la muestra utilizada en este estudio no es posible generalizar los resultados encontrados a la población adolescente de la provincia y mucho menos a la población de la comunidad o el país. Sin embargo, los resultados encontrados son relevantes para el investigador porque se pueden emplear como punto de partida para nuevos proyectos de investigación o estudios en el ámbito de la importancia de la empatía. También para el trabajo en prevención e intervención en acoso escolar.

Con respecto a la muestra tomada en el presente estudio, también hay que considerar que los adolescentes no son precisamente una muestra fidedigna para medir empatía, ya que en esta etapa los jóvenes se caracterizan por presentar conductas demasiado inestables que no se generalizan a todas las situaciones. Todos estos aspectos son limitaciones que en todo momento se han tenido en cuenta a la hora de establecer estas conclusiones. Aunque se ha utilizado el IECA, Bryant (1982), que, como se ha dicho anteriormente, evalúa la empatía ante diversas situaciones con connotación emocional (es una medida del componente emocional de la empatía) no obstante sería provechoso que futuras investigaciones, aunque con algo de dificultad para medir, trataran de situaciones reales, y de esa forma se analizaran los problemas a la hora de empatizar con sus víctimas, pero en el mismo momento que se produce el problema de acoso escolar y no los déficits generales de empatía.

A pesar de algunas de las limitaciones del estudio, los resultados encontrados muestran posibles caminos para la intervención en acoso escolar en los centros educativos. Desde los resultados obtenidos, se debe contemplar la variable empatía, además de las múltiples variables que pueden influir incluso más que la empatía de un determinado sujeto, a la hora de trabajar en prevención y modificación de conductas de acoso escolar. Dado que si sólo se interviene en la conducta observable, pero dejamos sin trabajar las variables que provocan o predicen la aparición de esa conducta que pretendemos eliminar o modificar, los cambios conseguidos serán poco significativos.

Para concluir, se sugiere que es preciso promover la empatía desde el ámbito educativo, ya que favorece las conductas afectivas. Reconocer la situación en que se encuentra la otra persona y darse cuenta de sus sentimientos, emociones y pensamientos facilita que se le comprenda y hace que se actúe afectivamente en las conductas de ayuda o apoyo emocional.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ, L.; ÁLVAREZ, D.; GONZÁLEZ-CASTRO, P.; NÚÑEZ, J. y GONZÁLEZ-PIENDA, J. (2006). "Evaluación de los comportamientos violentos en los centros educativos". *Psicothema*. vol. 18. nº 4. pp. 686 - 695.

BANDURA, A. y WALTERS, R. H. (1959). *Adolescent aggression*. New York: Ronald.

BERMEJO, J. (2005). *Inteligencia emocional: La sabiduría del corazón en la salud y en la acción social*.

Santander: Sal Tarrae.

BARON-COHEN, S. (2003). *The essential difference*. Londres: Penguin Books.

BARON-COHEN, S. (2005). *La gran diferencia: Cómo son realmente los cerebros de los hombres y las mujeres*. Barcelona: Editorial AMAT. pp. 45 - 47.

BATSON, C.; FULTZ, J. y SCHOENRADE, P. (1992). "Las reacciones emocionales de los adultos ante el malestar ajeno", en N. EISENBERG y J. STRAYER (eds.), *La empatía y su desarrollo*. Bilbao: Desclée de Brouwer. pp.181 - 204.

CARBONELL, J. (2001). *El despertar de la violencia en los centros educativos*. Madrid: CSS.

CARRETERO, R. (2011). "Sexo, sexismo y acoso escolar entre iguales". Revista Complutense de Educación. Vol. 22. nº1. pp. 27 - 43.

CONNELLAN, J. (2001). "Sex differences in human neonatal social perception". Infant Behavior and Development, 23, 113 - 118.

DAVIS, M. H., CONKLIN, I. SMITH, A., & LUCE, C. (1996). "Effect of perspective taking on the cognitive representation of persons: A merging of self and other". Journal of Personality and Social Psychology, 70, 713 - 726.

DAWDA, D. & HART, S. (2000). "Assessing emotional intelligence: Reliability and validity of the BarOn Emotional Quotient Inventory (EQ-I) in university students". Personality and Individual Differences, 28, 797 - 812.

DEFENSOR DEL PUEBLO. (2000). Informe sobre la violencia escolar. Madrid: Unicef. (Disponible en <http://www.defensordelpueblo.es>).

DÍAZ-AGUADO, M. J. (2006). "Convivencia escolar y género". Andalucía Educativa. nº 53. pp. 7 - 10.

EISENBERG, N. y LENNON, R. (1983). "Sex differences in empathy and related capacities". Psychological. vol. 94. pp. 100 - 131.

EISENBERG, N. y MILLER, P. (1992). "Empatía, simpatía y altruismo: lazos empíricos y conceptuales", en N. EISENBERG y J. STRAYER (eds.), *La empatía y su desarrollo*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

ETXEBERRÍA, F. (2001). "Europa y violencia escolar". Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado. nº41. pp. 147 - 165.

FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. y RAMOS, N. (2004). *Desarrolla tu inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

FESHBACH, S. (1964). "The function of aggression and the regulation of aggressive drive". Psychological Review, 71, 257 - 272.

FESHBACH, N. & FESHBACH, S. (1969) "The relationship between empathy and aggression in two age groups". Developmental Psychology 1, 102 - 107.

FESHBACH, N. (1982). "Sex differences in empathy and social behaviour in children", en N. EISENBERG (ed.), *The development of prosocial behaviour*. New York: Academic Press. pp. 315 - 338.

