
Empatía, conducta prosocial y *bullying*. Las acciones de los alumnos espectadores

Empathy, Prosocial Behavior and Bullying. *The Actions of the Bystanders*

CECILIA BEATRIZ MORENO BATALLER

Universidad Católica Argentina (Mendoza)
cecilia_moreno@uca.edu.ar
<https://orcid.org/0000-0003-2161-3167>

MARÍA EMILIA SEGATORE PITTÓN

Universidad Católica Argentina (Mendoza)
mariasegatore@uca.edu.ar
<https://orcid.org/0000-0002-6346-7842>

ÁNGEL JAVIER TABULLO TOMAS

Universidad Católica Argentina (Mendoza) e INCIHUSA-
Instituto de Ciencias Humanas, Sociales y Ambientales
(CONICET, Argentina)
angel_tabullo@uca.edu.ar
<https://orcid.org/0000-0002-1340-0156>

Resumen: Se presenta un estudio cuyo objetivo fue indagar la relación de los fenómenos de acoso escolar con la empatía y la prosocialidad en niños y adolescentes. Participantes: 278 estudiantes (162 mujeres y 116 varones), de 10 a 15 años de edad, concurrentes a dos escuelas públicas de la provincia de Mendoza, Argentina. Método: Se evaluó la presencia de *bullying*, la prosocialidad y la empatía con cuestionarios multidimensionales y se compararon los grupos según participación en *bullying*. Los resultados mostraron que, quienes agredían a sus compañeros, obtuvieron puntajes bajos en regulación emocional y toma de perspectiva. Al comparar empatía y prosocialidad, se reportan diferencias con los varones agresores, que obtuvieron bajos niveles. Las intervenciones prosociales de los espectadores mostraron correlación con la autorregulación emocional, la respuesta afectiva y la revalorización del otro.

Palabras clave: *Bullying*, Empatía, Conducta prosocial, Espectadores.

Abstract: This study researches the relationship between bullying in schools and empathy and prosocial behavior among children and adolescents. Participants: 278 students (162 girls and 116 boys), between the ages of 10 and 15, who attend public schools in the province of Mendoza, Argentina. Method: the existence of bullying, prosocial behavior and empathy was assessed through multidimensional questionnaires and the groups were compared in accordance with their participation in bullying. The results showed that those who abuse their schoolmates had low scores in emotional regulation and perspective-taking. When empathy and prosocial behavior were compared, differences were found among male assailants, who showed low levels. The prosocial interventions of the bystanders exhibited emotional self-regulation, affective response and revaluation of the other party.

Keywords: *Bullying*, Empathy, Prosocial behavior, Bystanders.

INTRODUCCIÓN

El acoso escolar, o *bullying* como es denominado internacionalmente, es una forma específica de maltrato entre iguales, caracterizada por situaciones en las que un alumno es expuesto en repetidas oportunidades a acciones negativas por parte de otro alumno o grupo de compañeros. Esta situación involucra una relación de dominio-sumisión que manifiesta una desigualdad de fuerzas (Avilés, 2006; Cerezo, 2009, 2012; Olweus, 1993, 1998).

Al considerarse un factor de riesgo para el desarrollo psicosocial de los niños y adolescentes (tanto en el plano emocional como interpersonal, familiar y escolar) (Nansel, Craig, Overbeck, Saluja y Ruan, 2004; Olweus, 1993; Salmivalli, 2010), es importante profundizar en su estudio desde una visión grupal sistémica.

Existen numerosas investigaciones sobre acoso escolar que han puesto su foco en la díada víctima-agresor, sus características de personalidad, sus comportamientos sociales, etc. (Cerezo, 2008; Díaz-Aguado Jalón, Martínez Arias y Martín Babarro, 2013; Fajardo Bullón, León del Barco, Polo del Río, Felipe Castaño, Palacios García y Gómez Carroza, 2014; Gerenni y Fridman, 2015; Polo del Río, León del Barco, Gómez Carroza, Palacios García y Fajardo Bullón, 2013; Polo del Río *et al.*, 2014; Postigo, González, Montoya y Ordóñez, 2013).

Sin embargo, el enfoque en el rol de los espectadores ha cobrado importancia debido a su función para perpetuar o inhibir las conductas de acoso. Diversos estudios señalan que su participación puede acrecentar o disminuir el fenómeno. Su intervención en favor de compañeros victimizados se vuelve fundamental para lograr que se quiebre la ley de silencio que envuelve a todos en la indiferencia, la pasividad o la complicidad (Bellido, Rivera, Salas, Bellido, Peña, Villasante y Casapía, 2016; Carozzo, 2015; Cuevas y Marmolejo, 2014, 2016; Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman y Kaukiainen, 1996; Pöyhönen, Juvonen y Salmivalli, 2012; Soares Vieiras, Poschi Barbosa, Maldonado Vargas y Costa da Cunha, 2016; Trautman, 2008).

Por otra parte, es importante indagar en el fenómeno desde una mirada focalizada en las fortalezas y capacidades (Arias, 2015; Zynch, Beltrán-Catalán, Ortega-Ruiz y Llorent, 2018) con las que cuentan los alumnos ante situaciones de acoso escolar desde cada rol de participación. En tal sentido, las variables de empatía y conducta prosocial adquieren relevancia ya que en la infancia y adolescencia juegan un papel preponderante como factores de protección: inhiben conductas antisociales y promueven la adaptación personal y social (Carlo, Mestre, McGinley, Tur, Samper, P. y Opal, 2014; Gómez-Ortiz, Romera-Félix, Ortega-Ruiz, 2017; Mikolajewski, Chavarría, Moltisanti, Hart y Taylor, 2014).

La empatía, desde un enfoque multidimensional, que incluye tanto la dimensión cognitiva como la dimensión afectiva (Arán Filippetti, López y Richaud, 2012; Decety y Jackson, 2004; Richaud, Lemos y Oros, 2013), se considera un recurso fundamental para el desarrollo psicológico/emocional positivo que facilita u obstaculiza las relaciones interpersonales o grupales (Gutiérrez, Escartí y Pascual, 2011).

Diversas investigaciones han hallado relaciones significativas positivas entre empatía y conducta prosocial (Lemos, 2015; Tur-Porcar, Llorca, Malonda, Samper y Mestre, 2016); también se han presentado informes sobre asociaciones negativas con conductas de acoso (Mestre, 2014; Nolasco Hernández, 2012). Además, la capacidad empática se considera un factor de importancia para la inhibición de la agresividad (Deschamps, Verhulp, de Castro y Matthys, 2018; Song, Zhang, Wang, David, Zhao, Wang, Xiao y Yang, 2018; Tur-Porcar, Llorca, Malonda, Samper y Mestre, 2016). Al respecto, algunos estudios han mostrado asociaciones del comportamiento agresivo entre pares con bajos niveles de empatía (Estévez, Jiménez y Moreno, 2018).

