

doi: <https://doi.org/10.15446/rcp.v27n2.68721>

# Propiedades Psicométricas de la Adaptación al Español de la *Participant Role Approach* (PRA)

CAROLINA ALCÁNTAR NIEBLAS

ÁNGEL ALBERTO VALDÉS CUERVO

Departamento de Educación, Instituto Tecnológico de Sonora, Sonora, México

ERNESTO ALONSO CARLOS MARTÍNEZ

Instituto Tecnológico Superior de Cajeme, Sonora, México

BELÉN MARTÍNEZ FERRER

Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España

FERNANDA INÉZ GARCÍA VÁZQUEZ

Departamento de Educación, Instituto Tecnológico de Sonora. Sonora, México



Excepto que se establezca de otra forma, el contenido de esta revista cuenta con una licencia Creative Commons "reconocimiento, no comercial y sin obras derivadas" Colombia 2.5, que puede consultarse en: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/co>

**Cómo citar este artículo:** Alcántar, C., Valdés, A., Carlos, E., Martínez-Ferrer, B., & García, F. (2018). Propiedades psicométricas de la adaptación al español de la participant role approach (PRA). *Revista Colombiana de Psicología*, 27, 177-192. <https://doi.org/10.15446/rcp.v27n2.68721>

La correspondencia relacionada con este artículo debe dirigirse al Dr. Angel Alberto Valdés Cuervo, e-mail: [angel.valdes@itson.edu.mx](mailto:angel.valdes@itson.edu.mx). Calle 5 de febrero 818 sur, Col. Centro, Ciudad Obregón, Sonora, México. CP: 85000.

---

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

RECIBIDO: 6 DE NOVIEMBRE DE 2017 - ACEPTADO: 03 DE MAYO DE 2018

## Resumen

El estudio se propuso analizar las propiedades psicométricas del *Participant Role Approach* (PRA) para medir roles de espectadores en el acoso escolar en pre-adolescentes. Participaron 787 estudiantes, 415 (52.7%) niños ( $M$  edad=10.59,  $DE$ =.66 años) y 372 (47.3%) niñas ( $M$  edad=10.51,  $DE$ =.64 años). Los resultados del análisis factorial confirmatorio sugirieron que el modelo de tres roles (pro-acoso, pro-social y no comprometido) se ajusta mejor a los datos que el de cuatro roles (alentador, asistente, defensor y no comprometido). La PRA mostró invariancia de medición en ambos sexos, y evidencias de validez concurrente. Se concluyó que la escala posee propiedades psicométricas adecuadas para la medición de roles de espectadores en pre-adolescentes.

*Palabras clave:* bullying, roles de los espectadores, auto-reporte, validez, fiabilidad.

## *Psychometric Properties of the Adaptation to Spanish of the Participant Role Approach (PRA)*

### Abstract

The objective of this research was to analyze the psychometric properties of the Positive Adolescent Development Value Scale (EVDPA, according to its acronym in Spanish) in Chilean students. The sample for the study was made up of 2250 adolescent male and female students between the ages of 12 and 21, from 25 secondary schools in Chile. A robust analysis procedure based on the cross-validation method was used. The results of the exploratory and confirmatory factor analysis made it possible to obtain a reduced factorial structure with three latent factors: social values, personal values, and individualistic values. Evidence of reliability due to internal coherence was favorable. The conclusion is that despite the significant reduction of items and first-order dimensions, the EVDPA delivers sufficient evidence and can be used in the population of Chilean adolescent students.

*Keywords:* values, positive development, adolescence, scale.

## *Propriedades Psicométricas da Adaptação da Participant Role Approach (PRA) para o Espanhol*

### Resumo

O estudo propôs-se a analisar as propriedades psicométricas do *Participant Role Approach* (PRA) para medir os papéis de observadores no bullying em pré-adolescentes. Participaram 787 estudantes, 415 (52.7%) meninos ( $M$  idade=10.59,  $DP$ =.66 anos) e 372 (47.3%) meninas ( $M$  idade=10.51,  $DP$ =.64 anos). Os resultados da análise fatorial confirmatória sugeriram que o modelo de três papéis (pró-bullying, pró-social e não comprometido) ajusta-se melhor aos dados do que o modelo de quatro papéis (encorajador, assistente, defensor e não comprometido). A PRA mostrou invariância de medição em ambos os sexos e evidências de validade concorrente. Concluiu-se que a escala tem propriedades psicométricas adequadas para a medição de papéis de observadores em pré-adolescentes.

*Palavras-chave:* autorrelato, bullying, fiabilidade, papéis dos observadores, validade.

EL ACOSO escolar involucra agresiones intencionales repetidas de uno o varios estudiantes hacia sus pares, en el marco de relaciones con manifiestas asimetrías de poder entre agresores y víctimas (Volk, Dane, & Marini, 2014). En los estudios se evidencia que la violencia entre estudiantes se presenta en diversas regiones del mundo (Chen & Cheng, 2013; Craig et al., 2009; Kessel, O'Donnell, & Smith, 2015; Román & Murillo, 2011; Sánchez-Quejía, García-Moya, & Moreno, 2017), particularmente en México, donde se reporta que un número importante de estudiantes participan en situaciones de acoso como agresores o víctimas (Instituto Nacional de Estadística y Geografía INEGI, 2015; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico ocde, 2017). Esta conducta afecta negativamente el desarrollo cognitivo y socioemocional de los estudiantes involucrados directamente (agresores y víctimas) e indirectamente (espectadores) (Espigale, Hong, Rao, & Low, 2013; Valdebenito, Ttofi, & Eisner, 2015).

El acoso escolar es un problema relacional que involucra a agresores, víctimas y espectadores (Gini, 2006; Salmivalli, Kaukiainen, & Voeten, 2005). Sin embargo, la evaluación del rol de los espectadores es todavía controvertida y particularmente difícil en estudiantes de primaria. En el presente estudio analizamos las propiedades psicométricas de la adaptación al español de la *Participant Role Approach* (PRA) (Sutton & Smith, 1999) en una muestra de estudiantes mexicanos de educación primaria.

### Los Espectadores

Los espectadores son aquellos estudiantes testigos de situaciones de acoso que no intervienen como agresores o víctimas (Craig & Pepler, 1998; Trautman, 2008). Existen varias clasificaciones de los tipos de espectadores, en las cuales se describen de cuatro a seis roles de estos ante el acoso (Belacchi & Farina, 2010; Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 1996; Twemlow, Fonagy, & Sacco, 2004). Sin embargo,

en estudios recientes se identifican únicamente tres roles generales de los espectadores: pro-acoso, pro-social y no comprometido (Belacchi & Farina, 2010; Demaray, Summer, Jenkins, & Becker, 2016; Sutton & Smith, 1999). El rol pro-acoso involucra conductas de aliento y asistencia al agresor. El pro-social implica acciones para defender o mitigar los efectos de la agresión en la víctima, de forma directa (deteniendo la agresión) o indirecta (mediando, informando a los adultos o procurando ayuda a la víctima). Por último, el rol de no comprometido alude a estudiantes que evitan las situaciones de acoso y prefieren no tomar partido por el agresor o la víctima.

