

**Trabajo de Fin de Grado – Revisión Bibliográfica**

**Relación entre la Empatía y el Apoyo a las víctimas de acoso escolar**



**Joan Sureda Cantos**  
**Tutor académico: Carlos Montero Carretero**

**Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte**

---

Curso académico 2018-2019

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

CONCEPTUALIZACIÓN .....	3
METODOLOGÍA.....	5
REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA .....	6
DISCUSIÓN.....	10
REFERENCIAS BIBLOGRÁFICAS .....	12



## CONCEPTUALIZACIÓN

A lo largo de los años, la definición de *bullying* ha ido evolucionando y se ha ido arrojando luz al propio concepto y a sus componentes. Así pues, el *bullying* se define en la actualidad como un subtipo de comportamiento agresivo en el cual un individuo o un conjunto de ellos atacan intencionadamente, humillan y/o excluyen repetidas veces durante un tiempo prolongado a una persona relativamente sin poder, es decir, indefensa (Olweus, 2009; Rubin, Bukowski, y Laursen, 2009; Salmivalli, 2010).

Actualmente, el foco de atención en el *bullying* en las escuelas está en auge, y no es de extrañar debido a la prevalencia de *bullying* en adolescentes alrededor de todo el mundo (desde un rango de un 13% hasta un 75% de prevalencia, dependiendo de qué medida y la definición de *bullying* que se haya usado en los diferentes estudios) (Due et al., 2005; Nansel et al., 2003; Swearer, Siebecker, Johnsen-Frerichs, y Wang, 2010). Además, en un estudio llevado a cabo por la Organización Mundial de la Salud, con 219.460 estudiantes de 42 países, reveló que un 11% de los estudiantes contestaron que fueron víctimas de acoso escolar y un 8.5% que actuaron como acosadores en varias ocasiones durante los dos meses anteriores a contestar los cuestionarios de la investigación (Inchley, 2016).

Como esta definición revela, existen dos roles principales dentro del *bullying*, que son el del agresor o *bully*, y el de la víctima. El agresor es la persona que realiza la acción de acosar a la víctima, y la víctima es la que tiene menos poder en la relación y recibe el acoso. Sin embargo, durante las últimas dos décadas los diferentes estudios de *bullying* ya no se centran solamente en el *bully* y la víctima, sino que se están centrando más en los propios espectadores de la acción de acoso escolar (Chen, Chang, y Cheng, 2016; Salmivalli, 2010; Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, y Kaukiainen, 1998). Según la teoría de roles de Salmivalli (2010), existen diferentes maneras en las que el espectador o *bystander* puede participar en el acto de acosar a otro compañero. Dependiendo del comportamiento del espectador, este puede recibir diversos nombres:

1. El *espectador pasivo* es aquel que no toma parte de la acción de *bullying*, apartándose de la misma o evitando el conflicto, incluso negando que haya habido acción de acoso ante un adulto.
2. El *asistente* es aquel espectador que participa activamente, uniéndose al acosador en el acto de *bullying*.
3. El *refuerzo* es aquel compañero que refuerza la conducta de *bullying*, animando al acosador o riéndose del compañero acosado.
4. El *defensor* es el que toma parte en la acción, defendiendo a las víctimas, ya sea parando la acción de *bullying*, ayudando y consolando al compañero acosado o pidiendo ayuda a un adulto. (Pöyhönen, Juvonen, y Salmivalli, 2010; Pozzoli, Ang, y Gini, 2012; Pozzoli y Gini, 2010; Salmivalli et al., 1998). Este tipo de espectador es en el que más nos hemos centrado en esta revisión bibliográfica.

Teniendo en cuenta el poder que tiene el defensor para parar situaciones de *bullying* y el cambio de foco de los artículos científicos sobre el *bullying* de los últimos años, con esta revisión se pretende arrojar un poco de luz sobre dos cuestiones: por una parte, qué motivaciones puede tener un estudiante para defender a la víctima, es decir, para convertirse en un defensor, y, por otra, por qué razón algunos estudiantes prefieren adoptar actitudes pasivas, es decir, ser espectadores pasivos, cuando han reflejado previamente en los resultados de sus tests actitudes anti-*bullying* (Rigby y Johnson, 2006; Rigby y Slee, 1991).

El segundo concepto importante en esta revisión bibliográfica es la empatía. Podemos definirla como una respuesta emocional que surge del estado emocional de otra persona y es congruente con otro estado emocional o condición de este (Eisenberg et al., 2014). Además, esta consta de dos subtipos diferentes:

1. La *empatía afectiva*, que se caracteriza por compartir los estados emocionales de los demás (Eisenberg et al., 2014). Además, también está relacionada con la preocupación empática, que consiste en sentir preocupación o tristeza por los demás.
2. La *empatía cognitiva*, que se caracteriza por entender las emociones de los demás. Esta, a su vez, también se la conoce como toma de perspectiva sobre las situaciones que viven los demás y la comprensión de la situación (Van der Graaff et al., 2014).