Un meta-análisis sobre la relación de la empatía con la agresión en adultos, incluidas las muestras de comunidad, estudiantes y delincuentes, describió asociaciones débiles. Este hallazgo fue consistente en los tipos específicos de agresión: verbal, física y sexual (Vachon, Lynam y Johnson, 2013). Otro estudio reciente (Gantiva, Cendales, Díaz y González, 2018) utilizó medidas de reacciones fisiológicas (conductancia de la piel, ritmo cardíaco y actividad cigomática del rostro) ante imágenes de interacción positivas y negativas, junto con medidas autoinformadas de empatía en adultos jóvenes. Los resultados no indicaron diferencias significativas en las medidas fisiológicas de respuesta a estímulos afectivos sociales en los sujetos agresivos y no agresivos; sólo encontraron diferencias significativas en la subescala de la Toma de perspectiva, que mide la empatía cognitiva. Es decir que la agresión se asoció negativamente con la empatía cognitiva pero no con la empatía afectiva, lo cual indicaría que la agresión puede estar más relacionada con un déficit en la capacidad para ver una situación desde la perspectiva de otra persona que a la capacidad de experimentar sentimientos que están en sintonía con ella. Asimismo, otro estudio realizado con adultos delincuentes observó que la respuesta empática ante imágenes de sufrimiento estaba reducida (Winter, Spenger, Bermpohl, Singer y Kanske, 2017).

Por otra parte, una investigación realizada con niños y adolescentes mostró que la empatía actúa como mediador de la relación entre percepción del clima familiar, clima escolar y agresión en la escuela. También se encontró un vínculo directo entre el nivel de empatía y la agresión escolar. Los autores concluyeron que el desarrollo de la empatía durante la adolescencia parece ser un factor protector

relevante contra el comportamiento agresivo y que la calidad de las relaciones con los padres juega un papel positivo en el desarrollo de una respuesta empática, que a su vez inhibe la participación en actos agresivos contra compañeros en la escuela (Jiménez y Estévez, 2017). Otra investigación, en cambio, señaló que la percepción del clima escolar no tuvo influencia en los comportamientos agresivos, mientras que la empatía fue el único factor asociado a una reducción de la agresión. Aún más, las percepciones positivas del clima escolar solo redujeron la agresión para los estudiantes con altos niveles de empatía (Batanova y Loukas, 2015).

En el mismo sentido de desarrollo, la prosocialidad facilita interacciones positivas con los demás. Conductas tales como ayudar, compartir, colaborar ante la necesidad ajena, cooperar y revalorar positivamente al otro, funcionan como factores de protección ante la conducta agresiva (Lemos, 2015). Algunos estudios, incluso, han postulado vínculos entre el comportamiento prosocial y la felicidad. Muestran asociaciones sólidas entre actividades de voluntariado, que implican la donación de tiempo, y el bienestar subjetivo (Aknin, Whillans, Norton y Dunn, 2019).

Un estudio reciente (Martí-Vilar, Serrano-Pastor y González Salas, 2019) mostró correlaciones positivas entre conducta prosocial, procesos emocionales y procesos cognitivos en un grupo de 180 estudiantes universitarios. Observaron asociaciones positivas de la prosocialidad con el colectivismo como factor cultural, que, a su vez, mostró un alto peso explicativo de la conducta prosocial. Además, la inteligencia emocional mostró ser un importante predictor de conductas prosociales, principalmente con la capacidad de comprender las emociones de otras personas.

Un estudio transcultural (Köster, Cavalcante, de Carvalho, Resende y Kärtner, 2016) reveló que las diferencias interculturales en el comportamiento prosocial de niños pequeños se asociarían a comportamientos maternos. Encontraron que el andamiaje materno durante la petición de ayuda en tareas hogareñas proporciona un importante ambiente de aprendizaje para diferentes formas de comportamiento socialmente sensible a la necesidad ajena en diferentes contextos. Y que la forma en que los cuidadores estructuran la asignación de tareas fomenta la comprensión de los niños de su propio papel social en situaciones en las que otro individuo necesita ayuda. Por otra parte, las diferencias culturales relacionadas con el comportamiento social pueden entenderse a través de los valores y creencias que los individuos adquieren durante su desarrollo. Tales valores y creencias tienen un valor predictivo de la conducta prosocial (Sabo y Marinescu, 2018). Otro estudio similar, realizado con adolescentes, encontró que los comportamientos parentales caracterizados por el cuidado, la autonomía y la protección tuvieron efectos positivos diferenciales sobre los comportamientos prosociales. Y explicaron parcialmente los mecanismos

que subyacen a las diferencias de género en las conductas prosociales de los adolescentes (Sek-yum Ngai, Xie, Ng y Ngai, 2018).

Un estudio realizado con niños preescolares, mostró que el apoyo emocional deliberadamente desarrollado en las aulas aumentó los niveles de conducta prosocial en niños de contextos familiares vulnerables. Además aportó conocimiento sobre el efecto moderador del clima del aula en la relación de la adversidad familiar con el desarrollo del comportamiento prosocial (Johnson, Seidenfeld, Izard y Kobak, 2013). Otro estudio realizado en escuelas primarias, manifestó que las habilidades sociales y el aprendizaje de apoyo emocional en el aula predecían un comportamiento menos agresivo (Portnow, Downer y Brown, 2018).

La importancia de realizar en la escuela intervenciones que generen el desarrollo de la prosocialidad permite a los niños y niñas solucionar conflictos de manera pacífica y participar de interacciones positivas. Un meta-análisis realizado a partir de diez estudios específicos mostró que diferentes programas de intervención prosocial han reportado tener efecto moderado en la promoción de conductas prosociales, mientras que resultaron ser altamente efectivos para la prevención de conductas agresivas (Mesurado, Guerra, Richaud y Rodríguez, 2019). De modo que la intervención temprana es un elemento importante tanto para la promoción del comportamiento positivo como para la prevención de la violencia y sus consecuencias.

A partir de este marco y teniendo en cuenta la importancia de estas variables para las interacciones entre pares en la escuela, desarrollamos un estudio cuyos objetivos han sido:

- Indagar la relación de la empatía y la conducta prosocial en niños, niñas y adolescentes, según su participación en *bullying* (agresor, víctima y espectador)
- Describir la relación de empatía y prosocialidad con las intervenciones de los alumnos espectadores frente al acoso escolar.

MÉTODO

Se trató de un estudio cuantitativo de corte transversal, con alcance correlacional.

Para la toma de los datos se obtuvieron las autorizaciones de las correspondientes escuelas, como así también el consentimiento de los padres o responsables legales de los niños y niñas. Además, se explicó a los estudiantes las características del estudio a fin de solicitar su asentimiento voluntario para participar, asegurando la confidencialidad de los datos y su participación de forma anónima.

