

Aprendiendo a ponerse en los zapatos del otro: empatía y su vínculo con el desarrollo socioemocional y cognitivo en el aula

Learning to put oneself in someone else's shoes: empathy and its link to socioemotional and cognitive development in the classroom

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i32.1587>

Marcos Eliseo Domínguez-Arriola*

Resumen

La capacidad de pensar de manera empática se desarrolla temprano en la vida a través de la interacción con los otros. En este sentido, la escuela tiene un papel fundamental en la formación de la empatía. Este artículo explora el papel crítico de las habilidades empáticas en el desarrollo socioemocional y académico de los estudiantes en el contexto educativo contemporáneo. Se adopta una definición actualizada del concepto de empatía, fundamentada en evidencias, que involucra una serie de procesos cognitivos interdependientes como el contagio emocional, la preocupación empática, la toma de perspectiva y la modulación emocional. Utilizando este marco conceptual, se analiza la literatura existente sobre el vínculo entre habilidades empáticas y otras variables del desarrollo socioemocional y éxito académico de estudiantes en diferentes etapas escolares. Esta revisión sugiere que existen asociaciones positivas entre las habilidades empáticas y diversas competencias sociales y académicas. Además, los procesos de empatía cognitiva surgen como un factor protector ante el desgaste emocional de los estudiantes. Finalmente, se discuten posibles estrategias para fomentar el desarrollo de habilidades empáticas en el aula; se enfatiza el papel de los maestros en modelar dichas competencias y se analiza el programa de intervención Roots of Empathy y sus resultados.

Palabras clave: empatía – habilidades empáticas – educación – desarrollo socioemocional – modulación emocional.

Abstract

The ability to think empathically develops early in life through interactions with others. For this reason, schools have a fundamental role in the formation of empathy. This article examines the critical role of empathic skills in the socioemotional and academic development of students within the contemporary

* Maestro en Ciencias (Neurobiología). Doctorante en el Programa de Ciencias de la Comunicación Humana. Líneas de investigación: cognición social, comunicación humana. School of Communication Sciences and Disorders, McGill University, Canadá. marcos.dominguezarriola@mail.mcgill.ca

educational context. An updated, evidence-based definition of empathy is adopted, which involves a set of interdependent cognitive processes such as emotional contagion, empathic concern, perspective-taking, and emotional modulation. Employing this conceptual framework, the existing literature on the link between empathic skills and other variables of socioemotional development and academic success in students at different educational stages is analyzed. This review indicates that there are positive associations between empathic skills and various social and academic competencies. Moreover, processes of cognitive empathy appear as a protective factor against students' academic burnout. Finally, potential strategies to foster the development of empathic skills in the classroom are discussed; the role of teachers in modeling these skills is emphasized, and the Roots of Empathy intervention program and its outcomes are analyzed.

Keywords: empathy – empathic skills – education – socio-affective development – emotion modulation.

Introducción

Nuestro modelo educativo ha experimentado considerables transformaciones a lo largo del último siglo. Dichas transformaciones han ocurrido tanto en el currículo formal como en el currículo oculto, que incluye actitudes, valores e intereses que son perpetuados a través de la interacción en el aula (Bloom, 1972). Gracias a las cruciales contribuciones de investigadores como Dewey y Piaget en el siglo XX, los objetivos de la educación, más allá de la devoción al aprendizaje factual, característico de un modelo industrial, han virado definitivamente para enfatizar también el desarrollo psicológico y socioemocional de los estudiantes. Este tipo de aprendizaje se puede fomentar a través de interacciones empáticas en el aula (Cardoso *et al.*, 2011; Tyack, Cuban, 1995). Tyack y Cuban (1995), hablando de reformas educativas, señalan que la interacción diaria en el aula es donde el cambio ha sido más difícil de lograr –pero también donde más importa–. En efecto, es a través de dichas interacciones que se modelan actitudes, habilidades y valores, y se impulsa el desarrollo moral y socioafectivo de los estudiantes (Cooper, 2013). A su vez, se argumenta que un clima escolar empático –que valora las interacciones positivas y promueve la comprensión y el apoyo mutuos– facilita el aprendizaje e influye positivamente en el desarrollo cognitivo, así como en el éxito académico y personal de los estudiantes (Bozkurt, Ozden, 2010; Cardoso *et al.*, 2011; Cornelius-White, 2007).

Por consiguiente, en el modelo actual, la empatía (cuya definición precisa es objeto de una sección subsecuente) desempeña un doble papel: por un lado, como un conjunto de herramientas para promover un entorno humano y colaborativo, y fomentar el desarrollo integral de los estudiantes; por otro lado, como un objetivo en sí misma, buscando fomentar el desarrollo de habilidades empáticas (Cooper, 2013). Tradicionalmente, el desarrollo de estas habilidades se consideraba parte del currículo implícito; sin embargo, en la actualidad hay importantes iniciativas que buscan su integración en el currículo formal, por ejemplo el programa *Roots of Empathy* (Connolly *et al.*, 2018; Schonert-Reichl *et al.*, 2012).

A pesar del creciente reconocimiento general de la relevancia de diversos procesos empáticos en la educación, la literatura científica al respecto sigue siendo limitada y muestra una falta de consistencia conceptual. Esta falta de uniformidad es típica en la literatura sobre el tema, ya que se trata de un concepto que abarca diversos fenómenos y que históricamente ha recibido múltiples definiciones (Preston, de Waal, 2002). El objetivo principal de este artículo es caracterizar el papel de las habilidades empáticas en el contexto educativo contemporáneo, con base en la literatura existente y adoptando una definición actualizada de empatía. Además, se identificarán estrategias para fomentar el desarrollo de habilidades empáticas en el aula y se examinará un programa de intervención pertinente (*Roots of Empathy*) y sus resultados.

La empatía y su desarrollo ontogénico

La vida en grupo es un componente central de la vida humana. Por eso, nuestros procesos cognitivos se han adaptado para facilitar la socialización, el entendimiento de otros individuos y la coordinación efectiva entre ellos. Se denomina *cognición social* al conjunto de procesos cognitivos que nos permiten navegar eficazmente las interacciones sociales y la vida grupal (Frith, 2008). La empatía y la teoría de la mente son dos procesos interrelacionados, fundamentales para la cognición social. El concepto de *teoría de la mente* describe la capacidad para *inferir* los estados mentales de otras personas (Singer, Tusche, 2014); es decir, se refiere a la capacidad de hacer suposiciones sobre lo que otra persona está pensando o sintiendo, con base en su comportamiento y en nuestro propio conocimiento y experiencias previas. Típicamente, los niños terminan de desarrollar esta capacidad alrededor de los 5 años de edad (Frith, Frith, 2005). *Empatía* se refiere a la capacidad de compartir el estado afectivo de otra persona (o incluso de otro ser, una mascota o un personaje literario) o de “ponerse en sus zapatos”. A diferencia de la teoría de la mente, que se refiere a una comprensión cognitiva de los estados mentales ajenos, la empatía se caracteriza por la capacidad de compartir y experimentar el estado emocional de la otra persona (Singer, Tusche, 2014). Existe un desacuerdo en la literatura académica acerca de los componentes que la constituyen y su alcance. Por ejemplo, hay autores que defienden que se trata de un fenómeno facilitado por mecanismos cognitivos de alto orden (como teoría de la mente) y, por lo tanto, al que no tienen acceso niños muy pequeños ni animales (p. ej., Bernhardt, Singer, 2012; De Vignemont, Singer, 2006).