La relación acosador-defensores o acosador-espectadores se ha estudiado menos que la relación entre el acosador y víctima. Algunos autores (Gini, Albiero, Benelli, y Altoè, 2007) encontraron que el acto de defender a la víctima está relacionado con alta empatía afectiva. Sin embargo, otros estudios no encuentran una relación significativa entre empatía afectiva y el acto de defender a la víctima (Barhight, Hubbard, y Hyde, 2013). Estas incongruencias encontradas en los estudios nos llevan a formular la primera hipótesis de este estudio: las personas que muestran actitudes defensoras son personas con alta empatía, ya que es esencial entender por lo que pasa cada uno para poder actuar en contra de acciones nocivas. Por tanto, es probable que las tendencias defensoras posean una correlación positiva con la variable empatía, tanto afectiva como cognitiva, en concordancia con la bibliografía revisada anteriormente.

En resumen, este trabajo pretende analizar el papel que juega, según los estudios recientes, la empatía en la conducta de defensa de los espectadores frente al bullying. Para ello, se ha realizado una revisión de la bibliografía de los últimos 5 años en una de las bases de datos más reconocidas.

## METODOLOGÍA

Para ello, se ha realizado una revisión de la bibliografía de los últimos 5 años en una de las bases de datos más reconocidas: PubMed®.

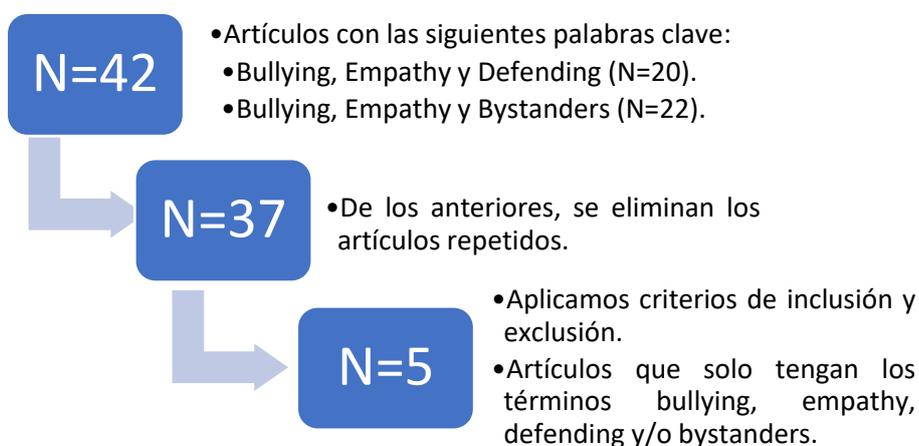
Las palabras clave para esta revisión son: *school bullying*, *outsiders*, *bystanders*, *defending* y *empathy*. Buscando palabra por palabra, los artículos que salen en PubMed® son de temáticas diferentes a lo esperado, por lo que se ha procedido a acotar los términos, combinándolos entre sí. Así, se han unido los términos entre sí, escribiendo los dos términos clave: *bullying* y empatía, junto con *defending* y/o *bystanders*. Para ello, se ha utilizado la herramienta avanzada de búsqueda de PubMed®, que permite combinar los diferentes términos en la búsqueda de artículos. Por ejemplo, buscando los términos *bullying*, *empathy* y *defending*, comienzan a surgir artículos de la temática deseada (N=20 artículos). Y mediante la búsqueda de los términos *bullying*, *empathy* y *bystanders* nos surgen N=22.

Tras la última búsqueda, hemos seleccionado los artículos que tienen como principales variables de estudio *bullying*, empatía y *bystanders* y/o *defending* (N=42). Tras eliminar los artículos repetidos, el total de artículos obtenidos es 37.

Una vez seleccionados los artículos, se ha procedido a la lectura de los resúmenes de los mismos. A continuación, se ha comprobado que efectivamente aparecen las variables de estudio principales en el *abstract* o en el título. Por último, se ha realizado una criba con los siguientes criterios de inclusión y exclusión:

- 1- Artículos comprendidos entre el 2014 y el 2019 inclusive.
- 2- Artículos en inglés y español.
- 3- Artículos en los que las principales variables estudiadas fueran: *bullying*, *empathy*, *outsiders/bystanders* y/o *defending/defenders*.

Tras la criba quedan solamente 5 artículos, que son los que se trabajan en esta revisión bibliográfica<sup>1</sup>. Las revisiones sistemáticas y los metaanálisis se han excluido de la revisión, sin embargo, sí se han usado para la búsqueda de referencias, definiciones para la contextualización, ya que así se tiene una visión global de lo estudiado hasta la fecha.