La aplicación de los cuestionarios se realizó en la escuela durante la jornada escolar.

Participantes

Participaron 278 niños, niñas y adolescentes (162 mujeres y 116 varones) comprendidos entre los 10 y 15 años de edad. Los estudiantes asistían a sexto y séptimo grado de educación primaria (n=131) y a primer y segundo año de educación secundaria (n=147). Pertenecían a dos escuelas públicas de gestión privada de la provincia de Mendoza, Argentina.

Instrumentos

Cuestionario revisado de agresores/víctimas de Olweus (1998). Consta de 40 preguntas cuyo propósito es indagar acerca de problemas en relación a: agredir/ser agredido, tipos y formas de violencia, frecuencias de las distintas formas de agresión y de ser agredido, lugares donde ocurre la agresión y las actitudes frente a la agresión. Se utilizó una adaptación realizada para población argentina (Resett, 2011; Resett, Costa, Murata y Falcone, 2015) cuya validez como instrumento de medición ha alcanzado valores de Alfa de Cronbach de 0,80 a 0,90. El cuestionario incluye preguntas específicas para agresores y víctimas, a partir de las cuales se determina la presencia de *bullying* según la frecuencia y la duración de las agresiones. La condición de espectadores se determina en aquellos estudiantes que manifestaron no haber sufrido agresiones ni haber agredido a otros compañeros. Además existen otras preguntas que exploran sobre las acciones y actitudes de los testigos frente a situaciones de acoso escolar.

Para realizar la evaluación de empatía y conducta prosocial se utilizaron instrumentos adaptados a nuestro país y validados para población infantil.

Cuestionario multidimensional de empatía: para niños (Richaud, Lemos y Oros, 2013). Este instrumento fue desarrollado para su aplicación en población argentina y se encuentra basado en el modelo de la neurociencia social cognitiva de Decety y Jackson (2004). Consta de 17 ítems escalados en cuatro puntos (Siempre, Muchas veces, Pocas veces, Nunca) nucleados en cuatro factores: Regulación emocional, Respuesta afectiva, Toma de perspectiva y Autoconciencia. La escala muestra un buen funcionamiento factorial. Los cuatro factores presentan índices adecuados de consistencia interna (entre $\alpha = .54$ y $.62$), de igual forma que la escala completa ($.65$). Todos los ítems de la versión definitiva resultaron discriminativos ($p = 0.001$).

Cuestionario multidimensional de prosocialidad: para niños (Lemos, 2015). Este instrumento está basado en el constructo que considera el comportamiento prosocial en el plano emocional, social y cognitivo. Está adaptado para nuestro país

y validado para población infantil. Consta de 23 ítems escalados en cuatro puntos: Siempre, Muchas veces, Algunas veces, Casi Nunca. Las dimensiones o factores que evalúa son tres: Actos frente a la necesidad ajena, Cooperación y revalorización positiva del otro y Negativos a la prosocialidad. La prueba evidencia una consistencia interna general muy elevada (Alpha de Cronbach =.892), lo que refleja la alta correlación entre las dimensiones evaluadas. Presenta validez convergente con *Prosocial Behavior Scale* ($r = 0.50$, $p = 0,000$) (Caprara y Pastorelli, 1993) y con el Cuestionario de conducta prosocial para niños (Lemos, 2015). Además, el instrumento muestra validez predictiva para las emociones positivas en niños ($R = 0.491$; $R^2 = 0.241$; $F(1,340) = 108.07$; $p = .000$).

RESULTADOS

Se obtuvieron los porcentajes de participación en episodios de *bullying*. Entre los alumnos de 10 a 11 años, el 16,4% resultaron ser víctimas de acoso. Entre los alumnos de 12 a 13 años, el 5,5% de los alumnos afirmó haber agredido a sus compañeros y el 12,7% se consideró víctima. Mientras que los estudiantes de 14 a 15 años se identificaron como agresores en 9,5% y como víctimas en 8,4%. Finalmente, se observa que los alumnos espectadores superan el 80% en todos los grupos etarios (Tabla 1).

Tabla 1. Porcentaje de roles según participación en el fenómeno *bullying* (n=278)

	10 A 11 AÑOS		12 A 13 AÑOS		14 A 15 AÑOS		TOTAL	
	FREC	%	FREC	%	FREC	%	FREC.	%
Agresores	-	-	6	5,5	9	9,5	15	5,4
Víctimas	12	16,4	14	12,7	8	8,4	34	12,2
Espectadores	61	82,6	90	81,8	78	82,1	229	82,4
Total	73	100	110	100	95	100	278	100

De este modo se observó la presencia del fenómeno *bullying*, definido a partir de la frecuencia y duración de agresiones recibidas. Es destacable el elevado porcentaje de espectadores en todas las edades.

Para el análisis de empatía se utilizó el puntaje de los cuatro factores que la conforman: Regulación emocional, Respuesta afectiva automática, Toma de perspectiva y Autoconciencia.

En el análisis de prosocialidad también se utilizaron los puntajes de sus componentes: Actos frente a la necesidad ajena, Revalorización del otro, Negativos a la prosocialidad.

Estas variables fueron categorizadas en tres niveles (alto, medio y bajo) según la división percentilar de la distribución.

La Tabla 2 reporta las proporciones con significación estadística tanto de empatía como de prosocialidad. La mayor proporción de alumnos que se identificaron como agresores (10%) obtuvo puntajes bajos en regulación emocional ($X^2_{(4)}=10,942$; $p<0,05$). Mientras que las proporciones de aquellos que fueron víctimas (14,4%) y espectadores (82%) mostraron puntajes medios en su nivel de regulación emocional.

Tabla 2. Distribución porcentual de empatía y prosocialidad según participación en bullying (agresor, víctima, espectador) (n=278)

	AGRESOR		VÍCTIMA		ESPECTADOR		TOTAL	X²
	FREC.	%	FREC.	%	FREC.	%		
EMPATÍA								
Regulación emocional								
Bajo	10	11,4	8	9,1	70	79,5	88	10,942
Medio	5	3,6	20	14,4	114	82,0	139	p=,027
Alto	0	5,4	6	12,2	45	82,4	51	
Respuesta afectiva								
Bajo	8	10,7	7	9,3	60	80,0	75	6,590
Medio	5	3,6	20	14,4	114	82,0	139	p=,159
Alto	2	3,1	7	1,09	55	85,9	64	
Toma de perspectiva								
Bajo	7	8,4	9	10,8	67	80,7	83	3,014
Medio	5	3,5	17	12,0	120	84,5	142	p=,555
Alto	3	5,7	8	15,1	42	79,2	53	
Autoconciencia								
Bajo	7	6,6	13	12,3	86	81,1	106	1,657
Medio	7	5,4	17	13,2	105	81,4	129	p=,799
Alto	1	2,3	4	9,3	38	88,4	43	
PROSOCIALIDAD								
Actos frente a la necesidad ajena								
Bajo	6	8,7	9	13,0	54	78,3	69	5,304
Medio	9	5,8	20	12,8	127	81,4	156	p=,257
Alto	0	0	5	9,4	48	90,6	53	