Sin embargo, múltiples autores han señalado que existe abundante evidencia de niños en edades muy tempranas, así como otras especies de mamíferos que muestran conductas que *sugieren* capacidad empática (para una revisión, véase: de Waal, Preston, 2017). Por ejemplo, bebés de tan solo dos días de nacidos comienzan a llorar en respuesta al llanto de otros bebés, más que en respuesta a otros sonidos de la misma intensidad y con características similares (Sagi, Hoffman, 1976; Simner, 1971). Además, se ha demostrado que, en condiciones específicas, bebés de diez semanas tienden a replicar o reflejar expresiones emocionales audiovisuales de

alegría y enojo, particularmente cuando son emitidas por sus madres. Así, parece que los bebés de diez semanas ya poseen la capacidad de detectar y distinguir entre algunas expresiones emocionales, las cuales, a su vez, tienden a inducir en ellos un estado afectivo correspondiente (Haviland, Lelwica, 1987). Estos hallazgos sugieren que existe un proceso de *contagio emocional* que se desarrolla desde los primeros días de vida.

Poco tiempo después, los bebés empiezan a mostrar conductas prosociales más sofisticadas. Por ejemplo, Hamlin *et al.* (2007) llevaron a cabo un experimento con niños de entre 6 y 10 meses de edad. En este estudio, los infantes observaron una serie de animaciones donde un personaje intentaba esforzadamente subir una colina y era ayudado por un segundo personaje o impedido por un tercero. Estos personajes eran únicamente diferentes figuras geométricas con ojos, que no tenían ningún otro rasgo particularizante aparte de su disposición de ayudar o perjudicar al primer personaje. Después de ver estas animaciones, cuando se les dio a elegir, los niños de ambas edades mostraron una pronunciada preferencia por la figura que había ayudado al primer personaje. Esta preferencia desapareció por completo cuando los investigadores repitieron el experimento pero modificaron al primer personaje a fin de que no aparentara tener vida interna (sin los ojos y movimientos espontáneos). Así, en esta versión, los personajes parecían simplemente empujar un objeto inanimado cuesta arriba o cuesta abajo.

Los hallazgos de Hamlin *et al.* (2007) indican que: *a)* niños de tan solo 6 meses ya son capaces de reconocer las intenciones de otros sujetos; *b)* estos niños poseen la capacidad de hacer evaluaciones sociales rudimentarias; p. ej., prefieren a quienes actúan de forma cooperativa; y *c)* dicha preferencia depende de su capacidad para comprender las metas e intenciones de otros. El hecho de que este efecto desapareciera en el experimento modificado, constituye evidencia de que incluso los infantes de 6 meses perciben a los personajes como otros agentes con estados internos e intenciones propias. En línea con lo anterior, existe amplia evidencia que niños de entre 14 y 18 meses tienden a ayudar a otros en sus metas (p. ej., a alcanzar un objeto) de forma espontánea, sin una recompensa de por medio, incluso si esto implica interrumpir su juego o sortear obstáculos (Warneken, Tomasello, 2009). En otras palabras, niños de esta edad son capaces de entender las intenciones de otros y muestran una motivación intrínseca de proporcionar ayuda. Además, empiezan a exhibir comportamientos de consolación; es decir, intentan activamente aliviar el malestar físico o emocional de otros (Warneken, Tomasello, 2009).

Se podría argumentar que estos descubrimientos no representan verdaderos ejemplos de empatía. En primer lugar, no toda conducta altruista es impulsada por una preocupación empática (Cialdini *et al.*, 1987), y en segundo lugar, los niños en esta franja de edad aún están desarrollando la capacidad para diferenciarse entre sí mismos y los demás, lo cual es requisito para las definiciones más restrictivas de empatía (De Vignemont, Singer, 2006). Sin embargo, incluso aceptando estos puntos, estos comportamientos pueden al menos considerarse precursores de una empatía genuina (Noten *et al.*, 2020) que, para estos autores, se manifiesta cuando un

individuo es consciente de que su estado mental o emocional proviene del contagio emocional o de la proyección hacia el estado mental o emocional de otra persona (De Vignemont, Singer, 2006). En cualquier caso, los hallazgos mencionados hasta ahora indican que la empatía está facilitada por mecanismos neurocognitivos innatos; las raíces de la empatía se manifiestan desde muy temprano en la ontogenia humana.

De acuerdo con lo anterior, se han desarrollado teorías de la empatía con base en la evidencia de su desarrollo filo- y ontogénico. De Waal y Preston (2017) postulan que la *empatía* funciona como un término sombrilla que abarca cualquier proceso mediante el cual un individuo puede descifrar el estado emocional de otros a través de la activación de sus propias representaciones mentales de dicho estado. Esto implica que la empatía comprende una serie de fenómenos unificados por un mecanismo subyacente común: el *contagio emocional*. Así, de acuerdo con esta postura, los bebés poseen un mecanismo innato de contagio emocional, lo que les permite experimentar vicariamente ciertos estados emocionales observados en otras personas (Haviland, Lelwica, 1987; Simner, 1971). Este mecanismo es la base sobre la cual, a medida que los niños adquieren la habilidad de realizar evaluaciones sociales y distinguirse de otros, emergen procesos empáticos más complejos (Hamlin *et al.*, 2007); por ejemplo, el de *preocupación empática*, o la preocupación hacia el sufrimiento de otros que motiva conductas de consuelo (Preston, de Waal, 2017; Zickfeld *et al.*, 2017). Posteriormente, la habilidad para inferir las intenciones y estados mentales de otros –es decir, teoría de la mente– facilita procesos empáticos cognitivamente más complejos, como la *toma de perspectiva empática* y el *altruismo dirigido* (de Waal, Preston, 2017; Lamm *et al.*, 2007; Preston, de Waal, 2002; Warneken, Tomasello, 2009).

Por lo tanto, la empatía se constituye como un continuo de subprocesos cognitivos que abarcan desde un mecanismo innato de mímica y contagio emocional, desarrollándose hacia procesos de preocupación empática y conductas de consolación, hasta llegar a la toma de perspectiva empática y conductas de ayuda dirigida, que son componentes cognitivamente más complejos (de Waal, Preston, 2017; Decety, Svetlova, 2012). Dichos componentes del espectro empático, con base en los mecanismos neurocognitivos que involucran, típicamente se dividen en dos: el contagio emocional y la preocupación empática, que dependen de procesos cognitivos ascendentes, constituyen la *empatía afectiva*; mientras que la toma de perspectiva empática y el altruismo dirigido, que dependen de procesos cognitivos descendentes, constituyen la *empatía cognitiva* (Dvash, Shamay-Tsoory, 2014; Walter, 2012). Esta distinción es útil porque permite identificar los sustratos neurocognitivos de diferentes subprocesos empáticos y entender su relación con distintas etapas del desarrollo o trastornos psiquiátricos y neurológicos. Por ejemplo, personas en el espectro autista tienden a mostrar déficits principalmente en procesos de empatía cognitiva, mientras que personas con psicopatía o trastorno antisocial de la personalidad tienden a mostrar déficits principalmente en procesos de empatía afectiva (Gonzalez-Liencre *et al.*, 2013).

Una de las principales fortalezas de esta perspectiva es que pone en evidencia la interdependencia funcional y secuencia temporal de un conjunto de procesos cognitivos interrelacionados –que conforman a la empatía– y proveen una guía de su desarrollo durante la vida humana. Esto permite, por ejemplo, caracterizar la forma en que condiciones adversas en la infancia temprana pueden retrasar el desarrollo empático de algunos niños (Levy *et al.*, 2019). Por ende, esta conceptualización de la empatía y su desarrollo ontogenético constituye una herramienta de gran utilidad para pensar en la educación, particularmente, para caracterizar el desarrollo de habilidades empáticas en niños y adolescentes en el contexto escolar. A su vez, esto permitirá diseñar contenidos educativos, así como proyectos de investigación e intervención apropiados para grupos específicos (p. ej., de edad) y dirigidos a subprocesos empáticos de interés.