<sup>1</sup> Véase Tabla 1, en la que se especifican los cinco artículos tomados para este estudio y un resumen detallado de los mismos.

## REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

El primer punto a revisar a partir de los artículos tomados para este estudio es la relación entre la empatía y los diferentes tipos de motivación. Basándonos en la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 2000), explicada en el artículo de Longobardi, Borello, Thornberg, y Settanni (2019), el ser humano actúa en función del tipo de motivación para realizar cualquier actividad. Dentro del continuo existente desde *amotivación* hasta la *motivación intrínseca*, en este estudio se usan las dos motivaciones explicadas en la Teoría de la Autodeterminación:

- La *motivación intrínseca*, que es la que conlleva un comportamiento autodeterminado y con regulación intrínseca, es decir, un sujeto con motivación intrínseca puede decidir y actuar en función de valores internos y personales sin tener que actuar por recompensas externas a él.
- La *motivación extrínseca*, que se encuentra en la mitad del *continuum* y se divide en cuatro tipos de regulación: externa, introyectada, identificada e integrada.
  - *Regulación externa*: los participantes están motivados por una recompensa o un castigo.
  - *Regulación introyectada*: las personas con este tipo de regulación actúan por evitar sentimientos como la vergüenza o la culpa. Actúan en función de normas externas que no forman parte de la persona.
  - *Regulación identificada*: se acerca al comportamiento autodeterminado. Las personas reciben las normas como propias, pero aún actúan por premios o metas.
  - *Regulación introyectada*: es la más cercana a la motivación intrínseca. Representa la mejor internalización de una norma recibida del entorno externo.

Partiendo de estos tipos de motivaciones, los autores Longobardi, Borello, Thornberg, y Settanni (2019), buscan estudiar cómo se asocian ambos tipos de motivaciones con la empatía, siendo este uno de los objetivos principales de su estudio. Así, se pretende analizar el efecto de los diferentes tipos de motivación en la relación entre empatía y comportamientos defensores ante un acto de acoso escolar.

El segundo punto a analizar es la perspectiva del prisma de la Teoría del Niño y su Ambiente (Ladd, 2005), explicada en el artículo de Lucas-Molina, Pérez-Albéniz, Fonseca-Pedrero, y Giménez-Dasí (2018). Esta teoría explica que los comportamientos diarios de un niño se ajustan por la combinación de las características del propio niño y las características de su entorno. Así, podríamos pensar que el modo en que actúa un niño ante una situación de *bullying* puede ser distinta en función del ambiente de su clase (su entorno y factores interpersonales) además de las características personales propias del niño.

Si entendemos la empatía como factor personal del niño, el estatus social en el aula y el colegio como factores interpersonales (ambientales), se puede estudiar qué efecto tienen estos factores ambientales en el rol de defensor y en la empatía, intentando responder a nuestra pregunta sobre qué motivos lleva a un niño a actuar ante una situación de acoso escolar.

Desde este punto de vista, se debe entender el rol de defensor como un rol complejo y cambiante en el que un individuo actúa de diferente manera y adopta diferentes actitudes para distintas situaciones. Por lo tanto, es un rol cambiante, como el *bullying* en sí mismo (Gumpel, Zioni-Koren, y Bekerman, 2014; Oh y Hazler, 2009; Salmivalli, 2010).

En relación a la perspectiva de Ladd (2005), se espera que el grado en que los niños actúan en función de su empatía, autoeficacia y poder esté moderado por el entorno social de los mismos. Así, en el estudio de Peets, Pöyhönen, Juvonen, y Salmivalli (2015), se examinan dos tipos de normas: las *normas descriptivas* y las *normas de prestigio social*. Las *normas descriptivas* hacen referencia a lo que la mayoría de estudiantes hace en el aula. Por ejemplo, en una clase en la que hay mucho *bullying*, los niños adquieren una actitud más *pro-bullying* (Mercer, McMillen, y DeRosier, 2009; Thomas, Bierman, y Powers, 2011). En cambio, las normas de prestigio social hacen referencia a los reconocimientos sociales dados de un comportamiento concreto. Partiendo de estas dos nuevas normas, se pretende entender cómo estas moderan la relación empatía y comportamientos de apoyo en víctimas y entender qué puede llevar a actuar a los niños y adolescentes para ayudar a las víctimas.

En el estudio de Machackova y Pfetsch (2016), se introduce un nuevo concepto de carácter personal: las *creencias normativas sobre la agresividad*. Las creencias normativas son mecanismos cognitivos autorregulatorios que guían la valoración de lo que es un comportamiento aceptable o apropiado. Como muestran los autores Cook, Williams, Guerra, Kim, y Sadek (2010), las creencias normativas, están relacionadas con conductas de *bullying*, pero más adelante veremos que esta relación no está del todo clara. En el mismo estudio se miden las clásicas variables de empatía con el *bullying* y más en concreto los espectadores y los defensores de las víctimas.