[CONTINÚA PÁGINA SIGUIENTE]

	AGRESOR		VÍCTIMA		ESPECTADOR		TOTAL	X²
	FREC.	%	FREC.	%	FREC.	%		
Revalorización del otro								
Bajo	5	6,8	10	13,7	58	79,5	73	1,299 p=,862
Medio	8	4,8	21	12,6	138	82,6	167	
Alto	2	5,3	3	7,9	33	86,8	38	
Negativos a la prosocialidad								
Bajo	4		6		60		70	8,616 p=,071
Medio	10		15		125		150	
Alto	1		13		44		58	

Para explorar las asociaciones entre empatía, prosocialidad y *bullying* se realizó un análisis de las variables mediante correlación de Spearman, entre los puntajes totales de empatía y prosocialidad, con la frecuencia de ser agredido y agredir.

Se observó una correlación negativa y significativa entre la frecuencia con que los estudiantes agreden a sus compañeros y los puntajes de empatía ($r_{ho} = -0,236$; $p < 0,01$) y prosocialidad ($r_{ho} = -0,169$; $p < 0,01$). No se observó correlación significativa entre ser agredido, empatía y prosocialidad (Tabla 3).

Tabla 3. Correlación Rho de Spearman entre ser agredido y agredir con puntaje total de empatía y puntaje total de prosocialidad (n=278)

	SER AGREDIDO	AGREDIR	EMPATÍA	PROSOCIALIDAD
Ser agredido	1			
Agredir	,279**	1		
Empatía	-,024	-,236**	1	
Prosocialidad	-,019	-,169**	,515**	1

(**) La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)

Por otra parte, se exploraron las diferencias de empatía y prosocialidad entre los tres grupos de estudiantes: espectadores, víctimas, agresores y sus posibles interacciones con edad y sexo. Para ello se utilizó un análisis de varianza factorial, con un modelo mixto de medidas repetidas: ANOVA mixto $4 \times 3 \times 2 \times 3$. Se utilizó la *Dimensión* (Regulación emocional, Respuesta afectiva automática, Toma de perspectiva y Autoconocimiento) como factor intra-sujeto. El *Grupo* (agresor, víctima, espectador), el *Sexo* (varón, mujer) y la *Edad* (10 a 11, 12 a 13, 14 a 15 años) se utilizaron como factores inter-sujeto.

Se encontraron interacciones significativas de: *Dimensión* $\times$ *Sexo* ($F_{(3, 786)} = 5,078$; $p = 0,004$; $\mu^2_p = 0,019$), *Dimensión* $\times$ *Edad* ($F_{(6, 786)} = 3,921$; $p = 0,002$; $\mu^2_p = 0,029$) y *Dimensión* $\times$ *Grupo* $\times$ *Sexo* ($F_{(6, 786)} = 2,136$; $p = 0,047$; $\mu^2_p = 0,016$).

Las comparaciones por pares indicaron que las mujeres tuvieron puntajes significativamente mayores a los varones en la subescala de Respuesta afectiva automática (Media mujeres: $13,93 \pm 2,61$, Media varones: $12,17 \pm 2,8$, $p = 0,001$), y que los niños de menor edad tuvieron puntajes más altos que los mayores en las escalas de Regulación emocional (Media 10 a 11 años: $14,22 \pm 3,47$, Media 14 a 15 años: $13,15 \pm 3,27$, $p = 0,005$) y Respuesta afectiva automática (Media 10 a 11 años: $14,144 \pm 2,651$, Media 14 a 15 años: $12,79 \pm 2,87$, $p = 0,003$). En relación a la interacción de tres vías, se observó que, sólo en el grupo de los varones, los agresores tuvieron puntajes significativamente menores que los espectadores en la dimensión de Regulación emocional (Media agresor: $11,40 \pm 1,77$, Media espectador: $13,99 \pm 3,01$, $p = 0,041$) y con respecto a víctimas ($p = 0,001$) y espectadores ($p = 0,004$) en la dimensión de Toma de perspectiva (Media agresor: $9,5 \pm 3,06$, Media víctima: $12,28 \pm 2,39$, Media espectador: $11,42 \pm 2,28$). Cabe destacar que el tamaño de efecto fue pequeño en todos los casos.

Asimismo, se analizaron los puntajes obtenidos en la escala de prosocialidad mediante un ANOVA similar, considerando *Dimensión* (Actos frente a la necesidad ajena, Revalorización del otro, Actos negativos a la prosocialidad) como factor intra-sujeto. Se encontró una interacción *Dimensión* $\times$ *Edad* ($F_{(4, 524)} = 3,578$, $p = 0,012$, $\mu^2_p = 0,027$) y se observó una tendencia en la interacción *Dimensión* $\times$ *Grupo* ($F_{(4, 524)} = 2,361$, $p = 0,052$, $\mu^2_p = 0,027$).

Las comparaciones por pares indicaron que estudiantes de 14 a 15 años tuvieron puntajes más bajos que los de 12 a 13 ($p = 0,021$) y los de 10 a 11 ($p = 0,006$) en la escala de Actos frente a la necesidad ajena (Media 10 a 11: $39,48 \pm 5,56$, Media 12 a 13: $38,49 \pm 6,07$, Media 14 a 15: $36,04 \pm 5,73$).

Por otra parte, al correlacionar los factores de empatía y prosocialidad con agresión y victimización, no se observaron correlaciones significativas con la victimización. Sí se hallaron correlaciones negativas entre agresión y tres de los factores de empatía: Regulación emocional, Actos frente a la necesidad ajena y Revalorización del otro (Tabla 4).

Tabla 4. Correlaciones de Pearson entre ser agredido, agredir, factores de empatía y factores de prosocialidad (n=278)

	SER AGREDI.	AGREDIR	REG. EMOC.	RTA. AFECT.	TOMA PERSP.	AUTOCONC.	ACTOS NEC. AJENA	REVALOROTRO	NEGAT. PROSOC	TOT. PROSOC.
Ser agredi.	1									
Agredir	,271**	1								
Reg.Emoc.	-,097	-,279**	1							
Rta. Afect.	,033	-,080	-,018	1						
Toma Persp.	-,010	-,106	,284**	,253**	1					
Autoconc.	,038	-,083	,057	,276**	,148	1				
Actos Nec. ajena	-,029	-,159**	,230**	,368**	,338**	,297**	1			
Revaloriz. otro	,008	-,134*	,225**	,190**	,270**	,189**	,518**	1		
Negat. prosoc.	-,057	-,136	,109	,138	,118*	,120*	,157**	-,041	1	

(**) La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral) (*) La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral)

Por otra parte, algunos alumnos manifestaron la intención de ayudar en alguna forma a las víctimas de acoso. De tal modo, hubo alumnos espectadores (n=229) que mostraron importantes frecuencias de intervención ante agresiones (48,9%) e intenciones de ayuda (24%) a las víctimas (Tabla 5).