Si bien la mayoría de estudios relativos al acoso escolar se centran principalmente en los agresores y las víctimas (Gómez, León, & Felipe, 2011; Goossens, Olthof, & Dekker, 2006) la investigación acerca de los espectadores, aún cuando es incipiente, coincide en señalar su importancia en la dinámica del acoso escolar, ya que estos pueden favorecer o disminuir las situaciones de violencia entre pares (Belacchi & Farina, 2010; Pöyhönen, Junoven, & Salmivalli, 2012). En esta línea se constata que los roles pro-acoso y no comprometido favorecen la prevalencia del acoso y sus efectos negativos en las víctimas (Flaspohler, Elfstrom, Vanderzee, Sink, & Birchmeier, 2009; Salmivalli, Voeten, & Poskiparta, 2011). Por el contrario, el comportamiento pro-social de los espectadores previene la agresión e incrementa el bienestar psicológico de las víctimas (Gini, Pozzoli, Borghi, & Franzoni, 2008; Polanin, Espigale, & Piggott, 2012), de ahí la importancia de conocer el rol que adoptan los espectadores ante situaciones de acoso escolar en el aula.

### Medición del Rol de Espectador

Para medir los roles de los espectadores se utilizan escalas de nominación y de auto-reporte. Las medidas de nominación tienen como informantes a estudiantes y, en menor medida, a docentes. En el método de nominación se describen las características de los distintos roles y se les pide a

los estudiantes que nominen a tantos pares como deseen en cada rol. Existen diversos métodos para clasificar a un estudiante en un rol, entre los que se destacan el porcentaje de nominaciones y las puntuaciones  $z$  (Belacchi & Farina, 2010; Goossens et al., 2006; Salmivalli et al., 1996). Por su parte, en las escalas de auto-reporte se solicita al estudiante que indique la frecuencia con que realiza conductas características de los roles. Este tipo de cuestionarios se utiliza con mayor frecuencia en la medición del acoso (Vivolo-Kantor, Martell, Holland, & Westby, 2014).

En la literatura se reportan evidencias sobre la validez y fiabilidad de ambos tipos de escalas (Goossens et al., 2006; Salmivalli et al., 1996; Solberg & Olweus, 2003; Vivolo-Kantor et al., 2014). Aunque los cuestionarios de auto-reporte, en comparación con los de nominación, son más susceptibles a la deseabilidad social, también presentan fortalezas tales como: mayor facilidad de administración, posibilidad de captar el grado de manifestación de las conductas del rol, e identificar a espectadores que desempeñan varios roles (Demaray et al., 2016).

### El Presente Estudio

La magnitud del acoso escolar entre estudiantes sugiere que es necesario realizar intervenciones para disminuir esta problemática (Salmivalli, 2011; Ttofi & Farrington, 2011). En principio, estas acciones se centran en el grupo de agresores y, sobre todo, en las víctimas. No obstante, son cada vez más numerosos los programas preventivos que visualizan el acoso escolar como un proceso social y que, por lo tanto, centran su interés en promover que los espectadores desempeñen un rol más activo en la prevención del problema (Nese, Horner, Dickey, Stiller, & Tomlanovich, 2014; Polanin et al., 2012; Salmivalli et al., 2005).

Pese a la importancia de los pares —en particular los espectadores—, en la dinámica social del acoso escolar, los instrumentos que evalúan los roles de espectadores en las situaciones de

acoso son limitados. Si bien existen escalas de auto-reporte con evidencias de validez (estructura interna y concurrente) y fiabilidad (consistencia interna), tales como la *Participant Role Questionnaire* (PRQ; Salmivalli et al., 1996), la *Participant Role Approach* (PRA; Sutton & Smith, 1999), la *Participant Behaviors Questionnaire* (BPBQ) (Demaray et al., 2016) y la *Student Bystander Behavior Scale* (SBBS) (Thornberg & Jungert, 2013). La medición del constructo aún presenta limitaciones: en primer lugar, no se identificaron estudios que comparen el ajuste de modelos con diferentes propuestas teóricas de clasificación de los roles de espectadores; en segundo lugar la mayor parte de las escalas están dirigidas a población adolescente, lo que implica que la detección de los roles de espectadores en pre-adolescentes (9 a 12 años) es soslayada, a pesar de la elevada prevalencia de agresiones entre pares en estas edades (Robers, Zhang, Truman, & Snyder, 2012; Román & Murillo, 2011; Turner, Finkelhor, Hamby, Shattuck, & Ormrod, 2011; Valdés & Carlos, 2017) y la estabilidad de la conducta de los espectadores en esta etapa durante la adolescencia (Doramajian & Burowski, 2015; Goossen et al., 2006; Van der Ploeg, Kretschmer, Salmivalli, & Veenstra, 2017); en tercer lugar, pese a la evidencia empírica que sugiere que las chicas adoptan con mayor frecuencia un rol pro-social y los chicos un rol pro-acoso (Cappadocia, Pepler, Cummings, & Craig, 2012; Goossens et al., 2006; Salmivalli & Voeten, 2004), al revisar la literatura se identifica únicamente un estudio que indaga en la invarianza de la medición del constructo en ambos sexos (Lucas-Molina, Williamson, Pulido, & Calderón, 2014); en cuarto y último lugar, en México la medición del acoso escolar se centra en los roles de agresores y víctimas (González, Peña, & Vera, 2017; Marín-Martínez, & Reidl-Martínez, 2013; Valdés & Carlos, 2014). En la revisión de la literatura no se identifican publicaciones acerca de escalas para medir roles de espectadores en el acoso escolar.

En este contexto, el presente estudio pretende establecer las propiedades psicométricas de una adaptación de la escala *Participant Role Approach* (PRA; Sutton & Smith, 1999) para medir roles de espectadores en pre-adolescentes mexicanos (9 a 12 años). Para ello se compara el ajuste empírico de dos modelos de medición del constructo (ver Figura 1). En el modelo 1 se miden cuatro roles: *asistente del agresor*, participa en la agresión o ayuda a atacar a la víctima; *alentador del agresor*, estimula e incita la conducta violenta; *no comprometido*, evita estar presente en situaciones de violencia o tomar partido por el agresor o la víctima; y *defensor*, interviene para detener la agresión o consolar a la víctima. Por su parte, en el modelo 2 se propone una estructura de tres roles: *pro-acoso*, incorpora los roles de asistente y alentador del agresor; *pro-social*, intenta detener la agresión y/o consolar a la víctima; y *no comprometido*, se aleja de las situaciones de agresión o no toma partido. En la literatura se identificaron reportes de propiedades psicométricas adecuadas (evidencias de validez y fiabilidad), tanto de escalas que miden cuatro roles (*New Participant Role Scales – NPRS*, Goossens et al., 2006; *Participant Role Questionnaire – PRQ*, Salmivalli et al., 1996 y *Participant Role Approach – PRA*, Sutton & Smith, 1999) como tres roles (*Participant Behaviors Questionnaire – BPBQ*, Demaray et al., 2016 y *Student Bystander Behavior Scale – SBBS*, Thornberg & Jungert, 2013). Es conveniente señalar que en las escalas que miden cuatro roles se reporta una elevada correlación entre los roles de alentador y asistente del agresor (Goossens et al., 2006; Salmivalli et al., 1996; Sutton & Smith, 1999).

Se examina la validez concurrente del modelo de medición a través del análisis de la relación de los roles de los espectadores con la empatía. Al respecto, la evidencia empírica sugiere que la empatía se asocia de forma positiva con la conducta pro-social hacia las víctimas y negativa con los roles

pro-acoso y no comprometido (Gini, Albeiro, Benelli, & Altoè, 2008; Machackova & Pfestch, 2016; Nickerson, Mele, & Princiotta, 2008; Pozzoli, Gini, & Thornberg, 2017; Thornberg & Jungert, 2013). Además se indaga sobre la invarianza de medición de la escala en ambos sexos. En el único estudio identificado referente a este tema, Lucas-Molina et al. (2014) reportaron que no obtuvieron invarianza métrica en una adaptación del PRQ (Salmivalli et al., 1996) en población española. Por último, se calcula la fiabilidad de la escala mediante la consistencia interna de los puntajes y la varianza media extractada.