Por último, el artículo de Pozzoli, Gini, y Thornberg (2017), trata de un nuevo componente de la empatía: la *ira empática*. Esta nueva perspectiva de entender la empatía surge de la idea, casi descuidada, de que un sujeto puede experimentar ira a través de observar a un agresor que ataca a una víctima (Hoffman, 2001). Partiendo de esta idea, Hoffman propone una posible explicación a diferentes actitudes del espectador: prosociales (apoyo a la víctima) y comportamiento indiferente. En particular, Hoffman sugiere que la empatía cognitiva y afectiva pueden representar una fuerza que conduzca al sujeto a defender a la víctima, pero también pueden suponer un prerrequisito que guía el nacimiento de un sentimiento de ira empática hacia el agresor, que a su vez promueve actitudes de defensa a las víctimas y obstaculiza la pasividad en los espectadores. Esta es la teoría que se pretende demostrar en este artículo.

A continuación, se presentan en la Tabla 1 los resultados detallados de los diferentes artículos revisados en este trabajo, su muestra, objetivos, herramientas de evaluación y resultados:

Autores	Muestra	Objetivos	Evaluación	Resultados
(Longobardi et al., 2019)	N= 430 Media de 13'1 años (DT=2.1).	<b>Investigar:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ La relación entre empatía.</li> <li>➤ Motivaciones para defender.</li> <li>➤ Comportamiento de defensa de testigos del <i>bullying</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ E. básica de empatía (Albiero, Matricardi, Speltri, y Toso, 2009).</li> <li>➤ E. de Motivación para Defender. (Jungert, Piroddi, y Thornberg, 2016).</li> <li>➤ E. del Rol del Participante. (Jungert et al., 2016).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Emp +→ comportamiento defensor.</li> <li>➤ Emp +→ Motivación introyectada e intrínseca.</li> <li>➤ Motivación extrínseca -→ Emp.</li> <li>➤ Motivación intrínseca/introyectada +→ comportamiento defensor.</li> </ul>
(Lucas-Molina et al., 2018)	N= 2050 De 8 a 13 años.	<b>Examinar:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Los efectos de las interacciones entre empatía y el estatus social en los diferentes roles de <i>bullying</i> (defensor, espectador y <i>bully</i>).</li> <li>➤ Si estas relaciones son género-dependientes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ E. de roles en el bullying. (Lucas, Pulido, y Solbes, 2011).</li> <li>➤ Adaptación española del <i>briant's index of Empathy for Childdren and Adolescents</i>. (Bryant, 1982).</li> <li>➤ E. de Ratios Sociométricos (Maassen, Akkermans, y Van Der Linden, 1996).</li> </ul>	<b>Correlaciones:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Disposición Empática +→ ♀ y Defender.</li> </ul> <b>Análisis Mediación y moderación:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Empatía +→ Defender (No moderación de género o edad).</li> <li>➤ Falta de Emp. -→ comportamiento de espectador.</li> </ul>
(Machackova y Pfetsch, 2016)	(N=321) Edades de 12 -18 años.	<b>Investigar:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ El rol de la empatía afectiva y cognitiva en las respuestas de defensa y espectadores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Q. de Respuestas de apoyo a víctimas de bulling. (Steffgen, Happ, y Pfetsch, 2013).</li> <li>➤ E. de empatía básica modificada. (Jolliffe y Farrington, 2006).</li> <li>➤ E. alemana de creencias normativas. (Krahé y Möller, 2004).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Emp. Cognitiva ↔ Emp. Afectiva → respuestas de apoyo.</li> <li>➤ Emp. Cognitiva/Empatía afectiva +→ Respuestas de apoyo.</li> <li>➤ Creencias normativas ↔ emp. cog. Y DEF.</li> </ul>