Se exploró la correlación de los puntajes de empatía (Tabla 6) y prosocialidad (Tabla 7) con las acciones de los espectadores que intervinieron ante agresiones (n=182). Se observaron correlaciones positivas con el puntaje total de empatía y con las dimensiones Regulación emocional y Respuesta afectiva automática. También hubo covariación positiva con el puntaje total de prosocialidad, Actos frente a la necesidad ajena y Revalorización del otro.

Tabla 5. Acciones de los alumnos espectadores frente a la agresión (n=229)

¿QUÉ HACES GENERALMENTE CUANDO SABES QUE UN ALUMNO ESTÁ SIENDO AGREDIDO?	FREC.	%
Nunca me entero cuando agreden a un alumno de mi edad	47	20,5
Participo en la agresión	1	0,4
No hago nada, pero creo que se lo merece	4	1,7
Sólo miro	10	4,4
No hago nada, pero creo que yo debería ayudarlo	55	24,0
Trato de ayudar en alguna forma al alumno que están agrediendo	112	48,9

Tabla 6. Correlaciones Rho de Spearman entre Acciones frente a la agresión (Tratar de evitar que agredan a otro alumno), factores de empatía de los alumnos espectadores (n=182)

	ACCIONES	REG. EMOC.	RTA. AFECT.	TOMA PERSP.	AUTOCONC.	TOT. EMPAT.
Acciones	1					
Reg.emoc.	,249**	1				
Rta. afect.	,229**	,000	1			
Toma Persp.	,140	,319**	,255**	1		
Autoconc.	,116	,131	,280**	,114	1	
Tot.Empat.	,309**	,660**	,614**	,658**	,470**	1

(**) La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)

Tabla 7. Correlaciones rho de Spearman entre Acciones frente a la agresión (Tratar de evitar que agredan a otro alumno), factores de prosocialidad de los alumnos espectadores (n=182)

	ACCIONES	ACTOS NEC. AJENA	REVALOR.OTRO	NEGAT. PROSOC.	TOT.PROSOC.
Acciones	1				
Actos Nec. ajena	,316**	1			
Revaloriz. Otro	,244**	,490**	1		
Negat. Prosoc.	,117	,202**	-,036	1	
Tot.Prosoc.	,317**	,938**	,750**	,134	1

(**) La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)

DISCUSIÓN

El análisis de la empatía de los alumnos agresores evidenció puntajes bajos en regulación emocional. En concordancia con modelos que explican la agresión a través del déficit de empatía en el agresor, existen otros estudios que han mostrado bajos niveles de empatía y su consecuente dificultad para inhibir las conductas agresivas (Richaud y Mesurado, 2016). Además, son congruentes con investigaciones que señalan la escasa empatía hacia las víctimas por parte de quienes agreden (Cerezo, 2009).

La regulación emocional es fundamental para el control y modulación de la intensidad de las emociones (Decety y Jackson, 2004; Decety y Moriguchi, 2007). Por tanto, los bajos puntajes observados en los alumnos agresores darían cuenta de dificultades en la respuesta afectiva y en la correspondencia o intercambio afectivo (Cuevas y Marmolejo, 2016; García Ampudia, Orellana Manrique, Pomalaya V., Yanac Reynoso, Orellana García, Sotelo L., Herrera F., Sotelo L. y Chavez Chcal-tana, 2011; Estévez *et al.*, 2018).

Otros estudios (Richaud, Lemos y Oros, 2013) destacan el valor de la regulación de las emociones para el desarrollo de la conducta moral, como así también en el bienestar personal en la infancia (Eisengberg, Fabes y Spinrad, 2006) y la adolescencia (Zorza y Becarí, 2014). Además, hay otras evidencias sobre la baja modulación de la respuesta emocional como predictor de la conducta agresiva (Gantiva *et al.*, 2018; Garaigordobil, Martínez y Aliri, 2013; Zorza, Marino, de Lemus y Acosta Mesas, 2013).

Con respecto a los alumnos víctimas de agresiones, la mayoría presentó un nivel moderado de empatía, lo que indica cierta capacidad para comprender y responder a las experiencias afectivas de sus pares tanto en los aspectos cognitivos como en los afectivos (Decety y Jackson, 2004). Este resultado coincide con un estudio que tuvo como objetivo identificar la asociación entre la autoestima y la empatía en adolescentes en situación de *bullying*, en el que se obtuvo un nivel moderado de empatía en los participantes víctimas (Plata, Riveros y Moreno, 2010). Otro estudio ha destacado la importancia de la empatía en la experiencia de victimización, ya que una orientación empática hacia los demás mejora el ajuste social y puede atenuar sus efectos (Malti, Perren y Buchmann, 2010). Sin embargo, otras investigaciones han encontrado que la victimización está fuertemente relacionada con bajos niveles de empatía (Malti, Perren y Buchmann, 2010; Menesini, Camodeca y Nocentini, 2010).

Los modelos mixtos analizados mostraron interacciones entre *bullying* y sexo, de modo que los varones agresores lograron peores puntajes en regulación emo-

cional y en toma de perspectiva (su capacidad de ponerse en el lugar del otro), mientras que las mujeres de la muestra lograron mejores puntajes de respuesta afectiva automática ante los sentimientos ajenos. Otros estudios han mostrado el predominio de la conducta agresora masculina (Vega López y González Pérez, 2016; Díaz-Aguado Jalón *et al.*, 2013) y de los mejores puntajes de empatía en mujeres (Nolasco Hernández, 2012).

Al concebir el acoso escolar como un proceso grupal, además de la díada víctima/agresor, los observadores o testigos se constituyen en actores clave en la prevención e intervención sobre las conductas de acoso (Potocnjak, Berger y Tomić, 2011; Salmivalli *et al.*, 1996; Trautmann, 2008). Nuestros resultados arrojaron correlaciones positivas de la regulación emocional y la respuesta afectiva con las acciones realizadas por los alumnos espectadores. Otros estudios mostraron que el desarrollo empático durante la infancia y la adolescencia resulta un factor protector importante contra la conducta agresiva (Batanova y Loukas, 2015; Jiménez y Estévez, 2017). De modo que la capacidad de regulación de las propias emociones y la respuesta a las emociones de los otros permiten mayor capacidad de acción, que se traduce en intentar ayudar o consolar a quienes están siendo agredidos.