La modulación emocional en el espectro empático

Un componente adicional resulta crucial para explicar la *respuesta empática* dentro de contextos naturalísticos, como es el caso del entorno escolar. Decety (2011) describe un modelo trifásico de la respuesta empática, que comprende: 1) activación afectiva, que implica compartir un estado emocional externo e implica los procesos de la empatía afectiva; 2) conciencia de la emoción experimentada y su origen vicario, correspondiente a la empatía cognitiva; y 3) *modulación emocional*. Ampliamente definida, la modulación –o regulación/autorregulación– emocional se refiere a la implementación, intencional o automática, de mecanismos reguladores del propio estado afectivo. Consiste en una actividad o estrategia que influye en cuáles emociones se experimentan o expresan, así como cuándo y cómo suceden (Etkin *et al.*, 2015; Gross, 2014). Este modelo es cíclico, pues la regulación emocional, a su vez, podría evocar un distinto nivel de activación afectiva e, incluso, reinterpretaciones de la emoción experimentada o el evento que la causó (Decety, 2011).

La modulación emocional implica ajustar la intensidad de una emoción, ya sea aumentándola, disminuyéndola o alterándola por completo. Los niños en edad preescolar, por ejemplo, tienden a regular sus emociones redirigiendo su atención hacia nuevos estímulos o, interactivamente, buscando consuelo en los adultos. Sin embargo, en esta etapa también es posible el desarrollo de estrategias disfuncionales para la modulación emocional, como los comportamientos externalizantes (p.ej., actos de agresión física) o la rumiación (Thümmler *et al.*, 2022). Los años escolares desempeñan un papel crucial en el desarrollo de estrategias saludables de modulación emocional. En este proceso resultan fundamentales las interacciones no solo con familiares, sino también con pares y docentes (De Neve *et al.*, 2023; Djambazova-Popordanoska, 2016).

La modulación emocional es un componente crucial de una respuesta empática efectiva, pues, para ser capaces de responder adecuadamente al estado afectivo y la conducta de otras personas, y poder proporcionar ayuda, es indispensable modular efectivamente el propio es-

tado emocional en tiempo real (Decety, 2011). Cuando una persona no tiene la capacidad de modular efectivamente su respuesta afectiva ante una emoción ajena (lo cual depende de recursos cognitivos limitados), esto puede inducir malestar fisiológico y cognitivo, e impedir la propia capacidad de responder empáticamente y proporcionar ayuda (Decety, 2011; Decety, Lamm, 2009; Muraven, Baumeister, 2000). Se sigue, pues, que para responder empáticamente de manera efectiva es indispensable ejercer una modulación emocional apropiada. Así, en cualquier esfuerzo para inculcar habilidades empáticas es crucial educar en torno a la capacidad de modular las propias emociones.

La empatía como herramienta de desarrollo social y académico

En el contexto educativo actual, que enfatiza el desarrollo integral del estudiante, diversos grupos de investigación se han interesado en explorar si las habilidades empáticas actúan como variables mediadoras en el desarrollo social y académico. La premisa de esta línea de investigación es que fomentar la capacidad de comprender y compartir los estados mentales y emocionales de otros enriquecería las interacciones sociales y podría promover un entorno escolar más positivo y estimulante. Por lo tanto, la empatía podría ser un catalizador clave para el aprendizaje y el desarrollo de habilidades complementarias en el ámbito escolar (Cardoso *et al.*, 2011; Cooper, 2013; Spinrad, Eisenberg, 2014).

Diversos estudios han identificado correlaciones entre habilidades empáticas y prosociales, capacidades cognitivas y rendimiento académico. Por ejemplo, algunas investigaciones con niños en etapas de primaria y preescolar han demostrado que existe una correlación significativa entre la capacidad empática y la competencia lectora y comunicativa (Blair, Razza, 2007; Feshbach, 1978; Llorent *et al.*, 2020). Hay varias explicaciones plausibles y no mutuamente excluyentes para este fenómeno. En primer lugar, y de particular importancia en el nivel preescolar, los niños con mejores habilidades empáticas suelen tener mejores relaciones interpersonales y experiencias sociales más enriquecedoras gracias a su capacidad para entender las intenciones y emociones de sus pares (Cassidy, 2003). Esto, a su vez, fomenta un uso más frecuente del lenguaje y una mayor exposición auditiva al mismo (Llorent *et al.*, 2020). Otra manera en que se posibilita esta asociación es por medio de la modulación emocional. En línea con el punto anterior, la capacidad de autorregulación emocional posibilita mejores interacciones sociales (Blair *et al.*, 2004; Rubin *et al.*, 1995). Además, los niños con esta capacidad pueden enfocar más su atención en situaciones de aprendizaje (p. ej., clases y deberes) y muestran mayor motivación y persistencia. Naturalmente, esto resulta en un avance académico más significativo (Blair, Razza, 2007; Graziano *et al.*, 2007; Rothbart, Jones, 1998). Como fue mencionado en la sección anterior, si bien la modulación emocional no es sinónimo de empatía, es un componente crucial de una respuesta empática efectiva (Decety, 2011) al ser un mediador clave entre la capacidad empática y la competencia lectora y comunicativa.

En un estudio longitudinal, Caprara *et al.* (2000) investigaron la capacidad predictiva de las habilidades prosociales –que incluyen ayudar, compartir y demostrar empatía– en un grupo de casi 300 niños de tercer grado, en relación con su desarrollo académico a lo largo de un periodo de cinco años. Para evaluar las habilidades prosociales, los investigadores emplearon una combinación de escalas de autoinforme, medidas sociométricas y evaluaciones de los docentes. Cabe destacar que este acercamiento a la recolección de datos es idóneo: al integrar diversas medidas provenientes de distintas fuentes –el propio sujeto, sus pares y los docentes– se minimiza el riesgo de sesgos en los resultados. El hallazgo principal fue que los niños que mostraban un mayor grado de habilidades prosociales en tercer grado presentaron índices más altos de desempeño académico en octavo grado, incluso después de descontar el efecto del desempeño académico previo. En otras palabras, las habilidades prosociales demostraron tener un poder predictivo significativo sobre el desarrollo académico futuro de los niños. Estos autores sostienen que el desarrollo intelectual de los niños en esta etapa es significativamente influenciado por la calidad de sus interacciones y relaciones sociales. La relación causal entre estos dos factores es compleja y puede tener muchos mediadores. Por ejemplo, se sabe que tener una red social satisfactoria fomenta la autoestima y reduce el riesgo de depresión y estrés social en estos niños, lo cual, a su vez, conlleva un mejor desempeño académico (Bandura *et al.*, 1996; Caprara *et al.*, 2000). Además, los niños y adolescentes con mejores habilidades prosociales tienden a recibir más apoyo de sus instructores (Ryan, Pintrich, 1997).