<p>(Peets et al., 2015)</p>	<p>(N=6708) De 8 a 13 años.</p>	<p><b>Examinar:</b> Cómo los factores contextuales pueden influenciar el grado en que las características intra e interpersonales se traducen a comportamientos de defensa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Q. del rol de participante; PQR, (Salmivalli y Voeten, 2004).</li> <li>➤ Q. de popularidad percibida.</li> <li>➤ Q. de Autodeterminación para defender. (Pöyhönen et al., 2010, 2012).</li> <li>➤ Q. de empatía cognitiva y afectiva (Kärnä et al., 2011).</li> <li>➤ Q. variables contextuales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ ↑autodet. DEF. / ↑empatía afectiva = ↑ prob. DEF.</li> <li>➤ ↑ popularidad = ↑ prob. DEF.</li> <li>➤ Normas descriptivas Δ empatía afectiva → Defender.</li> <li>➤ Prestigio social Δ popularidad +→ Defender.</li> </ul>
<p>(Pozzoli et al., 2017)</p>	<p>(N=389) Edad media= 12 años.</p>	<p><b>Analizar:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Abordar la comprensión de la contribución de la Emp. afectiva y cognitiva en el apoyo a víctimas.</li> <li>➤ Analizar la ira empática en el apoyo a víctimas.</li> <li>➤ Cómo afecta la Emp. cog. y afect. a los espectadores con moderación de la ira empática.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ E. de apoyo y espectadores (Longobardi et al., 2019; Pozzoli y Gini, 2013; Pozzoli, Gini, y Thornberg, 2016).</li> <li>➤ Sub escalas de toma de perspectiva (Emp. cog.) y preocupación empática (Emp. afect.).</li> <li>➤ Escala de ira empática (Vitaglione y Barnett, 2003).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Emp (cognitiva, afectiva y ira) +→ ser Defensor.</li> <li>➤ Emp (cognitiva, afectiva y ira) -→ ser Espectador.</li> <li>➤ Emp cognitiva y ira Emp -→ ser espectador pasivo.</li> </ul> <p><b>Relaciones indirectas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Ira empática Δ Emp cognitiva ← Emp. cognitiva.</li> <li>➤ Ira empática Δ defender ← espectador pasivo.</li> </ul> <p><b>Relaciones directas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Emp. cognitiva/ Emp. afectiva → ira empática.</li> </ul>

a Tabla 2: \* +→ = correlación positiva. \* -→ = correlación negativa. \* ⇄ = Correlación. \* Δ = Modera. \* ♀ = género femenino.  
 \*Q.=Cuestionario \*E.=Escala \*prob= probabilidad \*DEF.= defender \*→ = relación directa \*← =relación indirecta \*Emp.=  
 empatía \* Cog= cognitiva \*Afect.= afectiva.

## DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos del estudio de Lucas-Molina et al. (2018) nos indican que ni el género ni el estatus social son moderadores de la relación entre empatía y comportamientos orientados a la defensa de la víctima. En otras palabras, un estudiante con alta empatía, sin importar su género o si es popular entre sus compañeros, tenderá más a apoyar a la víctima en caso de acoso escolar. Concuerdan con estas afirmaciones los estudios de Longobardi et al. (2019), Machackova y Pfetsch (2016) y Pozzoli et al. (2017). Por lo tanto, se puede afirmar que no depende de factores interpersonales y, en consecuencia, los factores personales, como podría ser la empatía, influyen más en este modelo de defensor.

Este resultado de correlación positiva entre empatía y comportamientos defensores coincide en todos los artículos revisados, por lo que podemos afirmar que la empatía sin duda es clave para entender mejor por qué los espectadores responden defendiendo a las víctimas de acoso escolar. Esto va en línea con anteriores artículos que apoyan este hallazgo. Además, como se ve en el estudio de Machackova y Pfetsch (2016), a pesar de que la empatía cognitiva facilite la empatía afectiva inmediata, la empatía afectiva predice con más fuerza actitudes prosociales de apoyo a la víctima. Asimismo coinciden los autores del estudio de Peets et al. (2015), quienes concretan que es más importante el saber estar en la piel de los otros compañeros (empatía afectiva) que tener perspectiva de la situación de *bullying* que sucede en el aula (empatía cognitiva), hecho que hace que los estudiantes entren a la acción para defender a las víctimas. De hecho, en uno de los estudios revisados existe una relación directa entre la empatía cognitiva y la pasividad en los espectadores, por lo que por sí sola la empatía cognitiva puede incluso ser negativa a la hora de explicar actitudes de defensa. No obstante, la empatía afectiva en conjunción con la empatía cognitiva sí tiende a favorecer actitudes pro víctima (Pozzoli et al., 2017).

Sin embargo, que la empatía esté relacionada con actitudes de apoyo a la víctima no quiere decir que los adolescentes no refuercen las actitudes de los acosadores en ciertos momentos (Gini et al., 2007; Pöyhönen et al., 2010). Es por ello por lo que hay que entender el comportamiento de roles del *bullying* como complejos y no afectados por una sola variable intrapersonal como es la empatía. A pesar de la clara participación de la empatía en actitudes prosociales y de apoyo a las víctimas de acoso, no hay que reducir el foco a esta única variable, sino que es necesario entender que otras variables participan en los comportamientos prosociales.

Así, vemos que en el estudio de Peets et al. (2015) los resultados obtenidos muestran una clara moderación de las normas sociales en el aula y el estatus social en la relación defensor y empatía. Podemos decir, pues, que tanto el prestigio social como lo que la mayoría cree correcto en el aula tienen mucho poder en cómo los estudiantes usan su empatía para actuar de manera pro-víctima. Es este poder social lo que hace que los estudiantes actúen de maneras que les supongan retos mayores, como puede ser parar una acción de *bullying*. Los resultados de dicho estudio también revelan que los adolescentes y niños usan más su estatus social para fines prosociales, debido a la relación positiva y fuerte entre popularidad y comportamiento de defender.