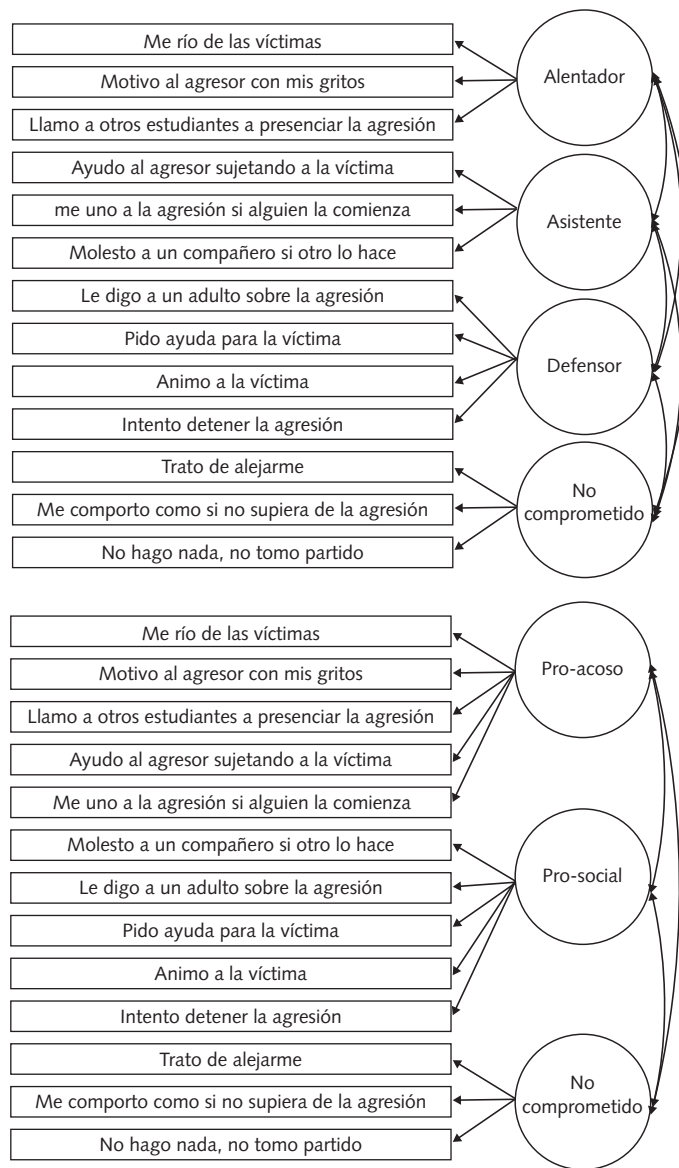
En el estudio se espera que el modelo que mide tres roles se ajuste mejor a los datos que el de cuatro roles; que la escala posea evidencias de validez concurrente (relaciones positivas entre la empatía con el rol pro-social y negativas con los roles pro-acoso y no involucrado); invarianza de medición para ambos sexos y fiabilidad adecuada.

## Método

### Participantes

Se enviaron invitaciones a los directivos de primarias públicas urbanas de cuatro ciudades del estado de Sonora, México. Se consideraron en el estudio 28 escuelas que accedieron a participar en la investigación. Se procuró la representación en la muestra de las diversas zonas escolares constituidas en las ciudades involucradas en el estudio, esto con el fin de garantizar mayor diversidad en los participantes. La cantidad de escuelas incluidas en el estudio obedeció a limitaciones de presupuesto.

Participaron 787 estudiantes pre-adolescentes seleccionados mediante un muestreo aleatorio simple con reemplazo ( $q=95\%$ ,  $p=.5$ ,  $e=3\%$ ) de los grados cuarto ( $n=240$ ), quinto ( $n=270$ ) y sexto ( $n=277$ ). La muestra se conformó por 415 (52.7%) niños ( $M$  edad=10.59,  $DE=.66$  años) y 372 (47.3%) niñas ( $M$  edad=10.51,  $DE=.64$  años).



**Figura 1.** Propuestas teóricas para medir los roles de estudiantes espectadores de acoso.

## Instrumentos

**Roles de espectadores en situaciones de acoso.** Se realizó una adaptación de las sub escalas de la *Participant Role Approach* (PRA) (Sutton & Smith, 1999) que miden roles de espectadores en el acoso. En esta versión se utilizaron 13 reactivos de los 16 de la escala original. Se decidió no incluir

tres reactivos debido a la baja concordancia entre los expertos con relación a su pertinencia para medir el constructo en estudiantes mexicanos de educación primaria. La versión final presenta 13 conductas ante situaciones de acoso. La escala se contestó en un formato de respuesta tipo Likert, con opciones que van desde 0 (*nunca lo hago*) hasta 4 (*siempre lo hago*).

Se consideraron dos modelos de medida: (a) modelo 1 de cuatro roles: *alentador*, motiva al agresor a continuar con su conducta (por ejemplo, “me río de las víctimas”); *asistente*, no comienza el acoso pero apoya al agresor una vez que este inicia (por ejemplo, “ayudo al agresor sujetando a la víctima”); *defensor*, detiene la agresión o apoya a la víctima (por ejemplo, “animo a la víctima”); *no comprometido*, no toma partido por el agresor o la víctima (por ejemplo, “me alejo”). (b) Modelo 2 de tres roles: *pro-acoso*, conductas que apoyan y estimulan la conducta del agresor (por ejemplo, “ayudo al agresor sujetando a la víctima”); *pro-social*, comportamientos dirigidos a proteger a la víctima (por ejemplo, “animo a la víctima”); y *no comprometido*, evitan involucrarse directamente (por ejemplo, “Me alejo”).

**Empatía.** Se midió para establecer las evidencias de validez concurrente de la PRA. Se utilizó la adaptación al español de la *Adolescent Measure of Empathy and Sympathy* (AMES; Vossen, Piotrowski, & Valkenburg, 2015). Esta es una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta (0 = *nunca*, 1 = *casi nunca*, 2 = *a veces*, 3 = *casi siempre* y 4 = *siempre*). Consta de dos dimensiones: *empatía cognitiva* (cuatro reactivos,  $\Omega=.71$ ), involucra la comprensión del estado emocional de los pares (por ejemplo, “puedo decir fácilmente cómo se sienten mis compañeros”); y la *empatía afectiva* (cuatro reactivos,  $\Omega=.75$ ), que alude al grado en que se experimentan las emociones de sus compañeros (por ejemplo, “cuando un amigo siente miedo, siento miedo también”). Se formó un índice global de empatía compuesto por los puntajes de ambos tipos de empatía. Mediante un análisis factorial confirmatorio se verificó el ajuste del modelo de medición a los datos ( $\chi^2=5.60$ ,  $gl=8$ ,  $p=.692$ ; SRMR=.04; AGFI=.99; CFI=.99; AGFI=.99; RMSEA= .02, IC 90 [.01,.04]).

### Procedimiento

En la traducción de la PRA del inglés al español, se utilizó el método de retro-traducción, para

favorecer la pertinencia cultural de la PRA. Para esto se realizó una traducción independiente de los 16 reactivos por dos traductores bilingües, cuyo idioma nativo es el inglés. Ambas traducciones fueron enviadas a un comité de revisión, integrado por cuatro investigadores, quienes revisaron las equivalencias semánticas de las traducciones y elaboraron una primera versión del instrumento.