El estudio de Caprara *et al.* (2000) sugiere que estas asociaciones se mantienen durante la educación secundaria. En efecto, estudios con poblaciones adolescentes han revelado que también en este grupo de edad las habilidades empáticas están vinculadas con un mejor desarrollo social y académico (Krahé, Möller, 2010; Silke *et al.*, 2018; Wise, Cramer, 1988). Un metanálisis reciente muestra que existen asociaciones entre habilidades empáticas y una amplia gama de conductas prosociales, desarrollo moral, la adopción de valores personales, resiliencia, actitudes de apoyo a víctimas de bullying y capacidades de autorregulación emocional (Silke *et al.*, 2018). Wise y Cramer (1988) mostraron asociaciones significativas entre empatía, especialmente cognitiva, y desempeño intelectual y académico. En particular, los autores encontraron una correlación significativa entre una subescala de empatía cognitiva (Índice de Reactividad Interpersonal, Davis, 1980) y el coeficiente intelectual de los adolescentes, así como entre una escala general de empatía (Hogan Empathy Scale, Hogan, 1969) y su habilidad lectora, independientemente de su coeficiente intelectual. Una posible explicación de la relación entre empatía y habilidad lectora es la capacidad de toma de perspectiva. A saber, se considera que una mayor habilidad para adoptar la perspectiva de otros a través de la imaginación facilita la comprensión de las intenciones y emociones de un escritor o de los personajes en una narrativa, lo que a su vez se traduce en un disfrute y una comprensión más profundos de la lectura (Feshbach, 1978; Gabay *et al.*, 2016; Stansfield, Bunce, 2014; Wise, Cramer, 1988).

No obstante los beneficios y asociaciones positivas de las habilidades empáticas, ser empático también puede tener un costo cognitivo y emocional (Cameron *et al.*, 2019). Hay autores que advierten que cuando una persona es muy empática o la demanda de sus recursos empáticos es muy alta, puede llegar a experimentar desgaste y malestar personal (Bloom, 2017; Zhou, 2022). Sin embargo, son específicamente los procesos de la empatía afectiva –el contagio emocional y la preocupación empática– los que conllevan este riesgo cuando no son regulados adecuadamente (Farina *et al.*, 2020; Wagaman *et al.*, 2015). El estudio realizado por Farina *et al.* (2020) con estudiantes de bachillerato aporta evidencia en favor de esta idea. El objetivo fue analizar el papel de los diferentes procesos empáticos en la gestión del desgaste emocional causado por las presiones académicas en este nivel educativo. Los investigadores encontraron que la puntuación de los estudiantes en la subescala de preocupación empática estaba significativamente correlacionada con su nivel de desgaste emocional. Asimismo, aquellos estudiantes con puntuaciones altas en empatía afectiva mostraron una mayor probabilidad de experimentar *burnout*. Por otro lado, las puntuaciones en subescalas de empatía cognitiva como la toma de perspectiva empática, estaban positivamente asociadas con la satisfacción en las relaciones interpersonales, lo cual, a su vez, mostró una correlación negativa con la sensación de desgaste emocional. Estos resultados ponen de manifiesto que las intervenciones escolares destinadas a fomentar la competencia empática de los estudiantes también deben incluir medidas para prevenir el desgaste emocional. Además, es crucial que enfatizan el desarrollo de habilidades de empatía cognitiva, como la toma de perspectiva, la modulación emocional y de la respuesta empática.

Promoviendo el desarrollo empático en las escuelas

El desarrollo de habilidades empáticas puede promoverse en las escuelas. Incluso, en vista de las asociaciones positivas y los beneficios de la empatía en el desarrollo integral de los niños y adolescentes, se ha argumentado que el desarrollo de habilidades empáticas *debe* promoverse en las escuelas de manera activa, sistemática y gradual (Elias, 2003; Noddings, 2002; Verducci, 2000). La International Academy of Education recomienda implementar programas de educación socioemocional de acuerdo a un análisis de las necesidades de la comunidad local. Esta institución sugiere, por ejemplo, incorporar prácticas de servicio comunitario entre las actividades de los estudiantes, lo cual les permitiría encontrarse con otras personas, perspectivas y necesidades. Esto, combinado con oportunidades para reflexionar, puede estimular el desarrollo de habilidades empáticas en los estudiantes (Elias, 2003).

Asimismo, han existido diversos programas de intervención con el objetivo de promover el desarrollo de habilidades empáticas en las escuelas, así como estudios para evaluar su efectividad. Un ejemplo notable es *Roots of Empathy*, un programa realizado en Canadá, en torno al desarrollo de la empatía en niños de primaria (<https://rootsofempathy.org/>). Este programa se lleva a cabo directamente en el aula de los grupos participantes y se extiende a lo largo de un año académico con sesiones mensuales. En cada encuentro, un bebé de aproximadamente un año

junto con su madre, visitan el aula, lo que brinda a los estudiantes la oportunidad de interactuar con el niño y discutir con los instructores sobre sus comportamientos, expresiones y dinámicas de interacción con su madre. Las actividades suelen enfocarse en la identificación de los sentimientos del bebé y su forma de comunicarlos, permitiendo a los alumnos aplicar sus propias experiencias y pensamiento para profundizar en la comprensión de las emociones y necesidades del infante. Así, este programa busca promover el desarrollo de habilidades de empatía tanto afectiva como cognitiva, desde explorar su propia manera de sentir hasta practicar la toma de perspectiva empática para entender el sentir del infante (Schonert-Reichl *et al.*, 2012). Este enfoque para fomentar habilidades empáticas está estrechamente alineado con la noción de *crianza inductiva*. En el ámbito del desarrollo de habilidades empáticas y prosociales, se ha planteado que la forma más efectiva de inculcar estas habilidades, más allá de métodos basados en recompensas y castigos, es orientando la atención de los niños hacia las necesidades, sentimientos y pensamientos de otros individuos (Hoffman, 2000; Warneken, Tomasello, 2009).

Connolly *et al.* (2018) estudiaron los resultados de este programa en 37 grupos de quinto grado, en relación con 37 grupos control. Los investigadores recolectaron información de los niños antes y después de su participación en el programa. En particular, los niños completaron una serie de cuestionarios acerca de sus habilidades empáticas (Índice de Reactividad Interpersonal; para una validación en español, véase Escrivá *et al.*, 2004), regulación emocional (Escala de Manejo de la Ira Infantil; Zeman *et al.*, 2001), identificación de emociones (Cuestionario de Reconocimiento Emocional; Ribordy *et al.*, 1988), y bullying (Cuestionario Revisado de Bullying/Víctima de Olweus; para una validación en español, véase Gaete *et al.*, 2021), entre otras (Cuestionario de Fortalezas y Dificultades; para una validación en español, véase Rodríguez-Hernández *et al.*, 2013). Los principales resultados reportados se obtuvieron del Cuestionario de Fortalezas y Dificultades que completaron los profesores de los niños. En particular, los niños que participaron en el programa aumentaron su puntuación en conductas prosociales más que los grupos de control, y redujeron su puntuación en conductas externalizantes. Sin embargo, los autores no especificaron si se implementaron estrategias para mitigar posibles sesgos. Es decir, si los profesores del grupo experimental estaban informados sobre los objetivos del programa al momento de completar los cuestionarios al final del mismo, sus expectativas de mejoría podrían influir en sus respuestas. Además, resulta notable que no se reportaron mayores mejorías con respecto al grupo control, en lo que se refiere a las capacidades empáticas ni en la regulación emocional de los niños. La única otra ventaja observada fue en relación con su capacidad de reconocimiento emocional, lo cual era previsible dado que el programa proporcionó instrucción explícita en esta área. Finalmente, las mejorías observadas en el Cuestionario de Fortalezas y Dificultades con respecto al grupo control desaparecieron al cabo de 12 meses.

