

**Empatía y violencia en el contexto escolar: un estudio comparativo**

Verónica Gómez Jaramillo  
Heydi Dayana Patiño Flórez  
Mónica Marcela Zuluaga Ramírez

Trabajo de grado para optar por el título de Psicólogas

Asesor  
Mg. Juan Pablo Sánchez Escudero

**Universidad de Antioquia**  
**Facultad de Ciencias Sociales y Humanas**  
**Departamento de Psicología**  
**El Carmen de Viboral**

**2018**

## Tabla de contenido

Resumen	5
Introducción	7
1. Planteamiento del problema	10
2. Justificación	14
3. Objetivos	18
3.1 Objetivo general	18
3.2 Objetivos específicos	18
4. Marco teórico	19
4.1 Evolución de la mente y cognición social	19
4.2 Empatía y grupo social	23
4.3 Agresión y acoso escolar	26
5. Diseño metodológico	36
5.1 Tipo de investigación	36
5.2 Población y muestra	36
5.3 Instrumentos y procedimiento	37
5.3.1 Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA)	37
5.3.2 Cuestionario de Intimidación Escolar (CIE-A)	38
5.3.3 Procedimiento	38
5.4 Consideraciones éticas	39
5.5 Hipótesis	39
6. Análisis de datos	40
7. Discusión y Conclusiones.	46
8. Limitaciones	49
Referencias	50
Anexos	58

## Lista de Tablas

Tabla 1. <i>Estadísticos descriptivos de edad</i> .....	40
Tabla 2. <i>Pruebas de normalidad</i> .....	41
Tabla 3. <i>Matriz de correlaciones</i> .....	41
Tabla 4. <i>Correlaciones en el grupo de bajos niveles de intimidación</i> .....	42
Tabla 5. <i>Correlación en el grupo de nivel medio de intimidación</i> .....	43
Tabla 6. <i>Correlación en el grupo nivel alto de intimidación</i> .....	43
Tabla 7. <i>Coefficientes de correlación entre intimidación y componentes de empatía en grupo con alta intimidación</i> .....	44
Tabla 8. <i>Prueba <math>X^2</math> para igualdad de proporciones de género entre los grupos</i> . ....	45

## Lista de Figuras

<i>Figura 1.</i> Matriz de correlaciones y densidad de variables. ....	45
--	----

## Resumen

La presente investigación buscó analizar la relación entre los niveles de empatía y los antecedentes de violencia en una muestra de estudiantes de una Institución educativa del municipio de La Ceja, además, establecer los niveles de empatía cognitiva y afectiva de la muestra y compararlos entre los adolescentes que han tenido antecedentes de violencia con aquellos que no. Entendiendo la empatía como la capacidad para experimentar los estados mentales de otros, y el acoso escolar como aquella situación en la que un alumno está expuesto, de forma repetida, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos, que de forma intencionada, generan daño, hieren o incomodan al acosado. El diseño de esta investigación fue de tipo no experimental: correlacional- transversal; la población fue constituida por estudiantes de la Institución Educativa Bernardo Uribe Londoño del municipio de La Ceja del Tambo, de los cuáles se seleccionó una muestra a conveniencia de 80 estudiantes que estuvieran cursando secundaria y con edades comprendidas entre 14 a 16 años, a los que se les aplicó el Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA) y el Cuestionario de Intimidación Escolar (CIE-A); se realizó un análisis exploratorio, descriptivo y de normalidad, además, una prueba de hipótesis. Los resultados arrojaron que en los coeficientes de correlación entre la variable intimidación y cada uno de los componentes de la empatía, no se encuentra ninguna relación estadísticamente significativa ni fuerte entre las variables, en la correlación con niveles altos de empatía, se encuentra que, a mayores niveles de empatía cognitiva, específicamente en el factor de comprensión emocional, mayores niveles de conductas de acoso escolar, además se encontró una dependencia positiva entre el factor intimidación y comprensión emocional de la variable empatía cognitiva.

**Palabras clave:** Empatía afectiva, Affective empathy, Empatía cognitiva, Cognitive empathy, Acoso escolar, Bullying, Cognición social, Social cognition.

## Introducción

Las conductas agresivas al interior de las instituciones educativas se han convertido en un problema de salud pública debido a los efectos negativos que representan; se ha demostrado que cometer acoso escolar aumenta más de un 50% el riesgo de delinquir en el futuro, y ser acosado aumenta aproximadamente un 50% el riesgo de padecer depresión (Farrington, Roderick, Allensworth, Nagaoka, Seneca, Johnson, & Beechum, 2012). En los últimos años se ha evidenciado un aumento en las cifras de denuncia por acoso escolar, de las cuales, la Organización Mundial de la Salud (OMS) con estadísticas tomadas de 35 países, señala que el 24% de los niños con edades comprendidas entre los 11 y 15 años han sufrido de acoso escolar o matoneo.

Tras la aparición continua de esta problemática se han realizado diferentes estudios desde el siglo pasado; los objetivos e intereses de las investigaciones han ido cambiando con el paso del tiempo, diferenciándose inicialmente que en los años ochenta y noventa, se realizaban estudios estadísticos preferencialmente cuantitativos, que buscaban responder interrogantes como la incidencia del contexto social, los actores, el origen, las manifestaciones, las consecuencias y los factores que incidían en la violencia en el ámbito educativo. A partir del año 2000 los estudios se han orientado a la comprensión del fenómeno desde una perspectiva más integral en la cual, además de los estudios estadísticos, se empiezan a tener en cuenta la voz de los actores y sus diferentes formas de comprender la realidad (Castillo-Pulido, 2011).

Entre las investigaciones ya realizadas, no ha sido posible encontrar un causante o característica que se pueda denominar factor determinante de dichas conductas agresivas, sin

embargo, existen varias hipótesis que apuntan a los diferentes factores que pueden tener incidencia en estas conductas al interior de las instituciones educativas.

Uno de los factores más estudiados ha sido la empatía, entendiéndola como el intento de comprender lo que pasa por la mente de los demás, o en otras palabras, como aquella elaboración que hace cada individuo sobre los estados mentales de otras personas (Hogan, 1969); algunas de las hipótesis señalan a la empatía como un mecanismo o factor que contribuye a la inhibición de las conductas agresivas; (Feshbach y Feshbach, 1969; Millar y Eisenberg, 1988; Parke y Slaby, 1983; 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: 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 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 (Hernández, 2012)

Otros estudios como el de Lovett y Sheffield (2006) han planteado como hipótesis, que los niños agresivos tienen niveles más bajos de empatía; en el año 2012 en España se realizó una investigación sobre la empatía y su relación con el acoso escolar, en la cual se examinó la empatía como un importante factor situacional, planteándose la hipótesis de que ésta puede inhibir la agresión del victimario sobre la víctima, a su vez, parte del supuesto que la empatía puede actuar como factor que influye en la participación en conductas de acoso escolar.

Teniendo en cuenta los anteriores resultados surge la necesidad de poner a prueba esta hipótesis en el contexto colombiano. Esta investigación buscó identificar las posibles diferencias

en la empatía entre un grupo de estudiantes con antecedentes de conductas de intimidación y un grupo sin ningún tipo de antecedentes de conductas agresivas.

Para esto se utilizaron diferentes fuentes de información, mediante las cuáles los estudiantes fueron identificados; por grupos focales se identificaron los grados escolares que más presentaban problemáticas relacionadas con el acoso escolar, posteriormente se llevó a cabo la aplicación del Cuestionario de Intimidación Escolar (CIE-A) y el Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA); finalmente, se analizó la relación entre las variables mediante el coeficiente de correlación Rho de Spearman.

## 1. Planteamiento del problema

Desde el siglo pasado, específicamente en los años 70, se identificaron una serie de situaciones de violencia al interior de las instituciones educativas, que comenzaron a hacerse más notorias; con el tiempo, el aumento de casos reportados llevó a que se declarara el acoso escolar o bullying como un problema de salud pública.

Se habla de acoso escolar en aquella situación en la que un alumno es agredido, o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos (Olweus, 1998), entendiendo por acciones negativas a aquellas que, de forma intencionada, generan daño, hieren o incomodan a otra persona, teniendo en cuenta que los términos “acoso” o “agresión intimidatoria” no se deben emplear cuando dos alumnos de edad y fuerza similares se pelean; para hablar de acoso debe existir un desequilibrio de fuerzas, el alumno expuesto a las acciones negativas tiene dificultad en defenderse, y se encuentra indefenso ante el alumno o alumnos que le acosan (Olweus, 1988).

Los actores involucrados en el acoso son: el agresor (provoca daño o miedo); la víctima (persona agredida) y los espectadores, quienes se dividen en cuatro categorías: indiferentes (que no intervienen), culpabilizados (no intervienen por miedo al agresor, pero se sienten culpables por ello), amoraes (justifican el poder que tiene el agresor sobre la víctima) y los que intervienen, ya sea animando al agresor o defendiendo a la víctima (Martín, Soriano, Gómez y Coronado, 2007).

Los primeros estudios que se realizaron sobre el fenómeno del acoso escolar tuvieron lugar en los países escandinavos, dando inicio a este proceso en Suecia a finales de los años setenta con el suicidio de tres menores que hicieron pública la decisión de acabar con sus vidas debido al

sentimiento de ansiedad que les provocaba sentirse perseguidos e intimidados por algunos de sus compañeros, alertando a las autoridades educativas de la presencia de estos problemas al interior de las instituciones educativas. Posteriormente a finales de la década de los ochenta y principios de la siguiente, el fenómeno del acoso entre escolares también atrajo atención pública y de investigación en otros países, como Japón, Inglaterra, Países Bajos, Canadá, Estados Unidos y Australia (Castillo, 2011); mientras que en Colombia es apenas en el año 2000 que toma importancia el estudio del acoso escolar.

Debido al aumento y la gravedad de los casos, en los diferentes países del mundo se comienzan a documentar situaciones propias del acoso escolar, de donde surge la necesidad de implementar estrategias de intervención, políticas públicas, leyes y demás propuestas en busca del control de ésta situación; por lo tanto gran parte de países comienzan con la elaboración de reportes periódicos respecto a esta problemática, entre estos los últimos publicados por la Unesco en el año 2017 *“Ending the Torment: Tackling bullying from the schoolyard to cyberspace”* (Poner fin al tormento: cómo abordar el acoso escolar, desde el patio del colegio al ciberespacio), la OMS y Unicef con el “informe mundial sobre la violencia contra niños y niñas en el año 2017”, el informe del programa internacional de evaluación de alumnos PISA presentado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), además de otros que se han realizado desde años atrás, tanto a nivel mundial, nacional y departamental.

Colombia es uno de los países con mayor número de casos de bullying, donde al menos el 20% de los niños de todo el país sufren algún tipo de acoso, donde 1 de cada 5 niños son víctima de persecución por parte de sus compañeros según la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud.