Si añadimos a la ecuación el concepto de ira empática, observamos cómo esta sí modera las relaciones entre empatía cognitiva y afectiva, a pesar de ser un término casi olvidado. Además, gracias a esas relaciones, sabemos también que cualquiera de ellas modera a las otras dos en una relación triangular, es decir, que esta relación influye también de manera positiva en

comportamientos de apoyo a las víctimas. De esta forma, podemos observar en los resultados cómo los tres componentes de la empatía explican el comportamiento de defender con una relación positiva. Es decir, en el momento en que un estudiante presencia un acto de injusticia, no solo actuará en defensa de la víctima apoyándola, sino que puede que inhiba comportamientos de pasividad ante el *bullying*. Por lo tanto, podemos afirmar que las relaciones positivas entre los dos conceptos estudiados hasta la fecha de empatía (cognitiva y afectiva), junto con la ira empática, son una buena fuente de nuevo conocimiento acerca de la relación entre empatía y comportamientos de apoyo a los que sufren de acoso escolar para así entender mejor qué lleva a los jóvenes a actuar ante el *bullying*.

Relacionado con éste término, en el estudio de Machackova y Pfetsch (2016) las creencias normativas sobre las agresiones verbales obtienen, contra todo pronóstico, una asociación positiva con la empatía cognitiva y con el comportamiento de defensa contra las víctimas del *bullying*. Ya que las creencias normativas han sido medidas como lo apropiado sobre las respuestas agresivas ante provocaciones, es posible que en los espectadores estas respuestas agresivas pueden tomar el rol de confrontar al agresor y asertivamente defender a la víctima.

Tomando como foco a los espectadores junto con los defensores, no hay gran correlación con la empatía, por lo que quizás por sí sola la empatía no puede explicar del todo por qué los estudiantes no actúan ante situaciones de *bullying*. Además, considero que se deberían introducir nuevos elementos como aspectos normativos de clase, aspectos interpersonales (Machackova y Pfetsch, 2016; Peets et al., 2015) o la autodeterminación, igual que en el estudio de Longobardi et al. (2019).

De esta manera, si se controlan los diferentes moderadores de la relación entre espectadores y defensores con empatía (tipos de motivación, ira empática, prestigio social, normas de clase, etc.), se puede arrojar más luz a la pregunta que nos planteábamos al inicio de esta revisión bibliográfica.

Los resultados dejan entrever que la situación del *bullying* actual podría mejorar para muchas víctimas si los estudiantes fueran conscientes de cómo contribuyen en el proceso de *bullying* y se les hiciera ver cómo pueden eforzar o no a los acosadores. Este punto es de vital importancia, y hay que hacer hincapié en los espectadores, tratando de hacerles entender que sí pueden colaborar y participar en el proceso, siendo apoyos para las víctimas del acoso escolar.

Creo firmemente que todos los puntos explicados con anterioridad deben trabajarse en el aula de manera específica y que pueden plantearse desde el terreno de la Educación Física, ya que mediante esta y el juego se pueden transmitir valores como el juego limpio y la empatía.