La ausencia de resultados significativos de interés en este estudio podría deberse a que los instrumentos utilizados no fueron suficientemente precisos para detectar las diferencias entre el

grupo experimental y el grupo de control. Por ejemplo, las respuestas a las escalas de autorreporte dependen de un cierto grado de autoconciencia, lo cual puede ser particularmente problemático en niños, cuando la capacidad de introspección aún está en desarrollo. No es posible garantizar que ciertos resultados socioemocionales, quizá sutiles, promovidos por un programa educativo, sean evidentes en un cuestionario de autorreporte que consta solo de una docena de reactivos. Las escalas de autorreporte utilizadas en este estudio son breves y generales, y podrían no capturar los posibles efectos de la intervención en las habilidades empáticas de los niños. Además, el Índice de Reactividad Interpersonal, que fue la única escala empleada para evaluar sus habilidades empáticas, fue originalmente diseñada para adultos. Wise y Cramer (1988) encontraron que este test presenta dificultades de comprensión para adolescentes (al menos dos años mayores que los niños en Connolly *et al.*, 2018), lo que indica la necesidad de adaptar la herramienta para su aplicación en poblaciones más jóvenes. En otras palabras, las herramientas empleadas podrían no haber sido lo suficientemente sensibles o apropiadas para evaluar los cambios inducidos por el programa educativo.

Resultados comparables en esta escala fueron obtenidos por Schonert-Reichl *et al.* (2012) al evaluar el impacto de *Roots of Empathy* en 14 escuelas primarias. En comparación con los grupos de control, no se encontraron mejoras significativas en el Índice de Reactividad Interpersonal después de la aplicación del programa. Sin embargo, en este estudio, los investigadores además implementaron una evaluación entre pares. Específicamente, cada estudiante evaluó a sus compañeros en aspectos como su disposición para compartir, ayudar, comprender perspectivas ajenas, mostrar amabilidad y actuar con justicia. Así, a partir de estas evaluaciones se calculó una puntuación compuesta para cada alumno. Los resultados revelaron diferencias significativas entre los grupos experimentales y de control, mostrando efectos de moderados a altos en todas las dimensiones evaluadas. Estos resultados subrayan la necesidad de complementar las medidas de autorreporte con otros tipos de evaluación (Cassidy, 2003), las cuales podrían ser más sensibles a ciertos cambios socioemocionales inducidos por programas de intervención para niños y adolescentes.

Finalmente, es importante recalcar que los maestros tienen un papel crucial en el desarrollo de habilidades empáticas de los niños. Las interacciones entre maestros y alumnos son una parte fundamental del currículo oculto (Cooper, 2013), pues proporcionan una valiosa oportunidad para que los educadores modelen respuestas empáticas efectivas. Específicamente, la manera en que los profesores reaccionan ante las emociones, ideas y necesidades de los estudiantes puede convertirse en una herramienta de aprendizaje crucial para niños y adolescentes (Tyack, Cuban, 1995). Por lo tanto, otra forma de promover el desarrollo empático y socioemocional de los estudiantes es promoviendo las capacidades empáticas de los maestros (Meyers *et al.*, 2019; Palacio, Gutiérrez, 2023). Meyers *et al.* (2019) sugieren que para desarrollar sus habilidades empáticas en el contexto escolar, los maestros deberían esforzarse por comprender el contexto

social, las experiencias personales y las dificultades individuales de cada estudiante. Además, los autores enfatizan la necesidad de que los educadores desarrollen proactivamente la habilidad de expresar sus respuestas empáticas de manera explícita durante la comunicación con sus alumnos (Cooper, 2013; Meyers *et al.*, 2019).

De hecho, existe evidencia de que profesionales en áreas con alta demanda de recursos empáticos, como los psicoterapeutas, demuestran capacidades empáticas superiores en comparación con otros profesionales (p. ej., Domínguez-Arriola *et al.*, 2022; Olalde-Mathieu *et al.*, 2022; Pletzer *et al.*, 2015). Es probable que los maestros exhiban un perfil similar, aunque se requiere más investigación para confirmar esta hipótesis. Sin embargo, los profesionales con este tipo de demanda también están en riesgo de un alto nivel de desgaste emocional y, en consecuencia, una menor capacidad empática (Alterman *et al.*, 2003; Bloom, 2017; Cameron *et al.*, 2019; Prikhidko, Swank, 2018; Weisz, Cikara, 2021). Afortunadamente, se ha demostrado que las habilidades de empatía cognitiva –al contrario de la empatía afectiva–, como la toma de perspectiva y las estrategias cognitivas de autorregulación emocional, tienen un efecto protector del nivel de desgaste emocional y *burnout* ocupacional (Lamothe *et al.*, 2014; Wagaman *et al.*, 2015). Por lo tanto, al promover sus habilidades empáticas sería benéfico que los esfuerzos de los docentes se centren en el desarrollo de habilidades de empatía cognitiva y estrategias efectivas de autorregulación emocional.

Conclusiones

El objetivo principal de este artículo fue analizar la relación entre el desarrollo de habilidades empáticas y el desarrollo socioemocional y cognitivo de estudiantes en distintas etapas escolares dentro del contexto educativo actual, con base en la literatura disponible. Con este propósito, primero se caracterizó un modelo conceptual de la empatía y su desarrollo ontogénico, basado en evidencia empírica (Preston, de Waal, 2017; Decety, 2011). Este modelo postula que *empatía* es un término sombrilla que abarca una variedad de procesos cognitivos interdependientes, los cuales inician su desarrollo desde los primeros días de vida, con base en un mecanismo innato de contagio emocional (Haviland, Lelwica, 1987; Preston, Hofelich, 2012; Sagi, Hoffman, 1976; Simner, 1971). De esta forma, se posibilita el desarrollo de habilidades empáticas y prosociales de complejidad cognitiva cada vez mayor, como el reconocimiento de intenciones y emociones ajenas (Hamlin *et al.*, 2007), la preocupación empática (Zickfeld *et al.*, 2017), la toma de perspectiva empática (Selman, 1975), conductas de consolación y altruismo dirigido (Warneken, Tomasello, 2009) y modulación emocional y de la respuesta empática (Decety, 2011; Decety, Svetlova, 2012). En efecto, la autorregulación emocional surge como un componente clave de la capacidad empática porque facilita una respuesta empática efectiva (Decety, 2011).

A continuación se examinó la relación entre las habilidades empáticas y el desarrollo socioemocional y académico de los estudiantes de educación primaria y secundaria. La evidencia

existente sugiere que las habilidades empáticas, incluyendo la modulación emocional, favorecen el desarrollo prosocial de los niños y adolescentes, lo cual, a su vez, disminuye su estrés, realza su autoestima, y promueve su desarrollo cognitivo y éxito académico (Bandura *et al.*, 1996; Blair, Razza, 2007; Caprara *et al.*, 2000; Cardoso *et al.*, 2011; Cassidy, 2003; Silke *et al.*, 2018; Wise, Cramer, 1988). No obstante, los altos niveles de empatía afectiva están asociados con un mayor grado de desgaste emocional y académico (Bloom, 2017; Cameron *et al.*, 2019; Farina *et al.*, 2020), por lo que es relevante que estos estudiantes desarrollen habilidades de empatía cognitiva, como la toma de perspectiva, la modulación emocional y de la respuesta empática.