Por hallazgos como el anterior, en Colombia el Congreso de la República estableció la Ley 1620 de 2013, por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar, donde se reconoce a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos y a la comunidad educativa en los niveles de preescolar, básica y media, como responsable de formar para el ejercicio de los mismos; ello, conforme a lo dispuesto en la Constitución Política Nacional, las leyes 115 de 1994 y 1098 de 2006, las disposiciones del Consejo Nacional de Política Social y demás normas asociadas a violencia escolar, que plantean demandas específicas al sistema escolar (Ley N°1620, 2013).

Aunque se han implementado estrategias como la anteriormente mencionada, no ha sido posible establecer un único factor determinante de la aparición del acoso escolar, sin embargo, hay investigaciones que se centran en identificar la influencia de varios factores sobre el acto de acoso escolar, como el contexto social y cultural, procedencia familiar y nivel socioeconómico (Castillo, 2011). Además de los factores propuestos por Castillo, es posible encontrar en otras investigaciones variables como edad, sexo, relaciones familiares y consumo de sustancias adictivas (Continente, Giménez, y Adell, 2010), características individuales, experiencias familiares, relaciones de pares, acceso a armas, consumo de alcohol y otras drogas, exposición a violencia en los medios de comunicación y otros factores políticos, culturales y sociales (Yunes y Zubarew, 1993).

Así como se ha estudiado sobre los orígenes del acoso escolar, otras investigaciones indagan por el efecto a futuro del mismo tanto en las víctimas como victimarios. Otras, por su parte plantean la empatía como factor regulador, en donde se ha buscado la posible relación entre empatía y conductas prosociales al igual que la empatía como inhibidor de conductas agresivas.

La empatía puede definirse como un rasgo cognitivo que se refiere a la habilidad de una persona para entender las emociones de otra persona (Hogan, 1969), o como un rasgo afectivo que se refiere a la capacidad de una persona para experimentar las emociones de otra persona (Mehrabian y Epstein, 1972). Hoy en día, la empatía suele conceptualizarse como una construcción multidimensional con los componentes cognitivos y afectivos combinados (Cohen y Strayer, 1996; Davis, 1983), estableciendo a lo largo del tiempo que niveles elevados de empatía están asociados con comportamiento prosocial (Eisenberg y Miller, 1987).

Diversos autores han planteado diversas hipótesis sobre el posible rol inhibitorio de la empatía sobre la agresión (p. ej., Feshbach y Feshbach, 1969; Millar y Eisenberg, 1988; Parke y Slaby, 1983; Feshbach, 1964, citado en Nolasco A., 2012). Estas hipótesis han sido recogidas en la literatura sobre el origen de la violencia e incluso del maltrato físico, donde plantean que, desde una perspectiva cognitiva, la agresión podría ser menos frecuente en las personas con mayor capacidad empática.

A pesar de que la empatía se ha estudiado como un factor que influye en comportamientos agresivos o de acoso, no se encuentra el suficiente volumen de información respecto a la relación entre estos dos fenómenos, por lo tanto, este trabajo de investigación pretende resolver la pregunta: ¿Cuál es la relación entre la empatía cognitiva y afectiva y el acoso escolar?

## 2. Justificación

El acoso escolar se ha convertido en un problema de salud pública en gran parte de países del mundo, en Colombia es posible encontrar reportes de algún tipo de acoso escolar presentado al interior las instituciones educativas, de los que se han realizado reportes departamentales, nacionales y también algunos a nivel mundial.

Con la aparición del acoso escolar y el aumento de casos reportados cada año, en Colombia se comenzaron a implementar diferentes estrategias de intervención dirigidas a la prevención, detección y manejo de casos de acoso escolar, además, se reglamentó la Ley 1620 de 2013, que crea el “Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar,” que tiene como uno de sus objetivos fomentar mecanismos de prevención, protección, detección temprana y denuncia de aquellas conductas que atentan contra la convivencia escolar, ciudadanía y derechos humanos, además de la prevención y mitigación del acoso escolar, en donde los casos reportados van desde apodos, insultos y amenazas, hasta robos y actos violentos que ponen en riesgo la integridad del acosado.

Si bien la somatización no es una característica general de todos los niños y adolescentes que son víctimas de acoso escolar, algunos de ellos pueden llegar a presentar bajo rendimiento académico, bajo estado de ánimo, retraimiento, baja autoestima, temor al colegio y a sus compañeros, etc. además, pueden aparecer síntomas orgánicos como incapacidad de dormir, dolores estomacales, dolores en el pecho y cabeza, náuseas, bajo apetito, vómito y llanto.

Díaz y Gutiérrez (2010) hacen una revisión de varias investigaciones, donde autores como Andreou; Boivin, Poulin y Vitaro; Hawker y Boulton; Juvonen, Nishina y Graham;

Prinstein, Boergers y Vernberg; Rigby; Sharp, Thompson y Arora; Storch y Masia-Warner; Woodward y Fergusson, han encontrado síntomas como los anteriormente mencionados, además de otros como, imagen general de sí mismo negativa, desorden en la atención y aprendizaje, desesperanza, pérdida de interés e inhabilidad para disfrutar actividades preferidas, falta de energía, dificultad para relacionarse con los demás, sensibilidad hacia el rechazo y evaluación negativas de los demás, además, aparecen síntomas depresivos, ansiedad y somatización como dolores de cabeza y problemas de insomnio; de esta manera, los escolares que han sufrido acoso muestran mayores niveles de estrés o mayores niveles de malestar psicológico, asociación que parece persistir en el tiempo, pues, Guterman, Hahm, y Cameron (2002) comprobaron que las víctimas de acoso presentaban problemas de ansiedad y estrés incluso un año después de haber ocurrido el último episodio de maltrato; Olweus (1993) encontró una relación entre la experiencia de victimización entre los 15 y 16 años y la existencia de un riesgo superior de depresión a los 25 años, planteando una identificación de efectos secundarios del acoso escolar a corto, mediano y largo plazo.

Al igual que se han investigado los efectos del acoso escolar en las víctimas tanto en el presente como a futuro, se han planteado posibles perfiles para los acosadores, factores sociales como el contexto en el que se vive, estrato socioeconómico, relaciones familiares, y demás, sin embargo, aun siendo factores en común que se han encontrado en los acosadores, éstos no necesariamente son una predisposición de conductas agresivas.

En la actualidad es posible encontrar investigaciones que han planteado la empatía como modulador de conductas agresivas, como lo propone Escrivá, García y Navarro (2002) con la hipótesis de que la empatía tiene una función moduladora en la conductas prosociales y agresivas, facilitando la conducta prosocial e inhibiendo la conducta agresiva; o la propuesta de

Hernández (2012) de la empatía como factor que puede inhibir la agresión del victimario sobre la víctima, además de estas, existen otras investigaciones que buscan identificar si la empatía tiene incidencia en el acoso escolar, como las realizada por Nolasco (2012) titulada la empatía y su relación con el acoso escolar, en la que se obtuvo una correlación moderada entre empatía y acoso escolar; o la de Miller y Eisenberg (1988) donde se encontró que la respuesta empática está relacionada negativamente con la agresión y las conductas antisociales.

Para el desarrollo de un estudio que busque la presencia o ausencia de relación entre ambas variables, se hace necesario tener inicialmente una población en condiciones normales, entendiendo esto como estudiantes que no presenten ningún tipo de trastorno mental; por lo tanto, es necesaria la diferenciación de dos tipos de grupos, un grupo caso, el cual debe cumplir un criterio de antecedentes de conductas agresivas, y un grupo control, que sin antecedentes de conductas agresivas; y de esta manera poder comparar si existe alguna diferencia en cuanto al nivel de empatía entre ambos grupos, para poder identificar si las hipótesis planteadas por los autores en cuanto a que la empatía como inhibidor de conductas agresivas o si por el contrario dichas variables no son dependientes la una de la otra.

Dicho estudio se podría presentar como una necesidad para una población en cuyo contexto las conductas de acoso son un tema cotidiano, en la medida en la que se facilite la identificación de factores que inciden en el desarrollo de conductas agresivas dentro de una institución educativa para generar una mayor claridad respecto a un fenómeno que incluso hoy en día carece de bases que lo expliquen y lo sustenten. Es por ello que se pretende trabajar con estudiantes de una institución educativa que presenta altos índices de casos de acoso escolar, cumpliendo con las condiciones necesarias para realizar un trabajo de investigación que si bien no se podría generalizar a todo tipo de población, podría dar aportes a la teoría del

fenómeno de acoso escolar o bien abrir camino para posteriores investigaciones que puedan esclarecer de una manera más amplia la relación que puede o no existir entre el nivel de empatía y conductas agresivas.

Con esta investigación se pretende abordar un tema de gran interés académico y personal, sin embargo, se debe tener en cuenta que los resultados de ésta no podrán ser generalizables a todas las poblaciones, pues existen diferentes hipótesis y hallazgos que varían entre autores, unos han propuesto la empatía como variable que influye de manera positiva o negativa en las conductas de agresión, o por el contrario como una variable que no se relaciona en absoluto con dichas conductas. En relación a esto, se busca comprender la relación existente con ambas variables, teniendo como hipótesis que la empatía influye como inhibidor de la conducta agresiva desde el factor afectivo, sin embargo, el factor cognitivo puede facilitar el reconocimiento de los estados mentales y las impresiones de los demás para entender cómo puede afectar a la persona un comportamiento ajeno.

### **3. Objetivos**

#### **3.1 Objetivo general**

Analizar la relación entre los niveles de empatía y los antecedentes de violencia en una muestra de estudiantes de una Institución educativa de La Ceja

#### **3.2 Objetivos específicos**

- Establecer los niveles de empatía cognitiva y afectiva de la muestra.
- Comparar si hay diferencias entre los niveles de empatía en los adolescentes que han tenido antecedentes de violencia con aquellos que no.
- Evaluar el nivel de relación entre la empatía y el grado de intimidación.

## **4. Marco teórico**

En el presente capítulo se realizará un recorrido por la evolución que permita comprender el mecanismo humano que favorece la vida en sociedad, donde su factor principal se establece en la empatía; sin embargo, éste no puede comprenderse sólo como un rasgo de presencia o ausencia sino con niveles variables en cada persona; a su vez, la empatía se divide en factores cognitivos y afectivos que pueden favorecer o dificultar dicha convivencia.

Para realizar este análisis es necesario establecer una población con una problemática central que pueda entenderse a través del estudio de la empatía, para esto se aborda el acoso escolar como ejemplo de problemas de vida en sociedad y la empatía como factor modulador del comportamiento.

### **4.1 Evolución de la mente y cognición social**

La marcha hacia la humanización comenzó hace unos 2.8 millones de años con el Homo Habilis, constructor de las primeras herramientas como lascas pulidas y puntas de flecha. (Roth, 2005 citado en Zapata, 2009, p. 109). Este proceso, guiado por la evolución, supuso cambios morfológicos y comportamentales que sirvieron para llegar a lo que hoy en día es el ser humano. Durante este período evolutivo, el aumento del tamaño del cerebro ha sido significativo, pasando de unos 450cc en los primeros Australopithecus hasta 1400cc de volumen que en promedio poseen los cerebros de los humanos en la actualidad (Kaas, 2006). La evolución humana se ha caracterizado por un rápido aumento en el tamaño del cerebro y por la complejidad cognitiva (Rosales-Reynoso, Juárez-Vázquez, y Barros-Núñez, 2015); Byrne, Bates (2007) citado por Luis

(2009, p. 106-119) menciona que ésta se correlaciona con el aumento del tamaño del grupo social, el cambio de dieta y la producción de los primeros instrumentos técnicos.