También sería recomendable realizar más estudios científicos experimentales, en los cuales se trabajen dichos valores, para así ver qué resultados se pueden obtener y cómo estos trabajos pueden influir en los espectadores para que actúen ante situaciones injustas como el *bullying*. Sin embargo, la naturaleza de los artículos seleccionados tiene limitaciones. Estudios longitudinales y experimentales deberían corroborar los hallazgos encontrados en esta revisión.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albiero, P., Matricardi, G., Speltri, D., y Toso, D. (2009). The assessment of empathy in adolescence: A contribution to the Italian validation of the “Basic Empathy Scale.” *Journal of Adolescence*, 32(2), 393–408. doi: 10.1016/J.ADOLESCENCE.2008.01.001
- Barhight, L. R., Hubbard, J. A., y Hyde, C. T. (2013). Children’s Physiological and Emotional Reactions to Witnessing Bullying Predict Bystander Intervention. *Child Development*. doi: 10.1111/j.1467-8624.2012.01839.x
- Bryant, B. K. (1982). An Index of Empathy for Children and Adolescents. *Child Development*, 53(2), 413. doi: 10.2307/1128984
- Chen, L. M., Chang, L. Y. C., y Cheng, Y. Y. (2016). Choosing to be a defender or an outsider in a school bullying incident: Determining factors and the defending process. *School Psychology International*. doi: 10.1177/0143034316632282
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., y Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 65–83. doi: 10.1037/a0020149
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). Ryan&Deci Self-determination Theory. *American Psychologist*. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.68
- Due, P., Holstein, B. E., Lynch, J., Diderichsen, F., Gabhain, S. N., Scheidt, P., y Currie, C. (2005). Bullying and symptoms among school-aged children: International comparative cross sectional study in 28 countries. *European Journal of Public Health*, 15(2), 128–132. doi: 10.1093/eurpub/cki105
- Eisenberg, N., Shea, C. L., Carlo, G., Knight, G. P., Shea, C. L., Carlo, G., y Knight, G. P. (2014). *Empathy-Related Responding and Cognition: A “Chicken and the Egg” Dilemma*. 85–110. doi: 10.4324/9781315807287-11
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., y Altoè, G. (2007). Does empathy predict adolescents’ bullying and defending behavior? *Aggressive Behavior*, 33(5), 467–476. doi: 10.1002/ab.20204
- Gumpel, T. P., Zioni-Koren, V., y Bekerman, Z. (2014). An ethnographic study of participant roles in school bullying. *Aggressive Behavior*, 40(3), 214–228. doi: 10.1002/ab.21515
- Hoffman, M. L. (2001). *Empathy and moral development : implications for caring and justice*. Recuperado de: [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=ose5vtvDoBoC&oi=fnd&pg=PR9&ots=SA6Q5W2i82&sig=FmH-7UD3Y24a5w1k2BayUcgDDyA&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=ose5vtvDoBoC&oi=fnd&pg=PR9&ots=SA6Q5W2i82&sig=FmH-7UD3Y24a5w1k2BayUcgDDyA&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- Jolliffe, D., y Farrington, D. P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of Adolescence*, 29(4), 589–611. doi: 10.1016/J.ADOLESCENCE.2005.08.010
- Jungert, T., Piroddi, B., y Thornberg, R. (2016). Early adolescents’ motivations to defend victims in school bullying and their perceptions of student–teacher relationships: A self-determination theory approach. *Journal of Adolescence*, 53, 75–90. doi: 10.1016/J.ADOLESCENCE.2016.09.001
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A., y Salmivalli, C. (2011). A Large-

- Scale Evaluation of the KiVa Antibullying Program: Grades 4-6. *Child Development*, 82(1), 311–330. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01557.x
- Krahé, B., y Möller, I. (2004). Playing violent electronic games, hostile attributional style, and aggression-related norms in German adolescents. *Journal of Adolescence*, 27(1), 53–69. doi: 10.1016/J.ADOLESCENCE.2003.10.006
- Ladd, G. W. (2005). Children's peer relations and social competence: A century of progress. In *Children's Peer Relations and Social Competence: A Century of Progress*.
- Longobardi, C., Borello, L., Thornberg, R., y Settanni, M. (2019). Empathy and defending behaviours in school bullying: The mediating role of motivation to defend victims. *British Journal of Educational Psychology*, 1–14. doi: 10.1111/bjep.12289
- Lucas-Molina, B., Pérez-Albéniz, A., Fonseca-Pedrero, E., y Giménez-Dasí, M. (2018). Bullying, defending, and outsider behaviors: The moderating role of social status and gender in their relationship with empathy. *Scandinavian Journal of Psychology*, 59(4), 473–482. doi: 10.1111/sjop.12453
- Lucas, B. M., Pulido, R. V., y Solbes, I. C. (2011). [Peer harassment in primary school: the role of peers and its relationship with sociometric status]. *Psicothema*, 23(2), 245–251. Recuperado de: <https://europepmc.org/abstract/med/21504677>
- Maassen, G. H., Akkermans, W., y Van Der Linden, J. L. (1996). Two-dimensional sociometric status determination with rating scales. *Small Group Research*. doi: 10.1177/1046496496271003
- Machackova, H., y Pfetsch, J. (2016). Bystanders' responses to offline bullying and cyberbullying: The role of empathy and normative beliefs about aggression. *Scandinavian Journal of Psychology*, 57(2), 169–176. doi: 10.1111/sjop.12277
- Mercer, S. H., McMillen, J. S., y DeRosier, M. E. (2009). Predicting change in children's aggression and victimization using classroom-level descriptive norms of aggression and pro-social behavior. *Journal of School Psychology*, 47(4), 267–289. doi: 10.1016/J.JSP.2009.04.001
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., y Scheidt, P. (2003). Bullying Behaviors Among US Youth. *Jama*, 285(16), 2094. doi: 10.1001/jama.285.16.2094
- Oh, I., y Hazler, R. J. (2009). Contributions of Personal and Situational Factors to Bystanders' Reactions to School Bullying. *School Psychology International*, 30(3), 291–310. doi: 10.1177/0143034309106499
- Olweus, D. (2009). *Understanding and Researching Bullying: Some Critical Issues*. 19–44. doi: 10.4324/9780203864968-6
- Peets, K., Pöyhönen, V., Juvonen, J., y Salmivalli, C. (2015). Classroom norms of bullying alter the degree to which children defend in response to their affective empathy and power. *Developmental Psychology*, 51(7), 913–920. doi: 10.1037/a0039287
- Pöyhönen, V., Juvonen, J., y Salmivalli, C. (2010). What Does It Take to Stand Up for the Victim of Bullying? The Interplay Between Personal and Social Factors. *Merrill-Palmer Quarterly*,