Finalmente, se discutió la promoción activa del desarrollo empático en el ámbito escolar. Una de las estrategias propuestas es la incorporación de prácticas de servicio comunitario dentro del currículo o de la rutina diaria de los estudiantes (Elias, 2003). También es posible implementar programas de intervención diseñados específicamente para fomentar el desarrollo de habilidades empáticas. Un ejemplo notable es *Roots of Empathy* (Connolly *et al.*, 2018; Schonert-Reichl *et al.*, 2012). Sin embargo, se criticó que las metodologías empleadas para evaluar los resultados de estos programas no están a la altura del commendable esfuerzo dedicado a su diseño e implementación. Es necesario recolectar medidas más precisas y exhaustivas, así como datos provenientes de diversas fuentes (p. ej., además de escalas de autorreporte, evaluaciones por pares u observaciones de investigadores capacitados; Cassidy, 2003). Esto permitiría una evaluación más exhaustiva de este programa de intervención o de cualquier otro, facilitando también la comparación de su efectividad. Por último, los maestros –que interactúan constante y prolongadamente con sus estudiantes– tienen un papel fundamental en la promoción del desarrollo empático de sus alumnos por medio del modelaje (Cooper, 2013). Si los maestros desarrollan sus propias habilidades empáticas e implementan estrategias para modelar una respuesta empática efectiva (véase Meyers *et al.*, 2019), esto puede convertirse en una herramienta de aprendizaje implícito de gran relevancia para los alumnos (Cooper, 2013). Sin embargo, para evitar el desgaste por la alta demanda socioemocional de la profesión, la evidencia existente indica que los maestros se beneficiarían de concentrar sus esfuerzos en el desarrollo de habilidades de empatía cognitiva y modulación emocional (Lamothe *et al.*, 2014; Prikhidko, Swank, 2018; Wagaman *et al.*, 2015).

Un objetivo secundario de este artículo fue destacar que comprender la empatía como una serie de subprocesos cognitivos de origen ontogénico temprano es particularmente valioso para entender su influencia en el desarrollo socioemocional y académico de niños y adolescentes. Por ejemplo, esta perspectiva facilita la distinción entre los mecanismos de empatía afectiva, que pueden contribuir al desgaste emocional (*burnout*) de estudiantes y maestros, y los mecanismos de empatía cognitiva, que, en contraste, actúan como un factor de protección (Farina *et al.*, 2020; Wróbel, 2013). Asimismo, este acercamiento ha permitido identificar una asociación entre habilidades de toma de perspectiva (un proceso de empatía cognitiva) y habilidades comunicativas y lectoras (Blair, Razza, 2007; Feshbach, 1978; Llorent *et al.*, 2020).

La evidencia discutida en este artículo sugiere que la implementación de estrategias y programas orientados a la promoción de habilidades empáticas podría ser significativamente beneficiosa para alcanzar las metas educativas actuales que se enfocan en el desarrollo integral de los estudiantes. Estos esfuerzos, no obstante, probablemente deberían enfatizar el desarrollo de habilidades de empatía cognitiva y de autorregulación emocional. Sin embargo, esta línea de investigación es relativamente reciente. Sin embargo, dado que esta área de investigación aún es novedosa, resulta crucial que los nuevos programas destinados a fomentar habilidades empáticas, así como habilidades socioemocionales y prosociales en general, sean rigurosos en la recolección y documentación de datos para facilitar su evaluación, replicación y comparación con otros programas y estudios.

Ahora bien, es preciso subrayar las limitaciones del presente artículo. En particular, debido a su naturaleza breve, se proporcionó poco detalle sobre el desarrollo y la relevancia de diferentes procesos empáticos en distintos grupos de edad. Asimismo, otras revisiones deberían explorar más a fondo la influencia de variables individuales como el género, la personalidad y el nivel socioeconómico, entre otras, en el desarrollo empático y su relación con el desarrollo de habilidades socioemocionales y académicas. Finalmente, aunque solo se discutió un programa de intervención (*Roots of Empathy*), por su relevancia actual, la comparación de resultados de múltiples programas enriquecería esta línea de investigación.

Referencias

- Alterman, A.; P. McDermott; J. Cacciola; M. Rutherford (2003). Latent Structure of the Davis Interpersonal Reactivity Index in Methadone Maintenance Patients. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 25(4), 257-265. <https://doi.org/10.1023/A:1025936213110>
- Bandura, A.; C. Barbaranelli; G. Caprara; C. Pastorelli (1996). Multifaceted Impact of Self-Efficacy Beliefs on Academic Functioning. *Child Development*, 67(3), 1206-1222. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01791.x>
- Bernhardt, B.; T. Singer (2012). The Neural Basis of Empathy. *Annual Review of Neuroscience*, 35(1), 1-23. <https://doi.org/10.1146/annurev-neuro-062111-150536>
- Blair, C.; R. Razza (2007). Relating Effortful Control, Executive Function, and False Belief Understanding to Emerging Math and Literacy Ability in Kindergarten. *Child Development*, 78(2), 647-663. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01019.x>
- Blair, K.; S. Denham; A. Kochanoff; B. Whipple (2004). Playing it Cool: Temperament, Emotion Regulation, and Social Behavior in Preschoolers. *Journal of School Psychology*, 42(6), 419-443. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2004.10.002>
- Bloom, B. (1972). Innocence in Education. *The School Review*, 80(3), 333-352. <https://doi.org/10.1086/443036>

- Bloom, P. (2017). Empathy and its Discontents. *Trends in Cognitive Sciences*, 21(1), 24-31. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2016.11.004>
- Bozkurt, T.; M. Ozden (2010). The Relationship between Empathetic Classroom Climate and Students' Success. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 5, 231-234. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.078>
- Cameron, C.; C. Hutcherson; A. Ferguson; J. Scheffer; E. Hadjiandreou; M. Inzlicht (2019). Empathy is Hard Work: People Choose to Avoid Empathy because of its Cognitive Costs. *Journal of Experimental Psychology: General*, 148(6), 962-976. <https://doi.org/10.1037/xge0000595>
- Caprara, G.; C. Barbaranelli; C. Pastorelli; A. Bandura; P. Zimbardo (2000). Prosocial Foundations of Children's Academic Achievement. *Psychological Science*, 11(4), 302-306. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00260>
- Cardoso, A.; M. Ferreira; J. Abrantes; C. Seabra; C. Costa (2011). Personal and pedagogical interaction factors as determinants of academic achievement. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 29, 1596-1605. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.402>
- Cassidy, K.; R. Werner; M. Rourke; L. Zubernis; G. Balaraman (2003). The Relationship between Psychological Understanding and Positive Social Behaviors. *Social Development*, 12(2), 198-221. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00229>
- Cialdini, R.; M. Schaller; D. Houlihan; K. Arps; J. Fultz; A. Beaman (1987). Empathy-Based Helping: Is it Selflessly or Selfishly Motivated? *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(4), 749-758. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.4.749>
- Connolly, P.; S. Miller; F. Kee; S. Sloan; A. Gildea; E. McIntosh; N. Boyer; M. Bland (2018). A Cluster Randomised Controlled Trial and Evaluation and Cost-effectiveness Analysis of the Roots of Empathy Schools-based Programme for Improving Social and Emotional Well-being Outcomes among 8- to 9-year-olds in Northern Ireland. *Public Health Research*, 6(4), 1-108. <https://doi.org/10.3310/phr06040>
- Cooper, B. (2013a). Modelling, Empathy and Values in the Classroom. *Empathy in Education. Engagement, Values and Achievement*. UK: continuum, 159-175. <https://doi.org/10.5040/9781472552952.ch-007>
- Cooper, B. (2013b). The Nature and Significance of Empathy in Education. In *Empathy in Education. Engagement, Values and Achievement*. UK: continuum, 27-42. <https://dokumen.pub/empathy-in-education-engagement-values-and-achievement-9781441101440-9781472552952-9781441128089.html>
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered Teacher-student Relationships Are Effective: A Meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113-143. <https://doi.org/10.3102/003465430298563>
- Davis, M. (1980). A Multidimensional approach to Individual Differences in Empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85-104. https://www.uv.es/~friasnav/Davis_1980.pdf