El aumento de la masa encefálica estuvo acompañado de una modificación de las capacidades mentales. Mithen (1996) menciona que nuestros ancestros poseían cuatro módulos mentales: un módulo técnico para la elaboración de herramientas, un módulo para el conocimiento del mundo natural (el cual orientaba en la caza, el seguimiento de huellas y en su relación con la naturaleza), un módulo de lenguaje y un módulo social que le servía para la interacción con otros miembros del grupo; siendo este último módulo el que se abordará a lo largo de esta investigación, pues los dos elementos centrales de la inteligencia social son la presencia de un amplio conocimiento sobre otros individuos con el fin de identificar los miembros aliados, y la capacidad de inferir los estados mentales de esos individuos.

En el curso de la evolución humana fue necesario el desarrollo de habilidades y destrezas que permitieran la vida en grupo, facilitando la conservación de la especie, caracterizada mayormente por la vida en sociedad; además, la adopción y adaptación de estrategias y comportamientos de acuerdo a cada entorno, situación o cultura permitieron la supervivencia individual. Algunas de estas adaptaciones como el cambio de dieta, el bipedismo y la producción de los primeros instrumentos técnicos, se correlacionan a su vez con el tamaño del grupo social, y la complejidad cognitiva, de la cual se desarrolla el pensamiento simbólico, siendo éste la característica principal del Homo Sapiens Sapiens (Byrne, Bates, 2007 citado en Zapata Luis 2009, p. 106-119), dicho pensamiento simbólico se puede definir como la capacidad de adoptar esquemas aprendidos a situaciones nuevas, permitiendo transmitir información de una generación a otra sin la necesidad de la exposición directa a la realidad.

Como efecto de dichos marcadores evolutivos o cambios, el ser humano actual cuenta con ciertas capacidades que le han permitido llevar una vida en sociedad, una de ellas es la cognición social, que se define como un proceso neurobiológico, psicológico y social, por medio del cual se perciben, reconocen y evalúan los eventos sociales, para construir una representación del ambiente de interacción de los individuos y posteriormente generar el comportamiento social, (Adolphs 2001 citado por Valdivieso Uribe 2010) es decir, la respuesta más adecuada según la circunstancia particular; además, subyace en las interacciones sociales, e incluye los procesos implicados en la percepción, interpretación y generación de respuestas ante las intenciones, disposiciones y conductas de otros (Kunda, 1999).

Vale la pena anotar que estos procesos no son cualitativamente distintos en humanos, otras especies, como los chimpancés, son capaces de comportarse de manera cooperativa, como se pudo apreciar en un estudio del Centro Nacional de Investigación de Primates de Yerkes, en EE UU, (Alwaght, 2017) en el que se realizó un experimento con 11 chimpancés en un entorno que simula las condiciones habituales de estos primates, donde se ubicó un aparato del que tenían que tirar entre dos o tres chimpancés de forma conjunta para obtener una recompensa cada uno, el resultado final fue que éstos realizaron en total 3.565 actos de cooperación frente a 510 actos de competencia; este estudio de Suchak y De Waal (2017) sugiere que existen muchas similitudes entre los humanos y los chimpancés en cuanto a la competitividad y cooperación.

Estudios de esta índole indican que la cooperación y el interés por apoyo social son naturales en algunas especies de primates incluidos los humanos, con fines de ganancia compartida, altruista o expectativa de ganancia posterior.

Por su parte, en la literatura clásica, Rousseau (1762) plantea un estado de pureza del hombre en el momento de su nacimiento, donde no hay un pensamiento moral ni social; y éste, en su proceso de crecimiento, va adquiriendo las normas y pensamientos de la sociedad, donde, además las instituciones del Estado se apoderan de los conceptos y dirigen la sociedad a su antojo. Contrario a esto, Hobbes (1642) propone que el hombre nace con la naturaleza del “todos contra todos”, en su frase célebre “el hombre es un lobo para el hombre”, explica que, el ser humano en la etapa de crecimiento sufre una adaptación a la sociedad ya organizada cuya norma principal impide atentar contra la vida de otros hombres como pacto social para convivir en armonía y lograr la supervivencia.

Tomasello (2010), sin embargo, afirma que desde pequeños los seres humanos empiezan a mostrar una inclinación no consciente a colaborar, pero con el paso del tiempo ese instinto de ayuda se ve permeado por juicios sobre la opinión de los otros miembros del grupo, por lo que, en un principio se desarrolla en los niños la cooperación, pero a medida que crecen aprenden a ser más selectivos. En su libro *¿Por qué cooperamos?* expone:

Uno de los grandes debates de la civilización occidental gira alrededor de dos posiciones: si es verdad que los seres humanos colaboran con otros espontáneamente, son serviciales por naturaleza y la sociedad luego los corrompe (tesis de Rousseau, por ejemplo) o si, por el contrario, son de índole egoísta y retacean su ayuda a los demás, pero la sociedad luego los encauza por mejores caminos (tesis de Hobbes).

A modo de complemento de los planteamientos anteriores, Valdivieso (2010) menciona los procesos que hacen parte de la cognición:

***Identificación, expresión y manejo de emociones.***

Varios autores (Butman & Allegri, 2001; Adolphs, 2003; Damasio, 2006) han propuesto que las emociones, su identificación, expresión y manejo, son un componente de la cognición social, al facilitar o dificultar la toma de decisiones frente a las interacciones sociales.

### ***Teoría de la mente.***

Entendida como la capacidad para atribuir un estado mental a otras personas; este factor es esencial para la interacción social, ya que permite tomar decisiones sobre las respuestas, con cierto grado de seguridad sobre sus posibles efectos en el entorno (Wilde, Astington y Barriault, 2001).

### ***Procesos sobre el sí mismo (self).***

Se refiere a tareas introspectivas relacionadas con la autoestima, la autoconfianza, el autocontrol, la autodisciplina, el autoconocimiento y la autoconciencia, que representan a la persona como parte del mundo social (Rowe y Cols, 2007), generando evaluaciones y valoraciones específicas sobre los eventos, sus consecuencias personales y la mejor actuación posible para manejarlos.

De esta manera podemos encontrar tanto variables externas como el estado y la cultura, que con las normas imponen un castigo certero consecuente a un mal comportamiento; e internas como factores personales y de la naturaleza propia de la mente, que facilitan o dificultan esta cooperación o altruismo, siendo entre estos últimos la empatía el factor más estudiado.

## **4.2 Empatía y grupo social**

La empatía se ha destacado como variable fundamental tanto en los estudios de conducta prosocial como de la psicopatología; ésta ha sido estudiada por diversas disciplinas, como la filosofía, la teología, la psicología y la etología, existiendo múltiples definiciones, entre ellas la de Hogan (1969) quien explica esta como un intento de comprender lo que pasa por la mente de

los demás, o en otras palabras, como aquella elaboración que hace cada individuo sobre los estados mentales de otras personas; definición que autores como Harmay-Tsoory, Torner, Goldsher, Berger y Aharon-Peretz (2004); Elliot, Völlm, Drury, McKie, Richardson y Deakin (2006) siguen tomando como referencia; posteriormente, otros autores como Hoffman (1986) definieron la empatía como una respuesta afectiva más apropiada a la situación de otra persona que a la propia; en la misma línea, Mehra-Bian y Epstein (1972) hablan de la empatía como una respuesta emocional vicaria que se experimenta ante las experiencias emocionales ajenas. Fernández, (2008) plantea que si bien hasta 1980 el constructo de la empatía había sido objeto de múltiples estudios, existía muy poco consenso al respecto, se conocían dos enfoques contrapuestos: el “cognitivo” y el “afectivo”; a partir de los cuales posteriormente se comenzó a trabajar sobre una definición integradora de la empatía, que tuviese en cuenta ambos componentes. Así, Davis (1980) propone una definición multidimensional de la empatía y un nuevo instrumento para su medida, marcando un punto de inflexión en la historia del desarrollo del constructo. Años después, Eisenberg (1987) establece la distinción formal entre la adopción de perspectiva perceptual, cognitiva, y afectiva; la capacidad de representar los pensamientos y motivos del otro ha sido recogida en la noción de adopción de perspectiva cognitiva y la perspectiva afectiva se relaciona con la capacidad de inferencia de los estados emocionales ajenos (Davis, 1996).

Se ha buscado durante algunos años la posible relación entre empatía y conductas prosociales, así como la empatía como inhibidor de conductas agresivas, para lo cual se aborda la empatía tanto desde factores cognitivos como afectivos, pues en algunas investigaciones como la de Davis (1996) se encontró que los sujetos que tendían a puntuar más alto en adopción de perspectiva puntuaron más alto en la condición de imaginarse al otro; así mismo, existen datos

que indican que el componente cognitivo de la empatía, se relaciona inversamente con el nivel de agresividad (Richardson y Malloy, 1994). Es decir, a mayores niveles de empatía cognitiva, menores niveles de agresividad y viceversa.

Resulta importante seguir indagando por la relación entre los factores tanto afectivos como cognitivos de la empatía con las conductas agresivas, comprendiendo el fenómeno desde cada uno de sus componentes cognitivos y afectivos, que se dividen de la siguiente manera:

1. Adopción de perspectivas hace referencia a la capacidad intelectual o imaginativa de ponerse en el lugar de otra persona.
2. Comprensión emocional como la capacidad de reconocer y comprender los estados emocionales, las intenciones y las impresiones de las otras personas.
3. Estrés empático es la capacidad de compartir las emociones negativas de otra persona.
4. Alegría empática hace referencia a la capacidad de compartir las emociones positivas de otra persona.

Los componentes de la empatía anteriormente mencionados, han servido a los seres humanos a llevar una vida en sociedad, el ser humano es social y la empatía, es una precursora primordial de la conducta prosocial, es una habilidad esencial para los humanos, cuya vida tiene lugar en contextos sociales complejos. Esta naturaleza intrínsecamente social de los seres humanos hace que el reconocimiento y la comprensión de los estados mentales de otros, así como la capacidad para compartir estos estados mentales y responder a ellos apropiadamente, sea una de las habilidades necesarias más importantes para vivir en tales contextos (López, Arán, y Richaud, 2014), por lo que una total indiferencia al sufrimiento de otros no se ajustaría a esta naturaleza social.