Además, para evaluar la validez de contenido y cultural de los reactivos de la presente versión, se utilizó el juicio de seis expertos: tres investigadores en la temática y tres profesores de educación primaria. Se decidió incluir en la escala los reactivos con índice Kappa de concordancia iguales o mayores a .80 (Furr & Bacharach, 2014). Con este criterio se decidió no incluir en la versión utilizada en el estudio piloto tres ítems (“esto usualmente presente, aunque no haga nada”; “ni siquiera conozco de situaciones de acoso”; y “me acerco a la víctima”).

Después se realizó un estudio piloto con una muestra de 150 estudiantes, 50 de cada grado (cuarto, quinto y sexto) para conocer la opinión del alumnado con respecto al nivel en que las conductas descritas en la escala representan conductas de espectadores de acoso. El valor del índice Kappa fue igual o mayor a .80 en todos los reactivos, lo que indica alta concordancia en las opiniones de los estudiantes respecto a la pertinencia de la escala para ilustrar las acciones de los espectadores.

Para la administración de las escalas se informó a los directivos de las escuelas el propósito del estudio y se pidió su autorización para acceder a los salones de clases. Con la aprobación de los docentes se envió a los padres o tutores, por medio de los estudiantes, una carta solicitando el consentimiento informado para que los hijos participaran en el estudio. Los estudiantes cuyos padres firmaron el consentimiento informado fueron invitados a contestar, de forma voluntaria, los instrumentos, garantizándoles confidencialidad en el manejo de los resultados. Los estudiantes respondieron la escala en sus salones de clase en un tiempo aproximado de veinte minutos.

## Análisis de Datos

Los valores perdidos se trataron mediante el método de imputación por regresión. Para el análisis exploratorio de los datos se realizó un análisis de la media, desviación estándar, asimetría y curtosis de los ítems. Se calculó un modelo factorial confirmatorio (AFC) con apoyo de AMOS. Con el fin de asegurar la normalidad multivariada de los datos se utilizó el método *bootstrap* del AMOS con 2000 repeticiones, con un intervalo de confianza del 95% (Blunch, 2013; Byrne, 2010).

El cálculo del AFC se realizó mediante el método de estimación de máxima verosimilitud (ML). Se utilizaron los índices de ajuste propuestos por Blunch (2013) y Byrne (2010)  $\chi^2$  (Chi-cuadrada), SRMR (raíz cuadrada de residual estandarizada), AGFI (índice de bondad de ajuste ajustado), CFI (índice de ajuste comparativo) y RMSEAIC 90 (error de la raíz cuadrada de la media de aproximación con su intervalo de confianza). Se consideraron aceptables valores de  $\chi^2$  con  $p > .001$ ; CFI y AGFI  $\geq .95$ ; SRMR y RMSEA  $\leq .05$  (Blunch, 2013; Byrne, 2010). Para comparar el ajuste de ambos modelos (tres y cuatro dimensiones) se utilizaron los índices de ajuste teóricos: criterio de información de akaike (AIC) y el criterio de información de Bayes (BIC), en ambos se consideran los valores menores como indicadores de mejor ajuste (Blunch, 2013; Kline, 2016).

Se realizó un análisis multigrupo para determinar los efectos de la categoría sexo en la medición del constructo. Para esto se estimaron progresivamente modelos anidados que fueron comparados entre sí. En un primer modelo ( $M^1$ ) no se establecieron restricciones (invarianza configural); en el segundo ( $M^2$ ) se incluyeron restricciones a las igualdades de los coeficientes de regresión (invarianza métrica); en el tercero ( $M^3$ ) se agregaron restricciones a las cargas factoriales y los interceptos de los factores (invarianza escalar); y, finalmente, en un cuarto modelo ( $M^4$ ) se impusieron restricciones en lo relativo a equivalencias entre cargas factoriales, interceptos, covarianzas y varianzas residuales (invarianza

residual). Se utilizaron como indicadores de invarianza diferencias en los valores de  $\chi^2$  ( $\Delta\chi^2$ ) con  $p > .001$ , y en el CFI ( $\Delta$  CFI) menores a .01 (Blunch, 2013; Byrne, 2010).

El análisis de la validez concurrente se realizó mediante el análisis de la relación de los roles de los espectadores con la empatía empleando el AMOS. Se evaluaron los índices de ajuste global del modelo  $\chi^2$  con  $p > .001$ ; CFI y AGFI  $\geq .95$ ; SRMR y RMSEA  $\leq .05$  y el valor y sentido de los coeficientes de determinación. Por último, se analizó la fiabilidad mediante la varianza media extractada (VME) y el cálculo de la consistencia interna de los puntajes con el coeficiente Omega de McDonald ( $\Omega$ ) dada la naturaleza ordinal de la escala. En lo relativo a la VME valores  $\geq 50\%$  se consideran aceptables, mientras que el valor  $\Omega$  debe ser  $\geq .70$  (Zumbo, Gadermann, & Zeissen, 2007).

## Resultados

### Análisis Descriptivos

Del análisis de los valores de asimetría y curtosis se infirió que la distribución de los puntajes no se aleja mucho de la normalidad. Las violaciones más graves de la normalidad univariada se presentaron por problemas en la curtosis en los ítems 2, 3 y 4 (ver Tabla 1).

### Validez de la Estructura Interna

Se calculó un modelo factorial confirmatorio con el procedimiento de estimación de máxima verosimilitud. Se utilizó el método de análisis *bootstrap* del AMOS con 2000 repeticiones con un intervalo de confianza del 95%, para favorecer que los resultados no se afecten por problemas de normalidad. Se apreció que los pesos factoriales de los reactivos resultaron significativos en ambos modelos. La elevada covarianza obtenida en el modelo 1 (cuatro roles), entre los roles de alentador y asistente del agresor, sugiere que miden una dimensión latente común. Por los demás, se obtuvieron co-varianzas significativas de baja intensidad entre los distintos roles (Figura 2).

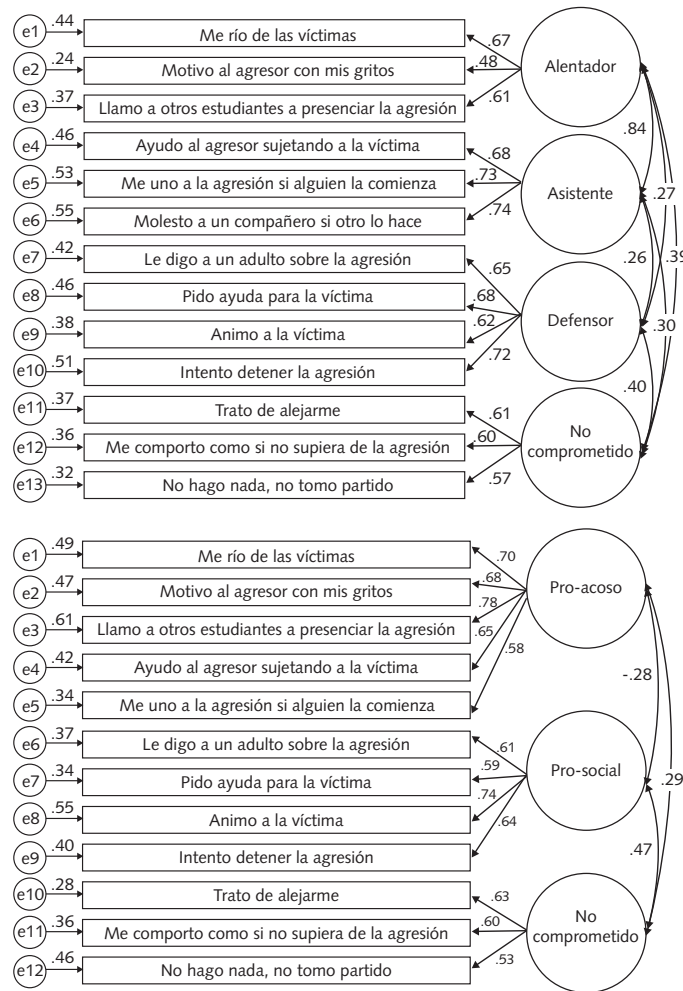


**Tabla 1**

*Media, Desviación Estándar, Asimetría y Curtosis por Sexo de los Reactivos de la Escala de Roles de Espectadores en el Acoso*