Esto adquiere mayor solidez al observar la correlación de tales acciones con la Revalorización del otro y con los Actos frente a la necesidad ajena, ambos factores importantes de la prosocialidad.

En sintonía con estos resultados, estudios antecedentes han observado efectos beneficiosos de la prosocialidad sobre el clima escolar y sobre la satisfacción con la vida. Un estudio con jóvenes que reportaron niveles bajos o medios de satisfacción con su apariencia física, señaló que la prosocialidad puede compensar la falta de satisfacción de los estudiantes y así generar mayor satisfacción con la vida (Zuffianò, Martí-Vilar y López-Pérez, 2018). Del mismo modo, el apoyo emocional y social en las aulas contribuyó al desarrollo de la autorregulación y el comportamiento social adaptativo a través del modelado de las relaciones interpersonales por parte del maestro, el fomento de respuestas emocionales adecuadas y la atención individualizada. El apoyo emocional en el aula está asociado con niveles más bajos de conductas negativas, así como con niveles más altos de conductas sociales positivas (Johnson, Seidenfeld, Izard y Kobak, 2013).

El impacto del comportamiento prosocial en el desarrollo de niños y niñas es apreciable en diferentes planos. En el plano social, previene conductas de violencia, fomenta la cohesión grupal, estimula conductas de solidaridad y mejora el clima en el aula. A nivel emocional, estimula la empatía, promueve el descentramiento emocional y mejora la autoestima. En el plano cognitivo, genera percepción positiva de la tarea y el propio rendimiento e incrementa la motivación intrínseca (Lemos, 2015).

Diversos estudios que pusieron a prueba la eficacia de intervenciones prosociales en las aulas han descrito incrementos tanto en los comportamientos prosociales individuales (ayuda a compañeros con problemas, valoración positiva de los otros y aproximación a compañeros solos o marginados) como en la percepción colectiva del clima del aula (Romersí, Martínez-Fernández y Roche, 2011). Por su parte, otra investigación dirigida a acciones prosociales en adolescentes concluyó que el programa utilizado parece tener un efecto positivo en aquellos que carecen de habilidades sociales adecuadas. Y que la mejora en la cooperación y el apoyo dentro de las aulas, a su vez, puede crear una regulación natural del comportamiento positivo en el grupo por vía de una especie de “efecto de modelado de pares” (Caprara, Luengo Kanacri, Zuffiano, Gerbino y Pastorelli, 2015).

Al constituir los espectadores de *bullying* la proporción mayoritaria en el grupo escolar, se transforman en testigos privilegiados y en la audiencia que posibilita la acción del intimidador, y pueden condicionar el curso del acoso adoptando diversos roles que permiten perpetuar o detener el fenómeno (Cuevas y Marmolejo, 2016; Díaz-Aguado Jalón *et al.*, 2013).

Teniendo en cuenta las relaciones observadas, se puede resaltar la importancia del rol de los espectadores, como participantes mayoritarios, frente al fenómeno de victimización. Como hemos visto, muchos estudios han planteado que con su intervención, de tipo empática y prosocial, pueden contribuir a anular las conductas de acoso (Avilés Martínez y Alonso, 2014; Craig, Pepler y Atlas, 2000; Cuevas y Marmolejo, 2016; McCarty, 2014; Pöyhönen, Juvonen y Salmivalli, 2012; Salmivalli, Voeten y Poskiparta, 2011). En esos estudios se concluye con la importancia de estimular el comportamiento proactivo y prosocial de los espectadores pasivos en favor de la prevención y la defensa de las víctimas. De modo que, por vía de una regulación recíproca, puedan beneficiarse aquellos que están menos predispuestos a ayudar a otros, o son más pasivos al manifestar comportamientos de compartir o de resolver conflictos en la vida escolar diaria.

Estudios futuros deberían enfocarse en la implementación y evaluación de programas centrados específicamente en la promoción de conducta prosocial en alumnos espectadores y/o en el grupo en general, como efecto protector para reducir el riesgo de agresiones.

CONCLUSIONES

Este estudio nos ha permitido valorar el potencial de la empatía, particularmente de la regulación emocional y la respuesta afectiva en favor de acciones proactivas ante el acoso escolar, si bien posee las limitaciones de los estudios de autorreporte.

No obstante, las concordancias con estudios que han explorado sobre las mismas variables dan sustento al que nosotros presentamos.

Las diferencias de género en la regulación emocional denotan la importancia de entrenar la capacidad autorregulatoria de los jóvenes desde edades tempranas. Por otro lado, los actos ante la necesidad ajena y la revalorización del otro permitirían generar relaciones sociales efectivas en la escuela y construir un contexto positivo de convivencia. La función de los alumnos espectadores es fundamental, en tanto que permiten dar visibilidad a fenómenos de acoso a través de sus actitudes y acciones.

Los programas educativos que generen en todos los espectadores una comprensión moralmente adecuada del fenómeno y promuevan el comportamiento prosocial permitirán una mayor conciencia ante situaciones de acoso fomentando su intervención y el apoyo a sus compañeros.

Fecha de recepción del original: 18 de diciembre 2018

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 14 de mayo 2019

REFERENCIAS

- Aknin, L., Whillans, A., Norton, M. y Dunn, E. (2019). Happiness and Prosocial Behavior: An Evaluation of the Evidence. En J. Helliwell, R. Layard y J. Sachs (Eds.), *World Happiness Report 2019*. Nueva York: Sustainable Development Solutions Network for the United Nations. <https://worldhappiness.report/ed/2019/happiness-and-prosocial-behavior-an-evaluation-of-the-evidence/>
- Arán Filippetti, V., López, M. B. y Richaud, M. C. (2012). Aproximación neuropsicológica al constructo de empatía: aspectos cognitivos y neuroanatómicos. *Cuadernos de Neuropsicología*, 6(1), 63-83.
- Arias, W. L. (2015). Conducta prosocial y psicología positiva. *Avances en Psicología*, 23(1), 37-47.
- Batanova, M. y Loukas, A. (2015). Empathy and Effortful Control Effects on Early Adolescents' Aggression: When Do Students' Perceptions of Their School Climate Matter? *Applied Developmental Science*, 20(2), 79-93.
- Bellido, F., Rivera, R., Salas, J., Bellido, V., Peña, N., Villasante, G. y Casapía, Y. (2016). Influencia de los pares en la manifestación del *bullying* en estudiantes de secundaria en Arequipa Metropolitana. *Interacciones*, 2(1), 33-42.
- Carlo, G., Mestre, M. V., McGinley, M. M., Tur, A., Samper, P. y Opal, D. (2014). The protective role of prosocial behaviors on antisocial behaviors: the mediating effects of deviant peer affiliation. *Journal of Adolescence*, 37(4), 359-366.