### 4.3 Agresión y acoso escolar

La situación de intimidación escolar, se define como: “un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos” (Olweus, 1998, p.25), Siendo las acciones negativas aquellas en las que alguien, de forma intencionada, causa daño, hiere o incomoda a otra persona; lo que implica la definición de conducta agresiva. También puede definirse como los actos agresivos, intencionados llevados a cabo por un grupo o un individuo en repetidas ocasiones y momentos en contra de una víctima que no pueden defenderse fácilmente a sí mismo; existen tres criterios relevantes para definir la conducta agresiva, la repetición, la intencionalidad y un desequilibrio de poder, dadas estas características, el acoso puede entenderse a menudo como abuso sistemático del poder por pares (Menesini y Salmivalli, 2017) Este acoso se manifiesta mediante diferentes conductas:

1. Exclusión y marginación social: cuando ignoran deliberadamente a otra persona aislándola de las interacciones del grupo.
2. Agresión verbal, se hace a través de insultos, burlas, apodos, creando rumores y mentiras con el fin de ridiculizar.
3. Agresión física indirecta, causando daños a la propiedad del otro, ya sea rompiéndolas u ocultándolas.
4. Agresión física directa, causando daño físico a través de golpes, patadas, empujones; intimidación, amenaza y/o chantaje, se obliga al otro a hacer o decir cosas que no quiere con el fin de amenazar e intimidar.
5. Acoso sexual, de tipo verbal (frases o insultos obscenos) u obligándoles a presenciar y/o participar en situaciones de carácter sexual.

6. Ciberacoso, cuando la agresión, que generalmente es verbal, de carácter amenazante y ridiculizante, se realiza a través de los medios tecnológicos.

La población estudiantil mundial está estimada en un total de 1,23 millones de niños que están en la escuela primaria o secundaria; la violencia y el acoso escolar ocurren en todo el mundo y afectan a una proporción significativa. Se calcula que 246 millones de niños y adolescentes experimentan la violencia escolar y la intimidación de alguna forma cada año, es decir el 20% de la población estudiantil mundial. Las estimaciones de la proporción de niños y jóvenes afectados por el acoso escolar varían específicamente entre países y estudios, oscilando entre menos del 10% y más de 65 %. En el sondeo de opinión 2016 del U-Report / Representante Especial del Secretario General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) sobre la Violencia contra los Niños (SRSG-VAC), a los que respondieron 100.000 jóvenes en 18 países, dos tercios de los encuestados dijeron haber sido víctimas de acoso. (Instituto de estadísticas de la UNESCO)

En América Latina, en el año 2011 se realizó una investigación en 16 países en la que se estimó la magnitud de la violencia escolar y su incidencia en el desempeño de los estudiantes de primaria. Se analizaron características sociodemográficas del estudiante vinculadas al maltrato entre pares. Para ello se emplearon modelos multinivel de cuatro (alumno, aula, escuela y país) y tres niveles (alumno, aula y escuela) con los datos del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en el que se analizaron 2.969 escuelas, 3.903 aulas y 91.223 estudiantes de sexto grado de 16 países latinoamericanos (Román, 2011, p. 42).

Las cifras muestran que esta situación afecta al menos a uno de cada tres alumnos en el resto de los países, reflejando con ello lo grave y generalizado del fenómeno. Sin embargo, el

problema se hace aún más agudo en Colombia, Ecuador, Nicaragua, Costa Rica, República Dominicana y Perú (cifras sobre un 45%).

En los últimos años, se ha evidenciado un aumento en las cifras de denuncias por acoso escolar, de las cuales, la OMS, con estadísticas tomadas de 35 países, señala que el 24% de los niños con edades comprendidas entre los 11 y 15 años han sufrido de acoso escolar o matoneo.

Según cifras de la Organización de Naciones Unidas (ONU), en el mundo, siete de cada diez niños han sido intimidados o maltratados de forma repetitiva por sus compañeros de clase. En Colombia, un estudio realizado por la Red Papaz con 50.000 niños, mostró que sólo en la capital se registraron unos 571 casos de matoneo en el 2013, mientras que en el año 2014 se realizó un estudio exploratorio sobre el acoso escolar entre estudiantes de Medellín, donde se aplicaron 3.373 encuestas virtuales en 36 centros de educación básica secundaria y media, con el fin de identificar la presencia del fenómeno del acoso escolar y de establecer las formas específicas de su manifestación teniendo en cuenta edad, género y grado escolar. Los resultados demostraron la presencia de acoso escolar en el 37,6% de los estudiantes encuestados, expresado en comportamientos de intimidación o agresión verbal y física en estudiantes de ambos géneros, de todos los grados escolares. En esta investigación se profundizó sobre aspectos del niño agresor en el ambiente escolar, y se encontró que: el 58,35% de los encuestados admitió que alguna vez ha agredido de diferentes formas a un compañero (Rodríguez, Patiño, y Tobón, 2014). El total de estudiantes que refirieron haber agredido a un compañero de clase, el 48,17% lo hace con una frecuencia tal, que se considera acoso escolar. Teniendo en cuenta los 3.373 estudiantes que participaron en la investigación, el porcentaje de acoso escolar en los agresores es del 28,11%.

En los últimos años los programas de intervención y prevención para el acoso escolar han incorporado la empatía como elemento esencial, posterior a estos programas se supone que los

victimarios son deficientes en empatía; sin embargo los resultados son inconsistentes cuando se realizan investigaciones sobre la asociación entre acoso escolar y empatía; estas inconsistencias pueden deberse a la forma de medición del acoso escolar, teniendo en cuenta variables como modalidad, frecuencia y tiempo (Noorden, Bukowski, Haselager, Lansu, y Cillessen, 2016)

Se suele tener la hipótesis que los niños y adolescentes agresivos tienen niveles más bajos de empatía, sin embargo, en una revisión bibliográfica realizada por Lovett y Sheffield (2006) de 17 estudios que examinaron la relación entre la empatía afectiva y cognitiva y el comportamiento agresivo para determinar la validez de esta hipótesis, arrojaron hallazgos contradictorios, incluso cuando las medidas de empatía eran idénticas entre los estudios. Basado en esta revisión, no hubo una relación consistente entre la empatía y la agresión en los niños, pero se encontró una relación negativa típicamente en los adolescentes. Las medidas de autoreporte de empatía usadas con los participantes adolescentes mostraron la relación más robusta con la agresión.

Hernández (2012) realizó una investigación “la empatía y su relación con el acoso escolar”, en la cual examina la empatía como un importante factor situacional, planteando la hipótesis de que ésta puede inhibir la agresión del victimario sobre la víctima. A su vez, partió del supuesto que la empatía puede estar actuando como factor que influye en la participación en conductas de acoso escolar. La muestra fue de 196 alumnos de educación secundaria, a los que se les aplicó el IECA (Index of Empathy for Children and Adolescents) y el CAME (Cuestionario de Acoso Escolar); se encontró tras el análisis de datos que existe una relación negativa entre empatía y acoso escolar, sin embargo, no se puede llegar a la conclusión que ambas variables sean dependientes, pero sí 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 (Hernández, 2012).

Escrivá, García y Navarro (2002) proponen como hipótesis, que la empatía tiene una función moduladora en las conductas prosociales y agresivas, facilitando la conducta prosocial e inhibiendo la conducta agresiva; tras el estudio realizado con 1.285 sujetos seleccionados al azar entre población escolarizada en un rango de edad de 13 y 18 años, se encontró que tanto la conducta prosocial como la empatía, especialmente en sus componentes afectivos, junto con el autocontrol de la ira parecen inhibir la agresividad, mientras que la inestabilidad emocional y la manifestación de ira la facilitan, respecto al papel desempeñado por el razonamiento que el sujeto realiza a la hora de enfrentarse a un problema y decidir una conducta de ayuda (Escrivá, García y Navarro, 2002).

En el contexto colombiano, se utiliza en la mayoría de comunidades el término acoso escolar, para hacer referencia a lo que se ha venido conociendo en otros países como bullying. La definición anteriormente citada hace referencia a ambos términos como equiparables, pudiéndose tomar cualquiera de los dos para hacer referencia a la problemática de la agresión en el ámbito escolar.

Tras la definición que se realizó en un inicio, se han venido presentando modificaciones que tienen como fin incluir aspectos que permiten tener una visión más amplia del fenómeno en general, como lo es el caso de Ortega (1998) quien explica las dos leyes que mantienen el maltrato entre escolares que son: la ley del silencio y la ley de silencio-sumisión. Según el autor, son estas leyes las que posibilitan que el acoso escolar se mantenga, por un lado, las personas implicadas, directa o indirectamente tienden a mantener en silencio lo que está sucediendo, lo que dificulta que deje de ocurrir; y, por otro las personas implicadas directamente mantienen un vínculo por el cual uno aprende a dominar y otro, a ser sumiso a esta dominación.

Para Berger (2011) se deben identificar cuatro elementos que definirían las circunstancias de acoso: (1) que se da entre pares, (2) que implica una situación de desequilibrio de poder, (3) que es sostenido en el tiempo y que por lo tanto constituye una relación no una situación aislada de abuso y (4) que la víctima o víctimas no tienen posibilidad de salirse de esta situación.

Al tratarse de una relación asimétrica de dominio sobre el otro, que comprende una serie de acciones de hostigamiento, se debe globalizar la idea de que el acoso es más que una conducta aislada por parte de algunos estudiantes hacia sus compañeros, sino que se debe ver como un acto violento que incluye múltiples situaciones que van desde pequeñas infracciones y ataques a bienes materiales, hasta situaciones que representan un riesgo para la propia vida y la de los demás, viéndose como un comportamiento que transgrede la norma acerca de aquello que se considera correcto respecto a la relación entre pares.

El acoso escolar es un tipo de violencia que se manifiesta por agresiones, físicas, psicológicas o sociales repetidas que sufre el niño en el entorno escolar, ocasionada por sus compañeros (Cepeda-Cuervo, 2008). Cuando se habla de la conducta reiterada en el ejercicio desequilibrado y malintencionado del poder que caracteriza al acoso escolar, conlleva a identificar tres actores que son necesarios en su desarrollo:

1. El acosador (“bully”). El que ejerce la violencia generalmente sobre un igual. Durante el proceso puede involucrar a otros pares, quienes participan de forma activa o pasiva en la conducta.
2. La víctima. Es un individuo de la misma comunidad, quien por diversas condiciones suele mostrar inferioridad física, psicológica o social. Un estigma físico, un nivel de autoestima bajo o la incapacidad de adaptación al contexto, suelen ser algunas de las condiciones que hacen susceptible a un individuo; al hablar de víctima, se incluye a todos los pares que aún como

observadores, son influidos por un agresor para favorecer o alentar este tipo de maltrato sobre sus iguales.

3. Las víctimas-perpetradores. Así puede denominarse a quienes siendo víctimas de esta forma de violencia, toman una actitud y papel de agresores.

Existen factores individuales y de grupo que regulan la respuesta conductual de cada persona, familia o sociedad, el resultado define directamente el desarrollo o no de este fenómeno médico social de violencia entre menores. (Loredo-Abdalá, Perea-Martínez y López-Navarrete, 2008) A través de los años se han venido presentando diferentes definiciones para el término agresión, sin embargo, la mayoría están direccionadas a la agresión como aquella que constituye la “conducta” voluntaria, punitiva o destructiva, dirigida a una meta concreta, destruir objetos o dañar a otras personas (Spielberger et al. 1983).