Reactivos	M		DE		Asimetría		Curtosis	
	M	F	M	F	M	F	M	F
1. Me río de las víctimas	1.78	1.55	1.19	1.13	1.53	2.07	1.34	.32
2. Motivo al agresor con mis gritos	1.66	1.39	1.16	1.01	1.71	2.69	1.83	6.2
3. Llamo a otros estudiantes a presenciar la agresión	1.67	1.42	1.23	1.09	1.74	2.53	1.72	5.11
4. Ayudo al agresor sujetando a la víctima	1.73	1.48	1.22	1.11	1.61	2.30	1.48	4.02
5. Me uno a la agresión si alguien la comienza	1.87	1.72	1.22	1.09	1.30	1.56	.59	1.33
6. Molesto a un compañero si otro lo hace	1.95	1.83	1.31	1.29	1.17	1.39	.14	.69
7. Le digo a un adulto sobre la agresión	3.11	3.49	1.58	1.60	-.12	-.46	-1.49	-1.36
8. Pido ayuda para la víctima	3.01	3.16	1.55	1.57	-.05	-.15	-1.46	-1.45
9. Animo a la víctima	2.68	2.84	1.55	1.56	.25	.13	-1.39	-1.45
10. Intento detener la agresión	2.80	3.14	1.53	1.51	.16	-.11	-1.35	-1.36
11. Trato de alejarme	2.67	3.19	1.50	1.60	.29	-.15	-1.37	-1.54
12. Me comporto como si no supiera de la agresión	2.61	2.70	1.54	1.74	.39	.31	-1.39	-1.65

Nota: M = masculino, F = femenino.



Nota: Los coeficientes estandarizados fueron significativos  $p < .000$ .

**Figura 2.** Resultados del cálculo del factorial confirmatorio del modelo 1 (cuatro roles) y el Modelo 2 (tres roles) de espectadores de acoso.

La diferencia en los valores de Chi-cuadrado entre ambos modelos ( $\Delta\chi^2(1)=11.59$ ,  $p<.000$ ) resultó estadísticamente significativa, lo cual reafirma que ambos son modelos distintos de medición de los roles de espectadores. En ambos modelos los indicadores de ajuste son aceptables. Sin embargo, el modelo 2 (tres roles) presentó mejores índices de ajuste que el modelo 1 (cuatro roles) (Byrne, 2010; Kline, 2016; ver Tabla 2). En el modelo 2 todos los índices de ajuste fueron satisfactorios mientras que el modelo 1 presentó una probabilidad asociada a  $\chi^2$  no aceptable. El valor de los índices de ajuste teórico AIC y BIC es menor en el modelo 2 con respecto al modelo 1, lo que sugiere mejor ajuste empírico en el primero (Kline, 2016).

### Invarianza de la Medición por Sexo

El análisis de la invarianza en la medición de la PRA en ambos sexos se realizó con el modelo de tres roles (pro-acoso, pro-social y no comprometido). Se estimaron cuatro modelos anidados que se compararon entre sí: (a)  $M_1$ , sin

restricciones (invarianza configuracional); (b)  $M_2$ , con restricciones en lo relativo a la igualdad de los pesos factoriales (invarianza métrica); (c)  $M_3$ , restricciones relativas a las cargas factoriales e interceptos (invarianza escalar); y (d)  $M_4$ , restricciones en lo relativo a la equivalencia entre cargas factoriales, interceptos, varianzas y covarianzas residuales (invarianza estricta).

Los valores de Chi-cuadrado ( $\chi^2=163.13$ ,  $gl=120$ ,  $p=.005$ ) y de los índices de ajuste (CFI=.98; AGFI=.98; RMSEA=.04, IC 90 [.02, .07]) permitieron aceptar la hipótesis de invarianza configuracional ( $M_1$ ). Con respecto a las invariancias métrica ( $M_2$ ), escalar ( $M_3$ ) y estricta ( $M_4$ ), las probabilidades asociadas a las diferencias entre los modelos anidados ( $\Delta\chi^2_{M_2-M_1}=5.06$ ,  $gl=10$ ,  $p<.887$ ;  $\Delta\chi^2_{M_3-M_1}=18.90$ ,  $gl=16$ ,  $p=.274$ ;  $\Delta\chi^2_{M_4-M_1}=31.41$ ,  $gl=31$ ,  $p=.446$ ) mostraron que el modelo de medición y los errores son equivalentes en ambos sexos. Esto se confirmó por las diferencias en el CFI entre los modelos anidados ( $\Delta CFI_{M_1-M_2} = .003$ ;  $\Delta CFI_{M_1-M_3} = .002$ ;  $\Delta CFI_{M_1-M_4} = .001$ ), cuyos valores no exceden a .01 (Byrne, 2010; Kline, 2016).

**Tabla 2**  
*Índices de Ajuste de los Modelos para Medir Roles de Espectadores en el Acoso*

Modelo	$\chi^2$	$gl$	$p$	CFI	RMSEA	AGFI	SRMR	AIC	BIC
Modelo 1 (cuatro roles)	107.01	59	<.000	.96	.04 IC 90 [.03, .05]	.94	.07	171.09	301.92
Modelo 2 (tres roles)	95.41	60	.002	.96	.03 IC 90 [.01, .04]	.95	.05	157.41	248.17

**Tabla 3**  
*Índices de Bondad de Ajuste de los Modelos de Invarianza*

Modelos	$\chi^2$	$gl$	$\Delta\chi^2$	$gl$	$p$	$\Delta CFI$
$M_1$ Invarianza configuracional	163.31	120				
$M_2$ Invarianza métrica	168.37	130	5.06	10	.013	.003
$M_3$ Invarianza estructural	182.21	136	13.84	6	.005	.005
$M_4$ Invarianza de los residuos	194.72	151	12.51	15	.010	.001