- Carozzo, C. (2015). Los espectadores y el código del silencio. *Revista Espiga*, 29, 1-8.
- Caprara, G. V. y Pastorelli, C. (1993). Early emotional instability, prosocial behaviour, and aggression: some methodological aspects. *European Journal of personality*, 7(1), 19-36.
- Caprara, G. V., Luengo Kanacri, B. P., Zuffiano, A., Gerbino, M. y Pastorelli, C. (2015). Why and How to Promote Adolescents' Prosocial Behaviors: Direct, Mediated and Moderated Effects of the CEPIDEA School-Based Program. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(12), 2211-2229.
- Cerezo, F. (2008). Agresores y víctimas del bullying. Desigualdades de género en la violencia entre escolares. *Información Psicológica*, 94, 49-59.
- Cerezo, F. (2009). *Bullying*: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(3), 367-378.
- Cerezo, F. (2012). *Bullying* a través de las TIC. *Boletín Científico Sapiens Research*, 2(2), 24-29.
- Craig, W. M., Pepler, D. J. y Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, 21(1), 22-36.
- Cuevas, M. C. y Marmolejo, M. A. (2014). Observadores en situaciones de victimización por intimidación escolar: caracterización y razones de su rol. *Psicología desde el Caribe*, 31(1), 103-132.
- Cuevas, M. C. y Marmolejo, M. A. (2016). Observadores: un rol determinante en el acoso escolar. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 89-102.
- Decety, J. y Jackson, P. H. (2004). The Functional Architecture of Human Empathy. *Behavioural and Cognitive Neuroscience Review*, 3(2), 71-100.
- Decety, J. y Moriguchi, Y. (2007). The empathic brain and its dysfunction in psychiatric populations: Implications for intervention across different clinical conditions. *BioPsychoSocial Medicine*, 1(1), 22.
- Deschamps, P. K., Verhulp, E. E., de Castro, B. O. y Matthys, W. (2018). Proactive aggression in early school-aged children with externalizing behavior problems: A longitudinal study on the influence of empathy in response to distress. *American Journal of Orthopsychiatry*, 88(3), 346-353.
- Díaz-Aguado Jalón, M., Martínez Arias, R. y Martín Babarro, J. (2013). El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educación*, 362, 348-379.
- Estévez, E., Jiménez, T. y Moreno, D. (2018). Aggressive behavior in adolescence as a predictor of personal, family, and school adjustment problems. *Psicothema*, 30(1), 66-73.

- Fajardo Bullón, F., León del Barco, B., Polo del Río, M., Felipe Castaño, E., Palacios García, V. y Gómez Carroza, T. (2014). Análisis de la personalidad del agresor en el acoso escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 365-372.
- Gantiva, C., Cendales, R., Díaz, M. y González, Y. (2018). Is There Really a Relationship Between Empathy and Aggression? Evidence From Physiological and Self-Report Measures. *Journal of Interpersonal Violence*, 1-21. <https://doi.org/10.1177/0886260518776999>
- Garaigordobil, M., Martínez, V. y Aliri, J. (2013). Autoestima, empatía y conducta agresiva en adolescentes víctimas de *bullying* presencial. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(1), 29-40.
- García Ampudia, L., Orellana Manrique, O., Pomalaya V., R., Yanac Reynoso, E. B., Orellana García, D., Sotelo L., L., Herrera F., E., Sotelo L., N. y Chavez Chcultana, H. (2011). Intimidación entre iguales (*bullying*): empatía e inadap-tación social en participantes de *bullying*. *Revista de Investigación en Psicología*, 14(2), 15-28.
- Gerenni, F. y Fridman, L. (2015). El *bullying* y su vínculo con la personalidad, el rendimiento académico y la autoestima de los adolescentes. *Revista de Investi-gación en Psicología Social*, 1(3), 71-82.
- Gómez-Ortiz, O., Romera-Félix, M. y Ortega-Ruiz, R. (2017). Multidimensiona-lidad de la competencia social: medición del constructo y su relación con los roles del *bullying*. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 37-44.
- Gutiérrez, M., Escartí, A. y Pascual, C. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema*, 23(1), 13-19.
- Jiménez, T. y Estévez, E. (2017). School aggression in adolescence: Examining the role of individual, family and school variables. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 17, 251-260.
- Johnson, S., Seidenfeld, A., Izard, C. y Kobak, R. (2013). Can classroom emotional support enhance prosocial development among children with depressed care-givers? *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 282-290.
- Köster, M., Cavalcante, L., de Carvalho, R., Resende, B. y Kärtner, J. (2016). Cul-tural Influences on Toddlers' Prosocial Behavior: How Maternal Task Assign-ment Relates to Helping Others. *Child Development*, 87(6), 1727-1738.
- Lemos, V. N. (2015). Estudio de la validez de constructo, convergente, factorial y predictiva del cuestionario de conducta prosocial para niños de 9 a 12 años. En V. N. Lemos (Org.), *Avances en investigación en recursos socio cognitivos y afectivos en la niñez media y tardía*. Simposio presentado en la XV Reunión

- Nacional y IV Encuentro Internacional de la Asociación Argentina de Ciencias del Comportamiento. Tucumán, Argentina. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/281406007>
- McCarty, S. M. (2014). *Promoting prosocial behavior to prevent aggression and bullying in middle schools: an environment, person, and behavior-focused intervention* (Tesis de Maestría inédita). Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Malti, T., Perren, S. y Buchmann, M. (2010). Children's peer victimization, empathy, and emotional symptoms. *Child Psychiatry of Human Development*, 41, 98-113.
- Martí-Vilar, M., Serrano-Pastor, L. y González Salas, F. (2019). Emotional, cultural and cognitive variables of prosocial behavior. *Current Psychology*, 1-8.
- Menesini, E., Camodeca, M. y Nocentini, A. (2010). Bullying among siblings: The role of personality and relational variables. *British Journal of Developmental Psychology*, 28(4), 921-939.
- Mestre, M. V. (2014). Desarrollo prosocial: crianza y escuela. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 6(2), 115-134.
- Mesurado, B., Guerra, P., Richaud, C. y Rodríguez, L. (2019). Effectiveness of Prosocial Behavior Interventions: A Meta-analysis. En P. Gargiulo y H. Mesones Arroyo (Eds), *Psychiatry and Neuroscience Update. From Translational Research to a Humanistic Approach* (Volume III, pp. 259-271). Cham: Springer.
- Mikolajewski, A. J., Chavarria, J., Moltisanti, A., Hart, S. A. y Taylor, J. (2014). Examining the factor structure and etiology of prosociality. *Psychological Assessment*, 26(4), 1259-1267.
- Nansel, T., Craig, W., Overbeck, M., Saluja, G. y Ruan, W. (2004). Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviours and psychosocial adjustment. *Pediatric and Adolescent Medicine*, 158(8), 730-736.
- Nolasco Hernández, A. (2012). La empatía y su relación con el acoso escolar. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 11(22), 35-54.
- Olweus D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Olweus, D. (1993). Acoso escolar, "bullying", en las escuelas: hechos e intervenciones. Centro de investigación para la Promoción de la Salud, Universidad de Bergen, Noruega, 2. <https://espanol.free-ebooks.net/ebook/Acoso-Escolar-Bullying-en-las-Escuelas-Hechos-e-Intervenciones/pdf?dl&preview>
- Plata, C. N., Riveros, M. D. C. y Moreno, J. H. (2010). Autoestima y empatía en adolescentes observadores, agresores y víctimas del bullying en un colegio del municipio de Chía. *Psicología. Avances de la disciplina*, 4(2), 99-112.
- Polo del Río, M, León del Barco, B., Gómez Carroza, T., Palacios García, V. y Fajardo Bullón, F. (2013). Estilos de socialización en víctimas de acoso esco-