La conducta agresiva ha sido entendida como un comportamiento básico y primario en la actividad de los seres vivos, que está presente en la totalidad del reino animal. Se trata de un fenómeno multidimensional (Huntingford y Turner, 1987), en el que están implicados un gran número de factores, que pueden manifestarse en cada uno de los niveles que integran al individuo: físico, emocional, cognitivo y social. (Carrasco y González 2006, p.23).

El acoso escolar se puede interpretar como las conductas violentas que implican una agresión a terceros, en las que se inhiben los sentimientos naturales frente a los otros, para de este modo poder realizar determinadas acciones sin importar que la persona esté sufriendo, lo que implicaría una distorsión acerca de la manera como se ve al otro, convirtiéndolo en objeto que generalmente ocurre en los casos de acoso escolar.

La activación emocional empática es uno de los factores que influyen en el tipo de respuesta de una persona ante las reacciones emocionales de los demás, se trata de un factor afectivo que

interactúa con reguladores cognitivos y variables tanto situacionales como sociales. En general, se admite el supuesto de que la sensibilidad empática favorece probablemente el altruismo y reprime la agresión, pero el que la persona altamente empática realice o no acciones altruistas depende de otros determinantes como los inductores sociales, las limitaciones que impone la situación, los costos potenciales, la disponibilidad de habilidades y de recursos necesarios para ayudar al otro, la atribución de responsabilidad, las características de la víctima y su relación con el observador (Bandura, 1987-1991).

Hoffman (1980) citado por Sánchez y Gaya (2003, p.5) señala cinco formas de suscitación empática. Tres de ellas son instintivas, automáticas e involuntarias, y son las denominadas afectivas o emocionales, las otras dos pertenecen al ámbito de la empatía cognitiva y, consecuentemente conscientes, aprendidas y voluntarias, por tanto, educables (Hoffman, 1980), así mismo, Cohen (2012), explica que la empatía no se trata de una función que se expresa o no, sino que puede haber grados o niveles de vivencia, expresión y manejo de la misma.

Moya, Herrero y Bernal (2010) realizaron una investigación que pretendía ofrecer una visión actualizada de las estructuras cerebrales implicadas en la empatía, analizando para ello las diversas estrategias metodológicas empleadas en la literatura científica sobre el tema. Además de poner de manifiesto la disociación conductual y neuroanatómica existente entre los componentes cognitivo y emocional de la empatía, así como el hecho de que los circuitos neuronales que la regulan coinciden en gran parte con aquéllos relacionados con la agresión y la violencia. En esta investigación se pudo observar que hay diversas estructuras anatómicas que se ven estrechamente ligadas con la empatía, lo que permite, tomar la idea de que en ninguna persona está netamente ausente dicha variable.

Existe una amplia discusión en torno a los factores detonantes de conductas violentas, en los que unos optan por factores socio-ambientales, otros por factores psicológicos y otros por una interacción entre ambos. Los componentes que más resaltan en la influencia de estas son: la carga genética, la edad en la que se produce la conducta violenta, los modelos de influencia, el consumo de sustancias, la falta de reflexión, la falta de habilidades para la resolución de conflictos, la percepción errónea de la comunicación o acciones de los demás, que haya presenciado algún hecho traumático o lesiones neurológicas.

Para Cisne (2015) la persona es capaz de rectificar aquellos procesos erróneos y modificar los procesos emocionales inadecuados para expandir su competencia social. Por lo tanto, los elementos que forman el componente cognitivo se enfocan específicamente en comprender la situación por la que otra persona está pasando.

Las prácticas comportamentales guiadas por distintos tipos de normas y reglas que los individuos reconocen mutuamente permiten tener un control interno, así, cuando un individuo transgrede esas reglas, sufre una sanción, que puede llegar al ostracismo absoluto (Tomasello, 2010).

Las escuelas no existen aisladas socialmente de sus comunidades. Las desigualdades de género y la violencia en el hogar, en la comunidad o aquello que sucede en el ciberespacio afectan a niños y adolescentes que asisten a las instituciones educativas, teniendo esto un efecto posterior en las relaciones entre pares dentro de las escuelas. La vulnerabilidad de los niños a la violencia al interior de las instituciones educativas se refuerza por la deficiente aplicación de las leyes, las políticas inadecuadas de protección de la infancia y la debilidad o inexistencia de mecanismos de denuncia, que a menudo permiten obrar impunemente a los autores de actos de violencia.

Los efectos negativos de las conductas violentas en el ambiente institucional van más allá de los años escolares y se prolongan en la edad adulta. Cometer acoso aumenta en más de un 50% el riesgo de delinquir en el futuro, y ser acosado aumenta aproximadamente en un 50% el riesgo de padecer posteriormente depresión (Farrington et al., 2012). En el Reino Unido, los adultos que dijeron que habían sido acosados en la niñez tenían más del doble de probabilidades que otros adultos de intentar suicidarse (Meltzer et al., 2011). En Finlandia, los adolescentes y los adultos jóvenes partícipes en delitos violentos suelen tener un historial escolar de acoso y otras formas de conducta agresiva (Luukkonen et al., 2011).

El sondeo realizado por la UNESCO en el año 2016, que recoge datos de 100 mil niños y adolescentes de 19 países, arrojó como resultado que dos de cada diez niños han sido víctimas de acoso y violencia escolar, además, el aumento de denuncias por ciberacoso ascendió a un 87%.

En los países de América Latina y el Caribe, dos tercios y medio de los niños reportaron haber sido víctimas (Howard, 2017). Debido a estas cifras, la UNESCO (2016) reclamó una respuesta "eficaz" basada en un enfoque "global", centrado tanto en la prevención como en la disminución del acoso escolar. Entre las soluciones, figuran un liderazgo político sólido, un entorno escolar "seguro e inclusivo", la puesta en marcha de mecanismos de alerta y comunicación y de servicios de apoyo apropiados, la recopilación y tratamiento de datos sobre la violencia y una formación específica del personal educativo.

## **5. Diseño metodológico**

### **5.1 Tipo de investigación**

La investigación fue descriptiva y correlacional debido a que en un primer momento se describió y caracterizó la dinámica de cada una de las variables de estudio. Seguidamente, se midió el grado de relación de las variables gestión de los componentes cognitivos y afectivos de la empatía y el acoso escolar. La finalidad de los estudios correlacionales es básica, ya que en estas se busca descubrir las relaciones o interacciones entre las variables de carácter sociológico, psicológico y pedagógico, en las estructuras sociales reales (Kerlinger, 1983). Consiste en establecer las relaciones que se producen entre dos o más variables, tal y como se dan espontáneamente en la población, sin realizar manipulación de ninguna de las variables.

El diseño de la investigación fue de tipo no experimental dado que se basa en categorías, conceptos y variables, que se dieron sin la intervención directa del investigador. y busca observar variables y relaciones entre estas en su contexto (Hernandez, Sampieri, Fernández, Collado y Lucio, 2004). Además, no se manipularon las variables ni se sometieron a prueba la hipótesis de dependencia de las mismas.

### **5.2 Población y muestra**

La población fue constituida por estudiantes de una institución educativa del municipio de La Ceja del Tambo, de los cuáles se seleccionó una muestra a conveniencia o intencional, realizando la investigación con 80 estudiantes que estuvieran cursando secundaria y con edades comprendidas entre 14 a 16 años, y que además cumplieran con los siguientes criterios de inclusión:

Para el grupo “caso” (con componente de intimidación alto)

1. Jóvenes entre los 14-16 años.
2. No tener trastornos mentales.
3. No tener antecedentes de violencia graves (maltrato a animales, destrucción de propiedad y daños a terceros).
4. Antecedentes de conductas agresivas en la institución.
5. Sin antecedentes penales.
6. Tener el consentimiento informado previamente firmado.

Grupo “Control” (sin componente de intimidación)

1. Jóvenes entre los 14-16 años.
2. No tener trastornos mentales.
3. No tener antecedentes de violencia graves (maltrato a animales, destrucción de propiedad y daños a terceros).
4. Sin antecedentes de conductas agresivas en la institución.
5. Sin antecedentes penales.
6. Tener el consentimiento informado previamente firmado

### **5.3 Instrumentos y procedimiento**

#### **5.3.1 Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA)**

Para evaluar la empatía cognitiva, el TECA tiene en cuenta no sólo la comprensión de los puntos de vista ajenos (Adopción de perspectivas), sino también la comprensión de las emociones de los/as demás (Comprensión emocional). A su vez, para evaluar la empatía afectiva,

considera no sólo la capacidad de compartir las emociones negativas de las otras personas y sintonizar emocionalmente con ellas (Estrés empático), sino también la capacidad de sintonizar con las alegrías y éxitos ajenos (Alegría empática).

### **5.3.2 Cuestionario de Intimidación Escolar (CIE-A)**

Cuevas, Hoyos y Ortiz (2009) diseñaron un cuestionario denominado CIE-A, el cual fue sometido a un proceso de validación por nueve jueces expertos en clínica infantil (Bejarano, Díaz, Valencia y Cuevas, 2008), Se diseñó con dos formas, CIE-A y CIE-B, las cuales cuentan en total con 203 preguntas, para ser diligenciadas por estudiantes entre 8 y 18 años de edad. Específicamente, para este estudio, se retomó el cuestionario CIE-A, el cual arroja resultados en tres dominios específicos: roles en la intimidación, víctimas o intimidadores, prevalencia, formas de intimidación y efectos sobre víctimas e intimidadores (Moratto, Cárdenas, y Berbesí 2012, p.73)

### **5.3.3 Procedimiento**

Tras la aplicación de los instrumentos y la tabulación de los datos, se continuó con el análisis descriptivo para reconocer las características de la población objeto de estudio (edad y género); a partir de los datos obtenidos se realizaron los análisis de normalidad de las variables, además de un análisis inferencial, posteriormente se realiza un análisis relacionando los niveles de empatía en la muestra en general y en cada uno de los grupos, diferenciándolos por los factores que componen la empatía con los niveles de acoso escolar. Se dividió la muestra en cuartiles, formando tres grupos (el primero con las puntuaciones más bajas en la escala de intimidación, el segundo con puntuaciones medias en igualdad de proporción al primer grupo y el último, recoge

los estudiantes con mayores niveles de intimidación) según su ubicación a partir de los percentiles de las puntuaciones.

Posteriormente, se estimaron las correlaciones entre las medidas específicas de empatía (cognitiva y afectiva) con las puntuaciones en la escala de intimidación para facilitar la comprensión de las relaciones entre ambas variables, finalmente, se realizó la prueba Chi cuadrada para contrastar la igualdad de proporciones de género entre los grupos.