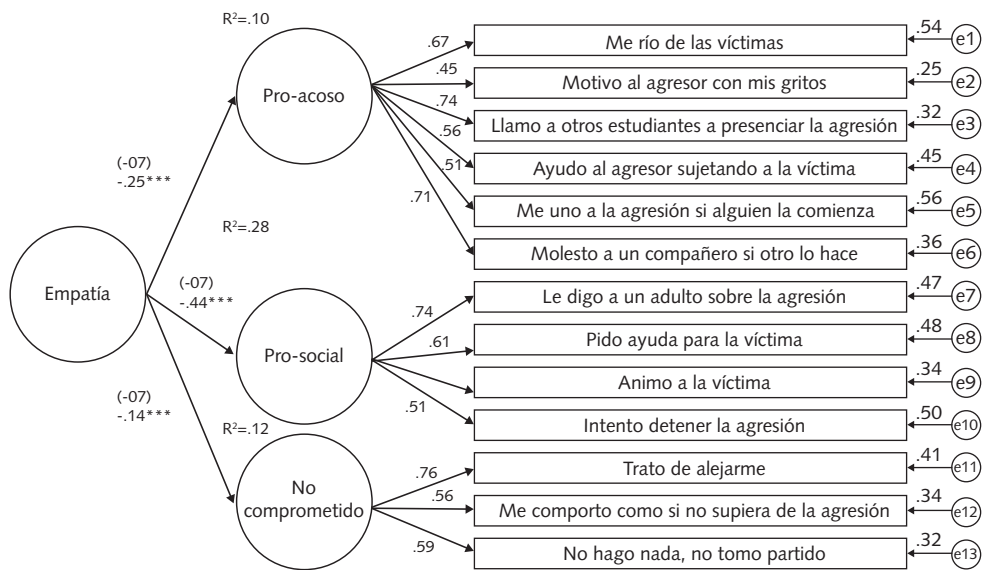
**Validez Concurrente**

Los resultados mostraron que el modelo de relaciones entre empatía y los roles de espectador es empíricamente sustentable ( $\chi^2=139.3$ ,  $gl=92$ ,  $p=.008$ ;  $SRMR=.09$ ;  $AGFI=.94$ ;  $CFI=.97$ ;  $RMSEA=.03$  [.02,.04]). La empatía se relacionó negativamente con los roles pro-acoso ( $\beta=-.25$ ) y no-comprometido ( $\beta=-.14$ ) y positivamente con el pro-social ( $\beta=.44$ ). De los resultados se infirió que el efecto más importante de la empatía se presenta en la

conducta pro-social de los espectadores hacia las víctimas (Figura 3).

**Análisis de Fiabilidad de la PRA**

El análisis de fiabilidad se realizó mediante el coeficiente Omega de McDonald ( $\Omega$ ) y la varianza media extractada (VME) (Tabla 3). De los resultados de los análisis se infiere que los valores, tanto del coeficiente  $\Omega$  como de VME, resultan aceptables en cada una de las subescalas de la PRA (Dunn, Baguley, & Brunsten, 2014; Kline, 2016).



Nota: Los coeficientes estandarizados fueron significativos  $p < .000$ .

**Figura 3.** Relación entre empatía con los roles de espectadores medidos por PRA.

**Tabla 3**  
Fiabilidad y Varianza Media Extractada de la PRA

Roles de Espectadores	$\Omega$	VME
Pro-acoso	.81	62.13 %
Pro-social	.78	64.37 %
No comprometido	.75	60.78 %

### Discusión

La PRA identifica la frecuencia con que los estudiantes de educación primaria adoptan diferentes roles cuando son espectadores de situaciones de acoso. El presente estudio examinó el ajuste de la escala a dos modelos teóricos. Además, indagó sobre su validez concurrente, invarianza de medición en ambos sexos y fiabilidad. Los resultados confirman las hipótesis esperadas en el estudio, relativas al mejor ajuste del modelo de tres roles, la validez concurrente, la invarianza de medida y la fiabilidad de la escala.

Se confirma la hipótesis de que el modelo de medición de tres roles de espectadores representa la mejor estructura para la medición del constructo. Este hallazgo reafirma la propuesta de considerar a espectadores alentadores y asistentes dentro de la categoría de espectadores pro-acoso ya que, aunque con matices, presentan una conducta que favorece la agresión (Belachi & Farina, 2010; Demaray et al., 2016; Goossens et al., 2006; Sutton & Smith, 1999). El rol de pro-acoso se sustenta por la alta covarianza observada en el modelo de cuatro roles entre las dimensiones de asistente y alentador. Sin embargo, también es conveniente señalar que los índices de ajuste del modelo de cuatro roles sugieren sustentabilidad del mismo, por lo que puede utilizarse si se quiere tener una diferenciación precisa de los roles de estudiantes con conductas pro-acoso.

La PRA se ve fortalecida psicométricamente al mostrar invarianza configuracional, métrica, escalar y estricta en ambos sexos. Esto resulta valioso en el estudio de los roles de los espectadores y atiende a una debilidad de los estudios acerca de escalas de auto-reporte para medir los roles de espectadores. La escala no presenta sesgos de medición del constructo asociados al sexo del estudiante, por lo tanto permite comparar con certeza la conducta de espectadores pre-adolescentes de ambos sexos. De esta forma, favorece el estudio de los factores asociados a los roles de los espectadores en chicos y chicas.

Además, la escala presenta evidencias de validez concurrente, dado que los resultados son congruentes con la hipótesis del estudio acerca de la relación positiva de la medición de empatía con el rol de espectador pro-social, y negativa con los roles de espectador pro-acoso y no comprometido. Este hallazgo es consistente con la literatura que señala una asociación positiva entre la empatía y la conducta pro-social hacia las víctimas y vincula la baja empatía con los roles pro-acoso y no comprometido (Barchia & Bussey, 2011; Machackova & Pfetsch, 2016; Nickerson & Mele-Taylor, 2014). Investigaciones futuras son necesarias para aclarar si la baja empatía es causa de los roles adoptados por los estudiantes o el resultado de mecanismos que los protegen de experimentar emociones morales desagradables por su conducta ante el acoso.

Son escasas las investigaciones sobre los estudiantes no comprometidos. Se sugiere que las atribuciones acerca del rol y la sensibilidad emocional hacia las víctimas permiten diferenciar a estudiantes no comprometidos con actitudes pro-acoso o pro-sociales (Demaray et al., 2016; Salmivalli et al., 1996). Los hallazgos de este estudio muestran una relación negativa de la empatía con el rol de no comprometido, lo cual es consistente con la hipótesis de que este rol se relaciona con actitudes favorables hacia el acoso. No obstante, son necesarios más estudios que analicen las características cognitivas y socioemocionales de los pre-adolescentes que asumen el rol de no comprometidos.

Esta investigación representa una contribución al estudio de la violencia escolar, en particular al análisis del rol de los espectadores en el acoso entre pares en México. Hasta donde se revisó, no se identificaron en el país estudios donde se reporten propiedades psicométricas sólidas de escalas de auto-reporte para medir roles de espectadores en el acoso. Desde el punto de vista metodológico, la PRA se realiza con una amplia muestra de estudiantes de educación primaria, e involucra la comparación del ajuste de dos modelos de medición de los roles de espectadores, un análisis de la invarianza de

medición en ambos sexos del modelo y un análisis de la validez concurrente de sus puntajes.

Desde el punto de vista práctico, por una parte, este trabajo aporta un instrumento breve en lo relativo al número de reactivos, con adecuada validez y fiabilidad para la medición de los roles de espectadores en estudiantes de ambos sexos de educación primaria en México. Desde la perspectiva teórica, por otra parte, esta investigación contribuye a la delimitación del constructo mediante la identificación de los roles de los espectadores. Los resultados obtenidos reafirman el valor del modelo de medición de tres roles de espectadores en el acoso (pro-acoso, pro-social y no comprometido) (Goossens et al., 2006; Salmivalli et al., 1996; Sutton & Smith, 1999). Además, aunque no es una hipótesis central en el presente estudio, las co-varianzas entre los roles refuerzan el valor del uso de escalas de autoreporte que permiten identificar el desempeño de varios roles en un mismo estudiante (Demaray et al., 2016).