Vol. 56, pp. 143–163. doi: 10.2307/23098039

- Pozzoli, T., Ang, R. P., y Gini, G. (2012). Bystanders' Reactions to Bullying: A Cross-cultural Analysis of Personal Correlates Among Italian and Singaporean Students. *Social Development*. doi: 10.1111/j.1467-9507.2011.00651.x
- Pozzoli, T., y Gini, G. (2010). Active defending and passive bystanding behavior in bullying: The role of personal characteristics and perceived peer pressure. *Journal of Abnormal Child Psychology*. doi: 10.1007/s10802-010-9399-9
- Pozzoli, T., y Gini, G. (2013). Why Do Bystanders of Bullying Help or Not? A Multidimensional Model. *The Journal of Early Adolescence*, 33(3), 315–340. doi: 10.1177/0272431612440172
- Pozzoli, T., Gini, G., y Thornberg, R. (2016). Bullying and defending behavior : The role of explicit and implicit moral cognition. *Journal of School Psychology*, 59, 67–81. doi: 10.1016/j.jsp.2016.09.005
- Pozzoli, T., Gini, G., y Thornberg, R. (2017). Getting angry matters: Going beyond perspective taking and empathic concern to understand bystanders' behavior in bullying. *Journal of Adolescence*, 61(March), 87–95. doi: 10.1016/j.adolescence.2017.09.011
- Rigby, K., y Johnson, B. (2006). Expressed readiness of Australian schoolchildren to act as bystanders in support of children who are being bullied. *Educational Psychology*. doi: 10.1080/01443410500342047
- Rigby, K., y Slee, P. T. (1991). Bullying among australian school children: Reported behavior and attitudes toward victims. *Journal of Social Psychology*, 131(5), 615–627. doi: 10.1080/00224545.1991.9924646
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., y Laursen, B. P. (2009). *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. Recuperado de: [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=PdJAWztnJAIC&oi=fnd&pg=PA322&dq=Salmivalli,+C.,+%26+Peets,+K.+\(2009\).+Bullies,+victims,+and+bully-victim+relationships+in+middle+childhood+and+early+adolescence.+In+K.+H.+Rubin,+W.+M.+Bukowski,+%26+B.+Laursen+\(Eds.\),+Handbook+of+peer+interactions,+relationships,+and+groups+\(pp.+322-340\).+N&ots=09MYUGmAMN&sig=EOnmorSABOQOnlxwRDuA-ILJP4#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=PdJAWztnJAIC&oi=fnd&pg=PA322&dq=Salmivalli,+C.,+%26+Peets,+K.+(2009).+Bullies,+victims,+and+bully-victim+relationships+in+middle+childhood+and+early+adolescence.+In+K.+H.+Rubin,+W.+M.+Bukowski,+%26+B.+Laursen+(Eds.),+Handbook+of+peer+interactions,+relationships,+and+groups+(pp.+322-340).+N&ots=09MYUGmAMN&sig=EOnmorSABOQOnlxwRDuA-ILJP4#v=onepage&q&f=false)
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112–120. doi: 10.1016/j.avb.2009.08.007
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., y Kaukiainen, A. (1998). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1–15. doi: 10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T
- Salmivalli, C., y Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28(3), 246–258. doi: 10.1080/01650250344000488
- Steffgen, G., Happ, C., y Pfetsch, J. (2013). *Measuring bystander behaviour in bullying and cyberbullying incidents*. Recuperado de <http://orbilu.uni.lu/handle/10993/16156>

- Swearer, S. M., Siebecker, A. B., Johnsen-Frerichs, L. A., y Wang, C. (2010). Assessment of Bullying/Victimization: The problem of comparability across studies and across methodologies. In & D. E. S. R. Jim-erson, S. M. Swearer (Ed.), *Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective* (pp. 305–328). New York, NY: Routledge.
- Thomas, D. E., Bierman, K. L., y Powers, C. J. (2011). The Influence of Classroom Aggression and Classroom Climate on Aggressive-Disruptive Behavior. *Child Development, 82*(3), 751–757. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01586.x>
- Van der Graaff, J., Branje, S., De Wied, M., Hawk, S., Van Lier, P., y Meeus, W. (2014). Perspective taking and empathic concern in adolescence: Gender differences in developmental changes. *Developmental Psychology, 50*(3), 881–888. doi: 10.1037/a0034325
- Vitaglione, G. D., y Barnett, M. A. (2003). Assessing a New Dimension of Empathy: Empathic Anger as a Predictor of Helping and Punishing Desires. *Motivation and Emotion, 27*(4), 301–325. doi: 10.1023/A:1026231622102