#### **5.4 Consideraciones éticas**

1. La realización de esta investigación fue autorizada por la Institución Educativa Bernardo Uribe Londoño y las personas que participaron lo hicieron bajo su propia voluntad y con pleno conocimiento de poder retirarse de la prueba cuando lo desearan.
2. Para poder realizar las pruebas se les administró un consentimiento informado que debía ser firmado por los padres o acudientes responsables.
3. Se le ofreció toda la información pertinente respecto al desarrollo de la prueba y el manejo de la información, cuyo fin era únicamente académico y estrictamente confidencial.
4. Las pruebas suministradas eran de autoreporte, lo que no implicaba un riesgo para la integridad de los participantes.

#### **5.5 Hipótesis**

1. Los adolescentes con conductas agresivas tienen niveles más bajos de empatía afectiva que los adolescentes que no presentan conductas agresivas.
2. Los adolescentes con conductas agresivas presentan niveles más altos de empatía cognitiva, que los adolescentes que no presentan conductas agresivas.

## 6. Análisis de datos

Inicialmente, se realizó el análisis descriptivo para conocer las características de la población objeto de estudio. La muestra estuvo compuesta por 49 mujeres (61.25%) y 31 (38.75%) hombres, además, se realizó la prueba Chi cuadrada para contrastar la igualdad de proporciones de género entre los grupos. Los resultados se presentan en la Tabla 8. Como se puede observar no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las proporciones ( $X^2(2) = 2.487$ ;  $p=0.288$ ), indicando que en todos los grupos la cantidad de hombres y mujeres no difería de manera estadísticamente significativa. Las edades se distribuyeron de la siguiente manera:

Tabla 1.

*Estadísticos descriptivos de edad*

Válido	80
Perdidos	0
Media	14,68
Mediana	14,00
Desviación estándar	,883
Rango	4
Mínimo	14
Máximo	18

Se realizó un análisis de normalidad para saber cuál estadístico de correlación se debía usar. A partir de los datos obtenidos se procedió a realizar los siguientes análisis inferenciales. Se relacionaron los niveles de empatía en cada uno de sus factores, con los niveles de acoso escolar, dividiendo la población en tres rangos según su desempeño en la prueba de empatía.

Tabla 2.

*Pruebas de normalidad*

	Estadístico	gl	Sig.
Adopción de perspectiva	,100	80	,045
Comprensión emocional	,083	80	,200*
Estrés empático	,136	80	,001
Alegría empática	,109	80	,020
Cognitivo	,087	80	,200*
Afectiva	,109	80	,019
Intimidación	,260	80	,000
Síntomas	,123	80	,004
Situaciones	,122	80	,005

**Nota:** resultados significativos indican una desviación de la normalidad.

A partir de los resultados obtenidos en la prueba de normalidad se selecciona el estadístico Rho de Spearman; se analizó la fuerza, dirección y significancia de la misma.

Tabla 3.

*Matriz de correlaciones*

		Adopción de perspectiva	Comprensión emocional	Estrés empático	Alegría empática	Empatía Cognitiva	Empatía Afectiva	Situaciones de acoso	Síntomas de acoso	Situaciones de intimidación
Adopción de perspectiva	Rho	—	0.29	0.484	0.477	0.758	0.554	-0.003	0.164	-0.189
	p-value	—	0.009	<.001	<.001	<.001	<.001	0.981	0.146	0.093
Comprensión emocional	Rho		—	0.18	0.195	0.814	0.175	-0.036	-0.038	-0.005
	p-value		—	0.111	0.082	<.001	0.121	0.753	0.74	0.965
Estrés empático	Rho			—	0.422	0.371	0.849	0.169	0.144	0.076
	p-value			—	<.001	<.001	<.001	0.134	0.204	0.503
Alegría empática	Rho				—	0.375	0.795	-0.111	-0.015	-0.153
	p-value				—	<.001	<.001	0.328	0.896	0.175
Empatía Cognitiva	Rho					—	0.396	-0.036	0.071	-0.112
	p-value					—	<.001	0.753	0.532	0.324

		Adopción de perspectiva	Comprensión emocional	Estrés empático	Alegría empática	Empatía Cognitiva	Empatía Afectiva	Situaciones de acoso	Síntomas de acoso	Situaciones de intimidación
<b>Empatía Afectiva</b>	<b>Rho</b>						—	0.082	0.067	-0.025
	<b>p-value</b>						—	0.47	0.555	0.823
<b>Situaciones de acoso</b>	<b>Rho</b>							—	0.45	0.449
	<b>p-value</b>							—	< .001	< .001
<b>Síntomas de acoso</b>	<b>Rho</b>								—	0.242
	<b>p-value</b>								—	0.03
<b>Situaciones de intimidación</b>	<b>Rho</b>									—
	<b>p-value</b>									—

Teniendo en cuenta que los niveles de intimidación varían, se dividió la muestra formando tres grupos usando como criterio los cuartiles; el primero estaba compuesto por el 33.3% de la población con puntuaciones más bajas en la escala de intimidación, el grupo dos abarca las puntuaciones medias en igualdad de proporción al primer grupo, mientras que el último grupo recogió los estudiantes con mayores niveles de intimidación.

Se estimaron las correlaciones entre las medidas específicas de empatía (cognitiva y afectiva) con las puntuaciones en la escala de intimidación, los resultados se presentan en las Tablas 4, 5 y 6.

Tabla 4.

*Correlaciones en el grupo de bajos niveles de intimidación.*

		Cognitivo	Afectiva	Intimidación
<b>Cognitivo</b>	Coeficiente de correlación	1	,333*	.
	Sig. (bilateral)	.	0,044	.
	N	37	37	37
<b>Afectiva</b>	Coeficiente de correlación	,333*	1	.
	Sig. (bilateral)	0,044	.	.
	N	37	37	37
<b>Intimidación</b>	Coeficiente de correlación	.	.	.

	Cognitivo	Afectiva	Intimidación
Sig. (bilateral)	.	.	.
N	37	37	37

\*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 5.

*Correlación en el grupo de nivel medio de intimidación*

			Cognitivo	Afectiva	Intimidación
Rho de Spearman	Cognitivo	Coefficiente de correlación	1,000	,765**	.
		Sig. (bilateral)	.	,000	.
		N	20	20	20
	Afectiva	Coefficiente de correlación	,765**	1,000	.
		Sig. (bilateral)	,000	.	.
		N	20	20	20
	Intimidación	Coefficiente de correlación	.	.	.
		Sig. (bilateral)	.	.	.
		N	20	20	20

\*\*.. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral)

Tabla 6.

*Correlación en el grupo nivel alto de intimidación*

			Cognitivo	Afectiva	Intimidación
Rho de Spearman	Cognitivo	Coefficiente de correlación	1,000	,102	,292
		Sig. (bilateral)	.	,643	,177
		N	23	23	23
	Afectiva	Coefficiente de correlación	,102	1,000	,018
		Sig. (bilateral)	,643	.	,934
		N	23	23	23
	Intimidación	Coefficiente de correlación	,292	,018	1,000
		Sig. (bilateral)	,177	,934	.
		N	23	23	23

Se calcularon los coeficientes de correlación entre la variable intimidación y cada uno de los componentes de la empatía, tanto afectiva como cognitiva. No se encontraron relaciones estadísticamente significativas ni fuertes entre ninguna de las variables.

Tabla 7.

*Coefficientes de correlación entre intimidación y componentes de empatía en grupo con alta intimidación.*

	<b>Empatía cognitiva</b>		<b>Empatía Afectiva</b>	
<b>Grupo con altos niveles de intimidación (superior al percentil 75)</b>	Adopción de perspectiva	-0.057 (p=0.798)	Estrés empático	0.233 (p=0.285)
	Comprensión emocional	0.416 (p=0.048)	Alegría empática	-0.07 (p=0.752)

Sólo se reportaron las correlaciones de los niveles altos de intimidación debido a que en los niveles bajos (<P<sub>25</sub>) y medios (entre P<sub>25</sub> y P<sub>75</sub>) no se presentaron variaciones en las puntuaciones de los sujetos.

En la Figura 1 se presenta gráficamente la matriz de correlaciones, sus valores y la densidad de las variables.

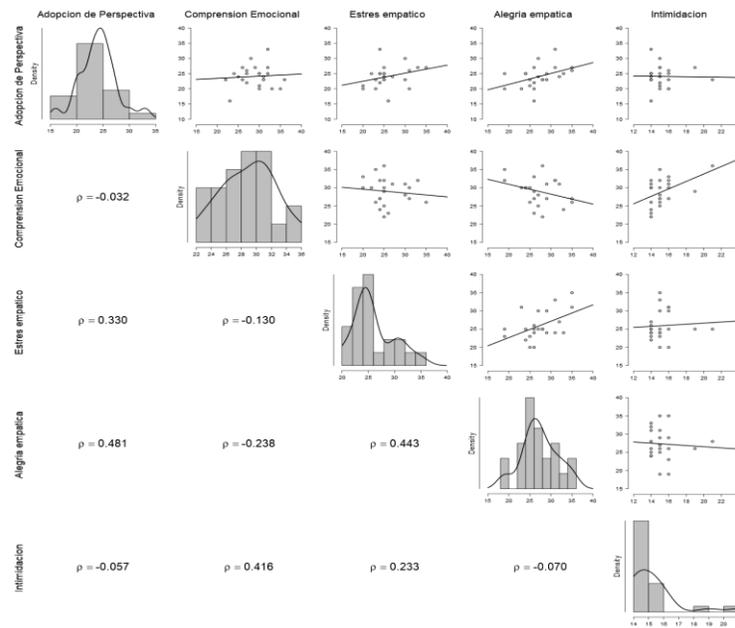


Figura 1. Matriz de correlaciones y densidad de variables.

En el grupo de nivel bajo de intimidación, los 37 sujetos tuvieron una puntuación de 12, en el grupo de intimidación medio-alto, compuesto por 20 estudiantes, todos los sujetos obtuvieron una puntuación de 13. En el grupo de intimidación alto, la media de puntuaciones fue de 15.3 (1.69) y quedó conformado por 23 sujetos.

Tabla 8. Prueba  $X^2$  para igualdad de proporciones de género entre los grupos.

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
<b>Chi-cuadrado de Pearson</b>	2,487 <sup>a</sup>	2	,288
<b>Razón de verosimilitud</b>	2,453	2	,293
<b>Asociación lineal por lineal</b>	1,810	1	,178
<b>N de casos válidos</b>	80		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 7,75.

## 7. Discusión y Conclusiones.

Esta investigación tuvo como objetivo identificar si existe relación entre los niveles de empatía en cualquiera de sus dos dimensiones (cognitiva y afectiva), y el acoso escolar; además, analizar si niveles bajos de empatía se relacionan con conductas asociadas al acoso escolar.

Los datos presentados anteriormente permitieron llegar a una serie de conclusiones respecto a la relación encontrada entre los diferentes niveles de empatía y el acoso escolar. Calculando los coeficientes de correlación con el total de la muestra entre la variable intimidación y cada uno de los componentes de la empatía, tanto afectiva como cognitiva, no se encuentra ninguna relación estadísticamente significativa ni fuerte entre las variables.