- lar. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(1), 41-49.
- Polo del Río, M., León del Barco, B., Fajardo Bullón, F., Felipe Castaño, E. y Palacios García, V. (2014). Perfiles de personalidad en víctimas de acoso escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 409-416.
- Portnow, S., Downer, J. y Brown, J. (2018). Reductions in aggressive behavior within the context of a universal, social emotional learning program: Classroom- and student-level mechanisms. *Journal of School Psychology*, 68, 38-52.
- Postigo, S., González, R., Montoya, I. y Ordóñez, A. (2013). Theoretical proposals in bullying research: a review. *Anales de Psicología*, 29(2), 413-425.
- Potocnjak, M., Berger, C. y Tomicic, T. (2011). Una aproximación relacional a la violencia escolar entre pares en adolescentes chilenos: perspectiva adolescente de los factores intervinientes. *Psykhe*, 20(2), 39-52.
- Pöyhönen, V., Juvonen, J. y Salmivalli, C. (2012). Standing Up for the Victim, Siding with the Bully or Standing by? Bystander Responses in Bullying Situations. *Social Development*, 21, 722-741.
- Resett, S. A. (2011). Aplicación del Cuestionario de Agresores/víctimas de Olweus a una muestra de adolescentes argentinos. *Revista de Psicología de la Universidad Católica Argentina*, 13(7), 27-44.
- Resett, S. A., Costa, D., Murata, C. y Falcone, N. (2015). Equivalencia factorial del cuestionario de agresores/víctimas de Olweus según género. *Interdisciplinaria*, 32(1), 169-181.
- Richaud, M. C. y Mesurado, B. (2016). Las emociones positivas y la empatía como promotores de las conductas prosociales e inhibidores de las conductas agresivas. *Acción Psicológica*, 13(2). http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1578-908X2016000200031&lng=es&nrm=iso
- Richaud, M. C., Lemos, V. N. y Oros, L. B. (2013). Cuestionario Multidimensional de Empatía para Niños de 9 a 12 años. Trabajo presentado en el XXXIV Congreso Interamericano de Psicología. Brasilia, Brasil.
- Romersi, S., Martínez-Fernández, J. R. y Roche, R. (2011). Efectos del Programa Mínimo de Incremento Prosocial en una muestra de estudiantes de educación secundaria. *Anales de Psicología*, 27(1), 135-146.
- Sabo, M. y Marinescu, I. (2018). Culture and prosocial behavior. An Incremental Validity Model. *Studia Doctoralia, Psychology and Educational Science*, 16, 87-95.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112-120.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. y Kaukiainen, A.

- (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1-15.
- Salmivalli, C., Voeten, M. y Poskiparta, E. (2011). Bystanders matter: Associations between reinforcing, defending, and the frequency of bullying behavior in classrooms. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40(5), 668-676.
- Sek-yum Ngai, S., Xie, L., Ng, Y., Ngai, H. (2018) The effects of parenting behavior on prosocial behavior of Chinese adolescents in Hong Kong, *Children and Youth Services Review*, 87, 154-162.
- Soares Vieiras, I., Poschi Barbosa Torales, A., Maldonado Vargas, M. y Costa da Cunha Olivieira, C. (2016) Atitudes de alunos espectadores de práticas de *bullying* na escola. *Ciência, Cuidado e Saúde*, 15(1), 163-170.
- Song, P., Zhang, Z., Wang, B., David, N., Zhao, H., Wang, Q., Xiao, Y y Yang, B. (2018). The influence of trait empathy on reactive aggression: An ERP study. *International Journal of Psychophysiology*, 133, 102-110.
- Trautmann, A. (2008). Maltrato entre pares o “bullying”: Una visión actual. *Revista chilena de pediatría*, 79(1), 13-20.
- Tur-Porcar, A., Llorca, A., Maldona, E. Samper, P. y Mestre, M. V. (2016). Empatía en la adolescencia. Relaciones con razonamiento moral prosocial, conducta prosocial y agresividad. *Acción Psicológica*, 13(2), 3-14.
- Vachon, D., Lynam, D. y Johnson, J. (2013). The (Non)Relation Between Empathy and Aggression: Surprising Results From a Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 140(3), 751-773.
- Vega López, M. G. y González Pérez, G. J. (2016). *Bullying* en la escuela secundaria. Factores que disuaden o refuerzan el comportamiento agresor de los adolescentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(71), 1165-1189.
- Winter, K., Spenger, S., Bermpohl, F., Singer, T. y Kanske, P. (2017). Social cognition in aggressive offenders: Impaired empathy, but intact theory of mind. *Scientific Reports*, 7(670), 1-10.
- Zorza, J. P. y Beccaría, E. (2014). Relación entre empatía y regulación emocional en adolescentes. III Jornada sobre divulgación de investigación en Ciencias Sociales. ISSN: 2314-1956.
- Zorza, J. P., Marino, J., de Lemus, S. y Acosta Mesas, A. (2013). Academic Performance and Social Competence of Adolescents: Predictions based on Effortful Control and Empathy. *The Spanish Journal of Psychology*, 16, E87.
- Zuffianò, A., Martí-Vilar, M. y López-Pérez, B. (2018). Prosociality and life satisfaction: A daily-diary investigation among Spanish university students. *Personality and Individual Differences*, 123, 17-20.

Zynch, I., Beltrán-Catalán, M., Ortega-Ruiz, R. y Llorent, V. (2018). Competencias sociales y emocionales de adolescentes involucrados en diferentes roles de *bullying* y *cyberbullying*. *Revista de Psicodidáctica*, 23(2), 86-93.