Este trabajo constituye una contribución al estudio de los roles de espectadores de acoso en estudiantes de educación primaria en México, pero presenta limitaciones: en primer lugar, la PRA es una escala de autoreporte, lo cual implica la necesidad de incluir en próximos estudios un análisis de deseabilidad social de las respuestas acerca de esta (Navarro-González, Lorenzo-Seva, & Vigil-Colet, 2016). En segundo lugar, la muestra fue tomada de una zona geográfica específica, lo cual dificulta la generalización de los hallazgos a otras regiones del país, en especial a aquellas culturalmente diversas (Furr & Bacharach, 2014), esto hace necesario realizar un análisis de la escala con estudiantes mexicanos que viven en contextos culturales diferentes. Por último, en el estudio no se consideran otros modelos teóricos de los roles de los espectadores, en particular aquellos que dividen el comportamiento pro-social del espectador en varios tipos de roles, tales como el de defensor, consolador y mediador (Belachi & Farina, 2010). Esto implica que es conveniente

explorar otros modelos teóricos de medición de los roles de espectadores en el acoso.

Finalmente se concluye que la PRA, por sus propiedades psicométricas, constituye una herramienta valiosa para el estudio de los roles de espectadores en el acoso escolar en estudiantes mexicanos de educación primaria. La PRA se compone de un número de reactivos que resulta adecuado para niños de primaria, además resulta de fácil administración, lo que permite su uso en estudios con muestras grandes de estudiantes. Además, esta escala les permite a los profesionales identificar a estudiantes espectadores con distintos roles en el acoso y analizar la prevalencia de los roles en ambos géneros, lo que posibilita involucrar en la prevención de la problemática a espectadores con conductas pro-sociales hacia las víctimas. Este aspecto resulta de gran importancia práctica, en la medida en que existe evidencia donde se subraya el efecto positivo de los programas que tienen en cuenta a los espectadores en la prevención del acoso (Hutching & Clarkson, 2015; Salmivalli et al., 2011).

Es posible que los docentes y orientadores educativos en México utilicen la PRA para identificar los distintos roles de los espectadores en el acoso. Además, la escala permite investigar, en espectadores pre-adolescentes de ambos sexos, los factores asociados con sus roles ante el acoso. El conocimiento de las características asociadas con los roles de los espectadores, especialmente con el rol pro-social, resulta necesario para los programas de prevención del acoso.

## Referencias

- Barchia, K., & Bussey, K. (2011). Predictors of student defenders of peer aggression victims: Empathy and social cognitive factors. *International Journal of Behavioral Development, 35*, 289-297. <https://doi.org/10.1177/0165025410396746>
- Belacchi, C., & Farina, E. (2010). Prosocial/Hostile roles and emotion comprehension in preschooler. *Aggressive Behaviour, 36*, 371-389. <https://doi.org/10.1002/ab.20361>

- Blunch, N. J. (2013). *Introduction to Structural Equation Modeling Using IBM SPSS Statistic and AMOS* (2<sup>nd</sup> ed.). Thousand Oaks, Estados Unidos: SAGE.
- Byrne, B. (2010). *Structural Equation Modeling with AMOS* (2<sup>nd</sup> ed.). Nueva York, Estados Unidos: Routledge.
- Cappadocia, M. C., Pepler, D., Cummings, J. G., & Craig, W. (2012). Individual motivations and characteristics associated with bystander intervention during bullying episodes among children and youth. *Canadian Journal of School Psychology, 27*, 201-216. <https://doi.org/10.1177/0829573512450567>
- Chen, L. M., & Cheng, Y. Y. (2013). Prevalence of school bullying among secondary students in Taiwan: Measurements with and without a specific definition of bullying. *School Psychology International, 34*, 707-720. <https://doi.org/10.1177/0143034313479694>
- Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., & Molcho, M. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescent in 40 countries. *International Journal of Public Health, 54*, 216-224. <https://doi.org/10.1007/s00038-009-5413-9>
- Craig, W. M., & Pepler, D. J. (1998). Observations of bullying and victimization in the schoolyard. *Canadian Journal of School Psychology, 13*, 41-60. <https://doi.org/10.1177/0143034300211002>
- Demaray, M. K., Summers, K. H., Jenkins, L. N., & Becker, L. D. (2016). Bullying Participant Behaviors Questionnaire (BPBQ): Establishing a reliable and valid measure. *Journal of School Violence, 15*, 158-188. <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.964801>
- Doramajian, C., & Bukowski, W. M. (2015). A longitudinal study of the associations between moral disengagement and active defending versus passive bystanding during bullying situations. *Merril-Palmer Quarterly, 61*, 144-172. <https://doi.org/10.13110/merril-palmer1982.61.1.0144>
- Dunn, T. J., Baguley, T., & Brunnsden, V. (2014). From alpha to omega: A practical solution to the pervasive problema of internal consistency estimation. *British Journal of Psychology, 104*, 399-412. <https://doi.org/10.1111/bjop.2046>
- Espedale, D. L., Hong, J. S., Rao, M. A., & Low, S. (2013). Associations between peer victimization and academic performance. *Theory into Practice, 52*, 233-240. <https://doi.org/10.1080/0040541.2013.829724>
- Flaspohler, P. D., Elfstrom, J. L., Vanderzee, K. L., Sink, H. E., & Birchmeier, Z. (2009). Stand by me: The effects of peer and teacher support in mitigating the impact of bullying on quality of life. *Psychology in the Schools, 46*, 636-649. <https://doi.org/10.1002/pits.20404>
- Furr, R. M., & Bacharach, V. R. (2014). *Psychometrics. An introduction* (2<sup>nd</sup> ed.). Nueva York, Estados Unidos: SAGE.
- Gini, G. (2006). Bullying as a social process: The role of group memberships in students' perception of inter-group aggression at school. *Journal of School Psychology, 44*, 51-65. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.12.2002>
- Gini, G., Albeiro, P., Benelli, B., & Altoè, G. (2008). Determinants of adolescents' active defending and passive bystanding behavior in bullying. *Journal of Adolescence, 31*, 93-105. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.05.002>
- Gini, G., Pozzoli, T., Borghi, F., & Franzoni, L. (2008). The role of bystander in students' perception of bullying and sense of safety. *Journal of School Psychology, 46*, 617-638. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2008.02.001>
- Gómez, T., León, B., & Felipe, E. (2011). Acoso escolar en estudiantes de educación primaria en Extremadura. *Apuntes de Psicología, 29*, 471-490. Recuperado de <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/244>
- González, E., Peña, M. O., & Vera, J. A. (2017). Validación de una escala de roles de víctimas y agresores asociados al acoso escolar. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 15*, 224-239. <https://doi.org/10.14204/ejrep.4116009>
- Goossens, F. A., Olthof, T., & Dekker, P. H. (2006). New participant role scales: Comparison between various criteria for assigning roles and indications for their validity. *Aggressive Behavior, 32*, 343-357. <https://doi.org/10.1002/ab.2013>
- Hutchings, J., & Clarkson, S. (2015). Introducing and piloting the KiVa bullying prevention programme in the UK. *Educational & Child Psychology, 32*, 49-61. Recuperado de <http://www.kivaprogram.net/assets/files/kiva-ed-and-child-pdf.pdf>