- De Neve, D.; M. Bronstein; A. Leroy; A. Truys; J. Everaert (2023). Emotion Regulation in the Classroom: A Network Approach to Model Relations among Emotion Regulation Difficulties, Engagement to Learn, and Relationships with Peers and Teachers. *Journal of Youth and Adolescence*, 52(2), 273-286. <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01678-2>
- De Vignemont, F.; T. Singer (2006). The Empathic Brain: How, When and Why? *Trends in Cognitive Sciences*, 10(10), 435-441. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2006.08.008>
- De Waal, F.; S. Preston (2017). Mammalian Empathy: Behavioral Manifestations and Neural Basis. *Nature Reviews Neuroscience*, 18(8), 498-509. <https://doi.org/10.1038/nrn.2017.72>
- Decety, J. (2011). Dissecting the Neural Mechanisms Mediating Empathy. *Emotion Review*, 3(1), 92-108. <https://doi.org/10.1177/1754073910374662>
- Decety, J.; C. Lamm (2009). Empathy versus Personal Distress: Recent Evidence from Social Neuroscience. In Decety.; W. Ickes (eds.). *The Social Neuroscience of Empathy*. The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262012973.003.0016>
- Decety, J.; M. Svetlova (2012). Putting Together Phylogenetic and Ontogenetic Perspectives on Empathy. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 2(1), 1-24. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2011.05.003>
- Djambazova-Popordanoska, S. (2016). Implications of Emotion Regulation on Young Children's Emotional Wellbeing and Educational Achievement. *Educational Review*, 68(4), 497-515. <https://doi.org/10.1080/00131911.2016.1144559>
- Domínguez-Arriola, M.; V. Olalde-Mathieu; E. Garza-Villarreal; F. Barrios (2022). The Dorsolateral Prefrontal Cortex Presents Structural Variations Associated with Empathy and Emotion Regulation in Psychotherapists. *Brain Topography*, 35(5-6), 613-626. <https://doi.org/10.1007/s10548-022-00910-3>
- Dvash, J.; S. Shamay-Tsoory (2014). Theory of Mind and Empathy as Multidimensional Constructs: Neurological Foundations. *Topics in Language Disorders*, 34(4), 282-295. <https://doi.org/10.1097/TLD.0000000000000040>
- Elias, M. (2003). *Academic and Social-Emotional Learning*. International Academy of Education, 1-32. https://evaeducation.weebly.com/uploads/1/9/6/9/19692577/final_ilovepdf.pdf
- Escrivá, V.; M. Navarro; P. García (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16(2), 255-260. <https://www.psicothema.com/pdf/1191.pdf>
- Etkin, A.; C. Büchel; J. Gross (2015). The Neural Bases of Emotion Regulation. *Nature Reviews Neuroscience*, 16(11), 693-700. <https://doi.org/10.1038/nrn4044>
- Farina, E.; V. Ornaghi; A. Pepe; C. Fiorilli; I. Grazzani (2020). High School Student Burnout: Is Empathy a Protective or Risk Factor? *Frontiers in Psychology*, 11, 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00897>
- Feshbach, N. (1978). Studies of Empathic Behavior in Children. *Progress in Experimental Personality Research*, 8, 1-47.

- Frith, C.; U. Frith (2005). Theory of Mind. *Current Biology*, 15(17), R644-R645. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2005.08.041>
- Frith, C. (2008). Social Cognition. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 363(1499), 2033-2039. <https://doi.org/10.1098/rstb.2008.0005>
- Gabay, Y.; S. Shamay-Tsoory; L. Goldfarb (2016). Cognitive and Emotional Empathy in Typical and Impaired Readers and its Relationship to Reading Competence. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 38(10), 1131-1143. <https://doi.org/10.1080/13803395.2016.1199663>
- Gaete, J.; D. Valenzuela; M. Godoy; C. Rojas-Barahona; C. Salmivalli; R. Araya (2021). Validation of the Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire (OBVQ-R) Among Adolescents in Chile. *Frontiers in Psychology*, 12(April), 1-17. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.578661>
- Gonzalez-Lienres, C.; S. Shamay-Tsoory; M. Brüne (2013). Towards a Neuroscience of Empathy: Ontogeny, Phylogeny, Brain Mechanisms, Context and Psychopathology. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 37(8), 1537-1548. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2013.05.001>
- Graziano, P.; R. Reavis; S. Keane; S. Calkins (2007). The Role of Emotion Regulation in Children's Early Academic Success. *Journal of School Psychology*, 45(1), 3-19. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.002>
- Gross, J. (2014). Emotion Regulation: Conceptual and Empirical Foundations. In Gross, J. (ed.). *Handbook of Emotion Regulation* (2nd ed.). New York: The Guilford Press, 3-22. <https://www.iccpc.org/wp-content/uploads/2020/07/Handbook-of-emotion-regulation.pdf>
- Hamlin, J.; K. Wynn; P. Bloom (2007). Social Evaluation by Preverbal Infants. *Nature*, 450(7169), 557-559. <https://doi.org/10.1038/nature06288>
- Haviland, J.; M. Lelwica (1987). The Induced Affect Response: 10-Week-Old Infants' Responses to Three Emotion Expressions. *Developmental Psychology*, 23(1), 97-104. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.23.1.97>
- Hoffman, M. (2000). *Empathy and Moral Development*. UK: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511805851>
- Hogan, R. (1969). Development of an Empathy Scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33(3), 307-316. <https://doi.org/10.1037/h0027580>
- Krahé, B.; I. Möller (2010). Longitudinal Effects of Media Violence on Aggression and Empathy among German Adolescents. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(5), 401-409. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2010.07.003>
- Lamm, C.; C. Batson; J. Decety (2007). The Neural Substrate of Human Empathy: Effects of Perspective-taking and Cognitive Appraisal. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 19(1), 42-58. <https://doi.org/10.1162/jocn.2007.19.1.42>
- Lamothe, M.; E. Boujut; F. Zenasni; S. Sultan (2014). To Be or Not to Be Empathic: The Combined Role of Empathic Concern and Perspective Taking in Understanding Burnout in General Practice. *BMC Family Practice*, 15(1), 1-7. <https://doi.org/10.1186/1471-2296-15-15>