Teniendo en cuenta que en los niveles bajos y medios de intimidación no hay variación significativa, solo se realizó la correlación en los niveles altos, en donde se encontró que, a mayores niveles de empatía cognitiva, específicamente en el factor de comprensión emocional, mayores niveles de conductas de acoso escolar.

En un estudio realizado por Hernández (2012) se encontró tras el análisis de datos que existe una relación negativa entre empatía y acoso escolar, sin embargo, no se pudo llegar a la conclusión de que ambas variables fueran dependientes, pero sí 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 personas que puntúan alto en esta, en donde la empatía inhibiría las conductas de agresión.

Las investigaciones que han buscado la relación entre estas dos variables, han reportado diferentes resultados, esto puede ser debido a los métodos de análisis, la población, el instrumento, o la teoría de base, por lo que no ha sido posible generalizar alguna relación entre

las variables; entre los resultados obtenidos en las diferentes investigaciones algunas refieren una relación inversa entre variables, en donde puntuaciones altas de empatía cognitiva se contrastaron con puntuaciones bajas de actos violentos (Richardson y Malloy, 1994).

Investigaciones como las de Miller y Eisenberg (1988) y Davis (1996) sugieren que existe una relación directa entre empatía y conductas prosociales, es decir, a mayores niveles de empatía menor cantidad de conductas violentas; sin embargo, estos resultados se obtienen sólo si se consideran los factores afectivos y de comprensión emocional de la empatía, pues la persona logra reconocer los estados emocionales y las impresiones de los otros, además, comparte las emociones tanto positivas como negativas.

Por su parte, investigaciones como la de Richardson y Malloy (1994); Escrivá, García y Navarro (2002) apuntan a una relación inversa entre factores, en donde puntuaciones altas de empatía se contrastarían con puntuaciones bajas de actos violentos, este contraste en resultados de las investigaciones puede deberse a factores externos moduladores de conducta, características de la muestra o instrumentos utilizados que no realizan una separación entre los factores que componen la empatía.

Autores como Richardson et al (1994) y Escrivá et al (2002) señalaron en sus investigaciones que la relación entre la empatía y las conductas violentas es inversa en tanto que a mayores niveles de empatía menores niveles de conductas agresivas, defendiendo la hipótesis de la empatía como factor modulador de conductas prosociales e inhibidor de actos violentos, en esta investigación se obtuvieron resultados que contradicen dicha postura. Si bien se hizo una aclaración de factores de la empatía dividiéndola en dos (cognitiva y afectiva), se mostró la relación existente entre la empatía cognitiva y las conductas de acoso escolar, puesto que

aquellos estudiantes que puntuaron alto en niveles de intimidación, también arrojaron un puntaje alto en el factor de empatía cognitiva de comprensión emocional.

Los resultados arrojados en la investigación ponen de manifiesto que las situaciones de acoso (entendidas como aquellas en la que un alumno es agredido, o está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos, que de forma intencionada, generan daño, hieren o incomodan a otra persona) aparecen cuando el acosador al causar daño o sufrimiento al otro tiene una comprensión del daño y sufrimiento que genera (empatía cognitiva) pero sin reaccionar emocionalmente a los sentimientos del otro (empatía afectiva).

Basado en los resultados obtenidos con el grupo de niveles altos de intimidación (véase Tabla 6), se encontró que no existe relación estadísticamente significativa entre ninguna de las variables; no obstante, como se puede observar en la Figura 1, sí existe una relación positiva entre el factor intimidación y comprensión emocional de la variable empatía cognitiva.

Los resultados obtenidos sirven de base para posteriores investigaciones que estén interesadas en la influencia de la empatía y cada una de sus dimensiones en el comportamiento prosocial o agresivo de las personas y que se logre reconocer los niveles de empatía como un factor predictivo del comportamiento para interés en la psicología y otras áreas.

## 8. Limitaciones

Este trabajo presentó las siguientes limitaciones:

Existen pocos antecedentes de la correlación entre empatía y violencia en el ambiente educativo; estas variables han sido documentadas en estudios anteriores, e incluso se ha pensado años atrás en la relación existente entre ambas, sin embargo, no se encuentran variables similares en esta población.

Imposibilidad de controlar las variables externas que son desconocidas como el pasado judicial de la familia del evaluado, o marcadores genéticos asociados a la aparición de comportamientos violentos.

Al ser una investigación que abarca una población estudiantil reducida a un solo colegio, no se podrían generalizar los resultados a poblaciones con otras edades o de diferentes contextos, por lo que no se puede garantizar que lo que ocurre con esta muestra de personas evaluadas es lo que realmente ocurre con el resto de la población.

El método para realizar la selección de los adolescentes que hacen parte del grupo caso o grupo control puede estar sesgado por la subjetividad de los docentes en cuanto a la percepción que tiene de cada estudiante.

La prueba TECA no está validada en Colombia, o Latinoamérica, además está hecha solo para personas mayores de 16 años; existe el TECA-NA (niños y adolescentes de 10 a 16 años) sin embargo, no fue posible acceder al instrumento, por lo tanto, puede influir en los resultados, aun así, durante la aplicación no se evidenciaron dificultades en cuanto a la aplicación de los ítems en el contexto.

## Referencias

- Abramovay, M., y Rua, M. (2005), *Violences in Schools. Concise Version*, Brasilia, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
- Adolphs, R. (2003). Cognitive neuroscience: Cognitive neuroscience of human social behaviour. *Nature Reviews Neuroscience*, 4(3), 165-178.
- Álvarez, J. (2012). Los orígenes culturales de la cognición humana: Michael Tomasello. *Revista CES Psicología*, 5(2), 134-137.
- Alwaght, (2017). Los chimpancés cooperan como los humanos. Recuperado de [http://alwaght.com/es/News/65905/Los-chimpanc%C3%A9s-cooperan-como-los-humanos\)%20extra%C3%ADdo%20el%206%20Marzo%202017](http://alwaght.com/es/News/65905/Los-chimpanc%C3%A9s-cooperan-como-los-humanos)%20extra%C3%ADdo%20el%206%20Marzo%202017)
- Andreou, E. (2001). Bully/victim problems and their association with coping behaviour in conflictual peer interactions among school-age children. *Educational Psychology*, 21(1), 59-66.
- Astington, J., & Barriault, T. (2001). Children's Theory of Mind: How Young Children Come To Understand That People Have Thoughts and Feelings. *Infants & Young Children*, 13(3), 1-12.
- Boivin, M., Poulin, F., & Vitaro, F. (1994). Depressed mood and peer rejection in childhood. *Development and Psychopathology*, 6(3), 483-498.
- Carrasco, M., y González, M. (2006). Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos [Theoretical issues on aggression: concept and models]. *Acción psicológica*, 4(2), 7-38.

- Castillo-Pulido, L. (2011). El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(8), 415-428.
- Cepeda-Cuervo, E., Pacheco-Durán, P., García-Barco, L., y Piraquive-Peña, C. (2008). Acoso escolar a estudiantes de educación básica y media. *Revista de salud pública*, 10(4), 517-528.
- Cohen, D., & Strayer, J. (1996). Empathy in conduct-disordered and comparison youth. *Developmental Psychology*, 32, 988–998. doi: 10.1037/0012-1649.32.6.988
- Continente, X., Giménez, A. y Adell, M. (2010). Factores relacionados con el acoso escolar (bullying) en los adolescentes de Barcelona. *Gaceta Sanitaria*, 24(2), 103-108.
- Contreras, Á. (2013). El fenómeno de bullying en Colombia. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 4(2), 100-114.
- Damasio, A. (2006). *El error de Descartes*. Barcelona, España: Crítica.
- Evans, B. T. (2008). Dual processing accounts of reasoning, judgment and social cognition. *Annual Review of Psychology*, 59, 255-278.
- Davis, M. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 113–126. doi: 10.1037/0022-3514.44.1.113
- Davis, M. H. (1996). *A Social Psychological Approach*. Westview Press.
- Díaz-Aguado, M. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17(4), 549-558.

- Díaz Herráiz, E., y Bartolomé, R. (2010). Estudio retrospectivo sobre los efectos de la victimización por acoso escolar sobre el bienestar psicológico a medio plazo. *Ansiedad y estrés*, 16(2-3), 127-137
- Eisenberg, N., & Miller, P. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 101, 91–119. doi: 10.1037/0033-2909.101.1.91
- Elliott, R., Völlm, B., Drury, A., McKie, S., Richardson, P., & William Deakin, J. (2006). Cooperation with another player in a financially rewarded guessing game activates regions implicated in theory of mind. *Social neuroscience*, 1(3-4), 385-395.
- Ersilia, M., & Christina, S. (2017). Acoso escolar in schools: the state of knowledge and effective interventions, *Psychology, Health & Medicine*, 22, 240-253, doi: 10.1080/13548506.2017.1279740
- Escrivá, M., García, P., y Navarro, M. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: la empatía como factor modulador. *Psicothema*, 14(2), 227-232.
- Farrington, C., Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Keyes, T., Johnson, D., & Beechum, N. (2012). Teaching Adolescents to Become Learners: The Role of Noncognitive Factors in Shaping School Performance: A Critical Literature Review. Recuperado de <https://consortium.uchicago.edu/sites/default/files/publications/Noncognitive%20Report.pdf>
- Fernández-Pinto, I., López-Pérez, B., Márquez, M., (2008). Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de Psicología*, 24(2), 284-298.

- Feshbach, N., & Feshbach, S. (1969). The relationship between empathy and aggression in two age groups. *Developmental Psychology*, 1(2), 102-107. doi: 10.1037/h0027016
- Feshbach, S. (1964). The function of aggression and the regulation of aggressive drive. *Psychological review*, 71(4), 257-272. doi: 10.1037/h004304.
- Guterman, N., Hahm, H., & Cameron, M. (2002). Adolescent victimization and subsequent use of mental health counseling services. *Journal of adolescent Health*, 30(5), 336-345.
- Hawker, D., & Boulton, M. (1996, April). Sticks and stones may break my bones: The effects of bullying on victims. In *British Psychological Society Annual Conference*. Brighton.
- Hoffman, M. (1980). Moral development in adolescence. *Handbook of adolescent psychology*, 295-343.
- Hogan, R. (1969). Development of an empathy scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33, 307-316. doi: 10.1037/h0027580
- Hoffman, M. (1987). The contribution of empathy to justice and moral judgment. In N. Eisenberg and J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 47-80). New York: Cambridge University Press
- Howard, A. (2017). UNESCO: dos de cada diez alumnos en el mundo sufren de acoso escolar. Recuperado de [https://www.tvn-2.com/mundo/Unesco-mundo-acoso-escolar-Noticias\\_0\\_4669033138.html](https://www.tvn-2.com/mundo/Unesco-mundo-acoso-escolar-Noticias_0_4669033138.html)
- Huntingford, F., & Turner, A. (1987). *Animal conflict*. Animal Behavior Series. Chapman & Hall Behavior Series.