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2015). *Encuesta de Cohesión Social para la Prevención de la Violencia y la Delincuencia. 2014*. Ciudad de México, México: INEGI.
- Kessel, S. S., O' Donnell, L., & Smith, E. (2015). Trends in cyberbullying and school bullying victimization in a Regional Census of High School Students, 2006-2012. *Journal of School Health, 85*, 611-620. <https://doi.org/10.1111/josh.12290>
- Kline, R. B. (2016). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (4<sup>th</sup> ed.). Nueva York, Estados Unidos: The Guilford Press.
- Lucas-Molina, B., Williamson, A. A., Pulido, R., & Calderón, S. (2014). Adaptation of the Participant Role Scale (PRS) in a Spanish youth sample: Measurement invariance across gender and relationship with sociometric status. *Journal of Interpersonal Violence, 29*, 2904-2930. <https://doi.org/10.1177/0886250514527822>
- Machackova, H., & Pfetsch, J. (2016). Bystanders' responses to offline and cyberbullying: The roles of empathy and normative beliefs about aggression. *Scandinavian Journal of Psychology, 57*, 169-176. <https://doi.org/10.1111/sjop.12277>
- Marín-Martínez, A., & Reidl-Martínez, L. M. (2013). Validación psicométrica del cuestionario "Así nos llevamos en la escuela" para evaluar el hostigamiento (bullying) en primarias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 18*, 11-36.
- Navarro-González, D., Lorenzo-Seva, U., & Vigil-Colet, A. (2016). How response bias affects the factorial structure of personality self-reports. *Psicothema, 29*, 465-470. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.113>
- Nese, R. N., Horner, R. H., Dickey, C. R., Stiller, B., & Tomlanovich, A. (2014). Decreasing bullying behaviors in middle school: Expect respect. *School Psychology Quarterly, 29*, 272-282. <https://doi.org/10.1037/spq0000070>
- Nickerson, A. B., & Mele-Taylor, D. (2014). Empathetic responsiveness, group norms, and prosocial affiliation in bullying roles. *School Psychology Quarterly, 29*, 99-109. <https://doi.org/10.1037/spq0000052>
- Nickerson, A. B., Mele, D., & Princiotta, D. (2008). Attachment and empathy as predictors of roles as defenders or outsiders in bullying interactions. *Journal of School Psychology, 46*, 687-703. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2008.06.002>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2017). *PISA 2015 Results (Vol. 111): Students' well-being*. París, Francia: OECD. <https://doi.org/10.187/9789264273856-en>
- Polanin, J. R., Espegale, D. L., & Piggott, T. D. (2012). A meta-analysis of school-based bullying prevention programs' effects on bystander intervention behavior. *School Psychology Review, 41*, 47-65.
- Pöyhönen, V., Junonen, J., & Salmivalli, C. (2012). Standing up for the victim, siding with the bully or standing by? Bystander responses in bullying situation. *Social Development, 21*, 722-741. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2012.00662.x>
- Pozzoli, T., Gini, G., & Thornberg, R. (2017). Getting angry matters: Going beyond perspective taking and empathic concern to understand bystanders' behavior in bullying. *Journal of Adolescence, 61*, 87-95. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.09.011>
- Robers, S., Zhang, J., Truman, J., & Snyder, T. D. (2012). *Indicators of school crime and safety: 2011 (NCES 2012-002/NCJ 236021)*. Washington, Estados Unidos: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics and U.S. Department of Justice Programs, Bureau of Justice Statistics.
- Román, M., & Murillo, F. J. (2011). América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar. *Revista Cepal, 14*, 37-54. Recuperado de <https://www.cepal.org/publicaciones/xml/3/44073/RVE104RomanMurillo.pdf>
- Salmivalli, C. (2011). Participant roles in bullying: How can peer bystanders be utilized in interventions? *Theory into Practice, 53*, 286-292. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947222>
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., & Voeten, M. (2005). Anti-bullying intervention: Implementation and outcome. *British Journal of Educational Psychology, 73*, 465-487. <https://doi.org/10.1348/00709905X26011>
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior, 22*, 1-15. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22:1%3C1::AID-AB1%3E3.O.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1%3C1::AID-AB1%3E3.O.CO;2-T)

- Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 246-258. <https://doi.org/10.1080/01650250344000488>
- Salmivalli, C., Voeten, M., & Poskiparta, E. (2011). Bystander matter: Associations between reinforcing, defending, and the frequency of bullying behavior in classrooms. *Journal of Clinical Child & Adolescence Psychology*, 40, 668-676. <https://doi.org/10.1080/15374416.2011.597070>
- Sánchez-Quejía, I., García-Moya, I., & Moreno, C. (2017). Trend analysis of bullying victimisation prevalence in Spanish adolescent youth at school. *Journal of School Health*, 87, 457-464. <https://doi.org/10.1111/josh.12513>
- Solberg, M. E., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 35, 57-67. <https://doi.org/10.1002/ab.10047>
- Sutton, J., & Smith, P. K. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behavior*, 25, 97-111. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1999\)25:2<97::aid-ab3>3.0.CO;2-7](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1999)25:2<97::aid-ab3>3.0.CO;2-7)
- Thornberg, R., & Jungert, T. (2013). Bystander behavior in bullying situations: Basic moral sensitivity, moral disengagement and defender self-efficacy. *Journal of Adolescence*, 36, 475-486. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.02.003>
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7, 27-56. <https://doi.org/10.1007/s11292-010-9109-1>
- Turner, H. A., Finkelhor, D., Hamby, S. L., Shattuck, A., & Ormrod, R. K. (2011). Specifying type and location of peer victimization in a national sample of children and youth. *Journal of Youth Adolescence*, 40, 1052-1067. <https://doi.org/10.1007/s10964-011-9639-5>
- Twemlow, S. W., Fonagy, P., & Sacco, F. C. (2004). The role of the bystander in the social architecture of bullying and violence in the schools and communities. *Annals New York Academic of Sciences*, 1036, 215-232. <https://doi.org/10.1196/annals.1330.014>
- Trautman, A. (2008). Maltrato entre pares o “bullying”: una visión actual. *Revista Chilena de Pediatría*, 79, 13-20. <https://doi.org/10.4067/S0370-41062008000100002>
- Valdebenito, S., Ttofi, M., & Eisner, M. (2015). Prevalence rates of drug use among school bullies and victims: A systematic review and meta-analysis of cross-sectional studies. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 137-146. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.004>
- Valdés, A., & Carlos, E. (2014). Relación entre el autoconcepto social, el clima familiar y el clima escolar con el bullying en estudiantes de secundaria. *Avances de Psicología Latinoamericana*, 32, 447-457. <https://doi.org/10.12804/apl32.03.2014.07>
- Valdés, A., & Carlos, E. (2017). Relación entre disciplina parental restaurativa, manejo de la vergüenza, compasión y acoso escolar. *Revista Mexicana de Psicología*, 34, 37-45.
- Van der Ploeg, R., Kretschmer, T., Salmivalli, C., & Veenstra, R. (2017). Defending victims: What does it take to intervene in bullying and how is it rewarded by peers. *Journal of School Psychology*, 65, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.06.002>
- Vivolo-Kantor, A. M., Martell, B. N., Holland, K. M., & Westby, R. (2014). A systematic review and content analysis of bullying and cyber-bullying measurement strategies. *Aggression and Violent Behavior*, 19, 423-434. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2014.06.008>
- Volk, A. A., Dane, A. V., & Marini, Z. A. (2014). What is bullying? A theoretical redefinition. *Developmental Review*, 34, 327-343. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2014.09.001>
- Vossen, H. G. M., Piotrowski, J. P., & Valkenburg, P. M. (2015). Development of the adolescent measure of empathy and sympathy. *Personality and Individual Differences*, 74, 66-71. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.09.040>
- Zumbo, B. D., Gadermann, A. M., & Zeissen, C. (2007). Ordinal version of coefficients Alpha and Theta for Likert rating scales. *Journal of Modern Applied Statistical Methods*, 6, 21-29. <https://doi.org/10.22237/jmasm/1177992180>