- Levy, J.; A. Goldstein; R. Feldman (2019). The Neural Development of Empathy Is Sensitive to Caregiving and Early Trauma. *Nature Communications*, 10(1). <https://doi.org/10.1038/s41467-019-09927-y>
- Llorent, V.; A. González-Gómez; D. Farrington; I. Zych (2020). Social and Emotional Competencies and Empathy as Predictors of Literacy Competence. *Psicothema*, 32(1), 47-53. <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.106>
- Meyers, S.; K. Rowell; M. Wells; B. Smith (2019). Teacher Empathy: A Model of Empathy for Teaching for Student Success. *College Teaching*, 67(3), 160-168. <https://doi.org/10.1080/87567555.2019.1579699>
- Muraven, M.; R. Baumeister (2000). Self-Regulation and Depletion of Limited Resources: Does Self-Control Resemble a Muscle? *Psychological Bulletin*, 126(2), 247-259. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.126.2.247>
- Noddings, N. (2002). *Educating Moral People*. USA: Teachers College Press.
- Noten, M.; K. van der Heijden; S. Huijbregts; S. van Goozen; H. Swaab (2020). Infant Emotional Responses to Challenge Predict Empathic Behavior in Toddlerhood. *Developmental Psychobiology*, 62(4), 454-470. <https://doi.org/10.1002/dev.21903>
- Olalde-Mathieu, V.; F. Sassi; A. Reyes-Aguilar; R. Mercadillo; S. Alcauter; F. Barrios (2022). Greater Empathic Abilities and Resting State Brain Connectivity Differences in Psychotherapists Compared to Non-psychotherapists. *Neuroscience*, 492, 82-91. <https://doi.org/10.1016/j.neuroscience.2022.04.001>
- Palacio, C.; J. Gutiérrez (2023). Empatía de los maestros como habilidad protectora frente al estrés escolar. *Revista Interamericana de Investigación Educación y Pedagogía RIIEP*, 16(1), 189-211. <https://doi.org/10.15332/25005421.7754>
- Pletzer, J.; X. Sanchez; S. Scheibe (2015). Practicing Psychotherapists Are More Skilled at Down-regulating Negative Emotions Than Other Professionals. *Psychotherapy*, 52(3), 346-350. <https://doi.org/10.1037/a0039078>
- Preston, S.; F. De Waal (2002). Empathy: Its Ultimate and Proximate Bases. *Behavioral and Brain Sciences*, 25(1), 1-20. <https://doi.org/10.1017/S0140525X02000018>
- Preston, S.; F. De Waal (2017). Only the PAM Explains the Personalized Nature of Empathy. *Nature Reviews Neuroscience*, 18(12), 769. <https://doi.org/10.1038/nrn.2017.140>
- Preston, S.; A. Hofelich, A. (2012). The Many Faces of Empathy: Parsing Empathic Phenomena Through a Proximate, Dynamic-systems View of Representing the Other in the Self. *Emotion Review*, 4(1), 24-33. <https://doi.org/10.1177/1754073911421378>
- Prikhidko, A.; J. Swank (2018). Emotion Regulation for Counselors. *Journal of Counseling and Development*, 96(2), 206-212. <https://doi.org/10.1002/jcad.12193>
- Ribordy, S. C.; Camras, L. A.; Stefani, R.; Spaccarelli, S. (1988). Vignettes for Emotion Recognition Research and Affective Therapy with Children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 17(4), 322-325. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp1704_4

- Rodríguez-Hernández, P.; M. Betancort; G. Ramírez-Santana; R. García; E. Sáenz-Álvarez; C. De las Cuevas-Castresana (2013). Puntos de corte de la versión española del Cuestionario de Cualidades y Dificultades (SDQ). *Revista de Psiquiatría Infanto-Juvenil*, 31(3), 23-29. <https://www.aepnya.eu/index.php/revistaaepnya/article/view/169>
- Rothbart, M.; L. Jones (1998). Temperament, Self-regulation, and Education. *School Psychology Review*, 27(4), 479-491. <https://doi.org/10.1080/02796015.1998.12085932>
- Rubin, K.; R. Coplan; N. Fox; S. Calkins (1995). Emotionality, Emotion Regulation, and Preschoolers' Social Adaptation. *Development and Psychopathology*, 7(1), 49-62. <https://doi.org/10.1017/S0954579400006337>
- Ryan, A.; P. Pintrich (1997). "Should I Ask for Help?" The Role of Motivation and Attitudes in Adolescents' Help Seeking in Math Class. *Journal of Educational Psychology*, 89(2), 329-341. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.2.329>
- Sagi, A.; M. Hoffman (1976). Empathic Distress in the Newborn. *Developmental Psychology*, 12(2), 175-176. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.12.2.175>
- Schonert-Reichl, K.; V. Smith; A. Zaidman-Zait; C. Hertzman (2012). Promoting Children's Pro-social Behaviors in School: Impact of the "Roots of Empathy" Program on the Social and Emotional Competence of School-Aged Children. *School Mental Health*, 4(1), 1-21. <https://doi.org/10.1007/s12310-011-9064-7>
- Silke, C.; B. Brady; C. Boylan; P. Dolan (2018). Factors Influencing the Development of Empathy and Pro-social Behaviour among Adolescents: A Systematic Review. *Children and Youth Services Review*, 94(July), 421-436. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.07.027>
- Simner, M. (1971). Newborn's Response to the Cry of Another Infant. *Developmental Psychology*, 5(1), 136-150. <https://doi.org/10.1037/h0031066>
- Spinrad, T.; N. Eisenberg (2014). Empathy, Prosocial Behavior, and Positive Development in Schools. In Furlong, M.; R. Gilman; E. Huebner (eds.). *Handbook of Positive Psychology in Schools* (2nd ed.). Routledge/Taylor & Francis Group, 82-98. <https://doi.org/10.1177/0263211x97251006>
- Stansfield, J.; L. Bunce (2014). The Relationship Between Empathy and Reading Fiction: Separate Roles for Cognitive and Affective Components. *Journal of European Psychology Students*, 5(3), 9-18. <https://doi.org/10.5334/jeps.ca>
- Thümmler, R.; E. Engel; J. Bartz (2022). Strengthening Emotional Development and Emotion Regulation in Childhood-As a Key Task in Early Childhood Education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(7). <https://doi.org/10.3390/ijerph19073978>
- Tyack, D.; L. Cuban (1995). Tinkering toward Utopia: A Century of Public School Reform. In *Learning on the Blog: Collected Posts for Educators and Parents*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4135/9781452275406.n33>
- Verducci, S. (2000). A Conceptual History of Empathy and a Question it Raises for Moral Education. *Educational Theory*, 50(1), 63-80. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2000.00063.x>

- Wagaman, M.; J. Geiger; C. Shockley; E. Segal (2015). The Role of Empathy in Burnout, Compassion Satisfaction, and Secondary Traumatic Stress among Social Workers. *Social Work*, 60(3), 201-209. <https://doi.org/10.1093/sw/swv014>
- Walter, H. (2012). Social Cognitive Neuroscience of Empathy: Concepts, Circuits, and Genes. *Emotion Review*, 4(1), 9-17. <https://doi.org/10.1177/1754073911421379>
- Warneken, F.; M. Tomasello (2009). The Roots of Human Altruism. *British Journal of Psychology*, 100(3), 455-471. <https://doi.org/10.1348/000712608X379061>
- Weisz, E.; M. Cikara (2021). Strategic Regulation of Empathy. *Trends in Cognitive Sciences*, 25(3), 213-227. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2020.12.002>
- Wise, P.; S. Cramer (1988). Correlates of Empathy and Cognitive Style in Early Adolescence. *Psychological Reports*, 63, 179-192.
- Wróbel, M. (2013). Can Empathy Lead to Emotional Exhaustion in Teachers? The Mediating Role of Emotional Labor. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 26(4), 581-592. <https://doi.org/10.2478/s13382-013-0123-1>
- Zeman, J.; K. Shipman; S. Penza-Clyve (2001). Development and Initial Validation of the Children's Sadness Management Scale. *Journal of Nonverbal Behavior*, 25(3), 187-205. <https://doi.org/10.1023/A:1010623226626>
- Zhou, Z. (2022). Empathy in Education: A Critical Review. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 16(3). <https://doi.org/10.20429/ijstol.2022.160302>
- Zickfeld, J.; T. Schubert; B. Seibt; A. Fiske (2017). Empathic Concern is Part of a More General Communal Emotion. *Frontiers in Psychology*, 8(MAY). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00723>