FESHBACH, N. (1987). "Empatía y ajuste/desajuste infantil". En N. EISENBERG y J. STRAYER (1987). *Empathy and its development*. Cambridge: Cambridge University Press.

- FESHBACH, N. (1988). "Television and development of empathy". Applied Social Psychology Annual, 8, 261 - 269.
- HAVILAND, J., & MALATESTA, C. (1981). "The development of sex differences in nonverbal signals: Fallacies, facts, and fantasies". In C. MAYO & N. M. HENLEY (Eds.), *Gender and nonverbal behavior* (pp. 183 - 208). New York: Springer-Verlag.
- GARCÍA, L.; ORELLANA, M. y POMALAYA, V. "Intimidación entre iguales (bullying): empatía e inadaptación social en participantes de bullying". Revista Investigación Psicología, dic. 2011, vol.14, no.2, p.17 - 30. ISSN 1609 - 7475.
- GALLEGO, D. y VIVAS, M. (2006). *Educación de las emociones*. Madrid: Dykinson.
- GOLEMAN, D. (2006). *Inteligencia social*. Barcelona: Kairós.
- GARAIGORDOBIL, M. (2008). "CEPA. Cuestionario de Evaluación del Programa. Versión para los adolescentes". En M. GARAIGORDOBIL (Ed.). *Evaluación del programa «Una sociedad que construye la paz»*. Vitoria-Gasteiz: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- HARTUP, W. (1974). "Aggression in childhood: Developmental perspectives". American Psychologist, 29:336 - 341.
- HEINEMANN, P. (1972). *Mobbing-gruppvald blant barn och vuxna*. Stockholm: Natur och Kultur.
- HOFFMAN, M. (1975). "Developmental synthesis of affect and cognition and its implications for altruistic motivation". Developmental Psychology, 11, 607 - 622.
- HOFFMAN, M. (1981). "Is altruism part of human nature?". Journal of Personality and social Psychology 40, 121 - 137.
- HOFFMAN, M. (1982). "Development of prosocial motivation: Empathy and guilt". En EISENBERG (Ed.). *The development of prosocial behaviour*. New York: Academic Press.
- HOFFMAN, M. (1987). "The contribution of empathy to justice and moral judgment". En N. EISENBERG y J. ESTRAYER (Eds.), *Empathy and its development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HOFFMAN, M. (1992). "La aportación de la empatía a la justicia y al juicio moral", en N. EISENBERG y J. STRAYER (eds.), *La empatía y su desarrollo*. Bilbao: Desclee de Brouwer. pp. 59 - 93.
- LUTCHMAYA, S., BARON-COHEN, S., & RAGGETT, P. (2002). "Foetal testosterone and eye contact at 12 months". *Infant Behavior and Development*, 25, 327 - 335.
- MESTRE, V. y SAMPER, P. (1997). "Empatía y desarrollo moral", en V. MESTRE y E. PÉREZ-DELGADO (eds.), *Cognición y afecto en el desarrollo moral. Evaluación y programas de intervención*. Valencia: Promolibro. pp. 35 - 52.
- MILGRAM, S. (1965). "Some conditions of obedience and disobedience to authority". Human Relations, 18, 57 - 76.
- MILLER, P. y EISENBERG, N. (1988). "The relation of empathy to aggressive and externalizing/antisocial behavior". Psychological Bulletin, 103, 324 - 344.
- MORA-MERCHÁN, J. ; ORTEGA, R.; JUSTICIA, F. y MUÑOZ BENÍTEZ, J. (2001). "Violencia entre iguales en escuelas andaluzas. Un estudio exploratorio". Revista de Educación, 325, 323

- 338.

MCGUINNESS, D., and SYMONDS, J. (1977). "Sex differences in choice behaviour: The object-person dimension". Perception 6: 691 - 694.

OLWEUS, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.

ORTEGA, R. y MORA-MERCHÁN, J. (2000). *Violencia escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Megablum.

PALOMERO, J. y FERNÁNDEZ, M. (2001). "La violencia escolar: Un punto de vista global". Revista interuniversitaria del profesorado. nº 41. pp. 19 - 38.

PARKE, R. y SLABY, R. (1983): "The development of aggression". En P. MUSSEN (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (pp. 547 - 641). New York: Wiley.

PELLEGRINI, A. BARTINI, M. y BROOKS, F. (1999). "School Bullies, victims and aggressive". Journal of Educational Psychology. nº 91. pp 216 - 224.

SALMIVALLI, C. (1999). "Participant role approach to school bullying: Implications for interventions". Journal of adolescent, VOL 22 - 4. pp 453 - 459.

SMITH, R., TALAMENDI, L., COWIE, H., NAYLOR, P. y CHAUHAN, P. (2004). "Profiles of non-victims, continuing victims and new victims of school bullying". British Journal of Educational Psychology. nº 74. pp 565 - 581.

SOBRAL, J., ROMERO, E. and LUENGO, M. (1998) "Personalidad y delincuencia: la relevancia de lo temperamental". Boletín de Psicología, 58, 19 - 30.

WIED, M., GOUDENA, P. y MATTHYS, W. (2005). "Empathy in boys with disruptive behavior disorders". Journal of Child Psychology and Psychiatry, 46 (8), 867 - 880.

WISPÉ, L. (1992). "Historia del concepto de empatía", en N. EISENBERG y J. STRAYER (eds.), *La empatía y su desarrollo*. Bilbao: Desclée Brouwer. pp. 27 - 48.

YUBERO, S., LARRAÑAGA, E. y NAVARRO, R. (2008). *Violencia en los centros escolares españoles. Un estudio comparado en las escuelas de Castilla-La Mancha*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.