- Juvonen, J., Nishina, A., & Graham, S. (2000). Peer harassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescence. *Journal of educational psychology*, 92(2), 349-359.
- Kaas, J. (2006). Evolution of the neocortex. *Current Biology*, 16(21), 910-914.
- Kerlinger, F. (1983). *Investigación del Comportamiento. Técnicas y Metodología*, 2ª. ed., Ed. Interamericana: México.
- Kunda, Z. (1999). *Social cognition: Making sense of people*. MIT press.
- Ley N°1620 de Convivencia escolar. República de Colombia, Bogotá, 15 de marzo del 2013
- Ley N° 1098 del Código de infancia y adolescencia. República de Colombia, Bogotá, 8 de noviembre del 2006
- Llinás, R. (2001). *El cerebro y el mito del Yo*. Bogotá: Norma
- López, M., Arán, V., y Richaud, M. (2014). Empatía: algunos debates en torno al concepto. *Avances de Psicología Latinoamericana*, 32, 37-51.
- Loredo-Abdalá, A., Perea-Martínez, A., y López-Navarrete, G. (2008). Bullying?: acoso escolar. La violencia entre iguales. Problemática real en adolescentes. *Acta pediátrica de México*, 29(4), 210-214.
- Martín, P., Soriano, H., Gómez, Á., y Coronado, M. (2007). La visión del acoso escolar en futuros profesores de Primaria y de Secundaria. In *Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención e intervención del acoso escolar*. Grupo Editorial Universitario, 105-110.
- Mehrabian, A. y Epstein, N. (1972). A measure of Emotional Empathy. *Journal of Personality*, 40, 525-543

- Menesini, E., & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. *Psychology, health & medicine*, 22(1), 240-253.
- Miller, P., & Eisenberg, N. (1988). The relation of empathy to aggressive and externalizing/antisocial behavior. *Psychological bulletin*, 103(3), 324.
- Mithen, S. (1996). The early prehistory of human social behaviour: issues of archaeological inference and cognitive evolution. *Proceedings-British Academy*, 88, 145-178.
- Moratto, N., Cárdenas, N. y Berbesí, D. (2012). Validación de un cuestionario breve para detectar intimidación escolar. *Revista CES Psicología*, 5(2), 70-78.
- Noel, G., y Garriga Zucal, J. (2010). Notas para una definición antropológica de la violencia: un debate en curso. *PUBLICAR*, 9, 97-121.
- Nolasco Hernández, A. (2012). La empatía y su relación con el acoso escolar. *REXE. Revista de estudios y Experiencias en Educación*, 11(22), 35-54.
- Noorden, T., Bukowski, W., Haselager, G., Lansu, T., & Cillessen, A. (2016). Disentangling the frequency and severity of acoso escolar and victimization in the association with empathy. *Social Development*, 25(1), 176-192.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Ediciones Morata.
- Olweus, Dan. (2002). *Conductas de acoso y amenazas entre escolares*. Madrid: Morata
- Prinstein, M. Boergers, J., & Vernberg, E. (2001). Overt and relational aggression in adolescents: Social-psychological adjustment of aggressors and victims. *Journal of clinical child psychology*, 30(4), 479-491.

- Richardson, E. y Malloy, P. (1994). The frontal lobes and content specific decisions. *Journal of neuropsychiatry and clinical neuroscience*, 6(4), 455-466
- Richaud, M., 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), 31-42.
- Riches, D. (1986). *The Phenomenon of Violence*. En Riches, David (comp.), *The Anthropology of Violence*. London. Basil and Blackwell
- Rigby, K. (2000). Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of adolescence*, 23(1), 57-68.
- Rodríguez, V., Patiño, J., y Tobón, J. (2014). Estudio exploratorio del acoso escolar en Medellín. *Pensando Psicología*, 10(17), 7-25.
- Román, M., y Murillo, F. (2011). América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar. *REVISTA CEPA*, 104, 37-54.
- Rosales-Reynoso, M., Juárez-Vázquez, C., y Barros-Núñez, P. (2015). Evolución y genómica del cerebro humano. *Neurología*, 33(4), 254-265. doi: 10.1016/j.nrl.2015.06.002.
- Rowe, D., Cooper, N., Liddell, B., Clark, C., Gordon, E. & Williams, L. (2007). Brain structure and function correlates of general and social cognition. *Journal of Integrative Neuroscience*, 6(1), pp. 35-74.
- Sampieri, R., Fernandez C., y Baptista L. (2004). *Metodología de la Investigación*. México. Mc-Craw Hill.

- Sharp, S., Thompson, D., & Arora, T. (2000). How long before it hurts? An investigation into long-term bullying. *School Psychology International*, 21(1), 37-46.
- Stavrinides, P., Georgiou, S., & Theofanous, V. (2010). Bullying and empathy: a short-term longitudinal investigation. *Educational Psychology*, 30(7), 793-802.
- Storch, E., & Masia-Warner, C. (2004). The relationship of peer victimization to social anxiety and loneliness in adolescent females. *Journal of adolescence*, 27(3), 351-362.
- Tomasello, M. (2010). *¿Por qué cooperamos?* Katz Editores.
- Uribe, C. (2010). Una breve introducción a la cognición social: procesos y estructuras relacionados. Recuperado de [http://www.contextos-revista.com.co/Revista%204/A5\\_Una%20introduccion%20a%20la%20cognicion%20social.pdf](http://www.contextos-revista.com.co/Revista%204/A5_Una%20introduccion%20a%20la%20cognicion%20social.pdf)
- Yunes, J. Zubarew, tamara (1993). Mortalidad por causas violentas en adolescentes y jóvenes: un desafío para la región de las Américas. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, 3(2), 102-171.
- Zapata, L. (2009) Evolución cerebro y cognición. *Psicología desde el Caribe. Universidad del Norte*, 24, 106-119.

## Anexos

### Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA)

#### Escala tipo likert:

1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4. De acuerdo
5. Totalmente de acuerdo

	1	2	3	4	5
1.Me resulta fácil darme cuenta de las intenciones de las personas que me rodean.					
2.Me siento bien si los/as demás se divierten (lo pasan bien).					
3. Cuando un/a amigo/a está triste, yo también me pongo triste.					
4. Si un/a amigo/a consigue un premio, me alegro mucho con él/ella.					
5.Si veo que alguien ha tenido un accidente, me pongo triste.					
6.Antes de tomar una decisión, intento tener en cuenta las opiniones de las personas cercanas a mí.					

	1	2	3	4	5
7.Rara vez reconozco cómo se siente una persona cercana a mí con sólo mirarla.					
8.Me afectan poco las cosas malas que les suceden a las chicas y chicos de otros pueblos.					
9.Me alegra ver que un/a amigo/a nuevo/a se encuentra a gusto en nuestro grupo.					
10.Me cuesta entender cómo se siente otra persona ante una situación nueva para mí.					
11.Cuando un/a amigo/a se ha portado mal conmigo, intento entender los motivos por los que lo ha hecho.					
12.Me cuesta llorar con lo que les sucede a otros/as.					
13. Reconozco fácilmente cuándo alguien cercano/a está de mal humor.					
14. Pocas veces me doy cuenta cuándo la persona que tengo al lado se siente mal.					
15. Frente a una situación, intento ponerme en el lugar de las personas cercanas a mí para saber cómo actuarán					
16. Cuando a una persona le sucede algo bueno, siento alegría.					

	1	2	3	4	5
17. Si tengo mi opinión clara, presto poca atención a la opinión de los/as demás.					
18. A veces sufro mucho con las cosas malas que les suceden a otros chicos o chicas.					
19. Me siento feliz al ver felices a otras personas.					
20. Cuando alguien tiene un problema, intento pensar cómo me sentiría si estuviera en su lugar.					
21. Me alegro poco cuando una persona me cuenta que ha tenido buena suerte.					
22. Cuando veo que una persona ha recibido un regalo, me pongo alegre.					
23. Llora fácilmente cuando escucho las cosas tristes que les han sucedido a desconocidos/as.					
24. Cuando conozco gente nueva me doy cuenta enseguida de lo que piensan de mí.					
25. Le doy poca importancia a que mis amigos/as estén bien.					
26. Me resulta difícil ponerme en el lugar de otras personas, para ver las cosas como ellas.					

	1	2	3	4	5
27. Entender cómo se siente alguien cercano/a es algo muy fácil para mí.					
28. Muy pocas veces me pongo triste con los problemas de otros chicos y chicas.					
29. Intento comprender mejor a mis amigos/as poniéndome en su lugar.					
30. Creo que soy una persona fría y de pocos sentimientos, porque no me emociono fácilmente.					
31. Me doy cuenta cuando las personas cercanas a mí están contentas, aunque no me hayan contado el motivo.					
32. Cuando no estoy de acuerdo con un/a amigo/a, me resulta difícil entender su punto de vista.					
33. Me doy cuenta cuando alguien cercano/a intenta esconder sus verdaderos sentimientos.					

## Cuestionario de Intimidación Escolar (CIE-A)

### Escala tipo likert:

- 1.Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
- 3.Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- 4.De acuerdo
- 5.Totalmente de acuerdo

	1	2	3	4	5
<b>Situaciones de victimización por intimidación</b>					
No me dejan participar, me excluyen					
Me obligan a hacer cosas peligrosas para mí					
Rompen mis cosas a propósito					
Me esconden las cosas					
Dicen a otros que no estén conmigo o que no me hablen					
Me insultan					
Me pegan coscorrones, puñetazos, patadas					
Me chiflan o gritan					
Me desprecian					
Me llaman por apodos					
Me amenazan para que haga cosas que no quiero					
Me obligan a hacer cosas que están mal					
<b>Síntomas de ansiedad, depresión, estrés post traumático y efectos sobre autoestima</b>					
Si volviera a nacer pediría ser diferente a como soy					
Creo que nadie me aprecia					

	1	2	3	4	5
Tengo sueños y pesadillas horribles					
Me suelen sudar las manos sin saber por qué					
A veces tengo una sensación de peligro o miedo sin saber por qué					
Al venir al colegio siento miedo o angustia					
A veces me encuentro sin esperanza					
A veces creo que no tengo remedio					
Algunas veces tengo ganas de morirme					
Algunas veces me odio a mí mismo					
A veces me viene recuerdos horribles mientras estoy despierto					
Me vienen nervios, ansiedad o angustia sin saber por qué					
<b>Intimidación por parte de respondientes</b>					
No dejo participar, excluyo					
Obligo a hacer cosas peligrosas para él o ella					
Obligo a darme sus cosas					
Rompo sus cosas a propósito					
Robo sus cosas					
Envío mensajes para amenazarle					
Zarandeo o empujo para intimidar					
Me burlo de él o ella					
Riego chismes falsos sobre él o ella					
Mando mensajes o dibujos ofensivos por internet y/o celular					
Trato de hacer que otros les desprecien					
Digo nombres ofensivos, comentarios o gestos con contenido sexual					