

RELACIONES ENTRE APOYO DOCENTE, EMOCIONES MORALES Y CONDUCTA PROSOCIAL EN ADOLESCENTES ESPECTADORES DE BULLYING

CAROLINA ALCÁNTAR NIEBLAS / ÁNGEL ALBERTO VALDÉS CUERVO /

FRANCISCO JOSÉ ÁLVAREZ-MONTERO / HIRAM REYES-SOSA

Resumen:

Este estudio examina las relaciones directas e indirectas entre apoyo docente, compasión, empatía y conducta prosocial de espectadores en el *bullying*; además, analiza la moderación del sexo del estudiante en las relaciones entre las variables. Participaron 998 adolescentes ($M = 13.87$, $DE = 1.09$ años), 517 (51.5%) hombres y 481 (48.5%) mujeres. Se calculó un modelo de ecuaciones estructurales. Entre los resultados se encontró que el apoyo docente se relaciona directamente con la conducta prosocial de los espectadores. También se halló que este apoyo favorece indirectamente la conducta prosocial a través de sus efectos positivos en las emociones morales. Un análisis multigrupo mostró que el sexo del estudiante no modera las relaciones propuestas en el modelo. Se concluyó que el apoyo docente favorece la conducta prosocial hacia las víctimas de *bullying*.

Abstract:

This study examines the direct and indirect relationships among teacher support, compassion, empathy, and the prosocial behavior of the bystanders of bullying; in addition, it analyzes the effect of student gender in the relationships among the variables. The participants were 998 adolescents ($M = 13.87$ years old, $SD = 1.09$ years), with 517 (51.5%) males and 481 (48.5%) females. A model of structural equations was calculated. The results indicate that teacher support is directly related to the prosocial behavior of bystanders. It was also found that teacher support indirectly favors prosocial behavior through its positive effects on moral emotions. A multi-group analysis showed that student gender does not affect the relationships proposed in the model. The conclusion is that teacher support favors prosocial behavior toward the victims of bullying.

Palabras clave: empatía; *bullying*; emociones; conducta prosocial; papel del profesor.

Keywords: empathy; bullying; emotions; prosocial behavior; role of teacher.

Carolina Alcántar Nieblas: doctoranda de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Circuito Interior Oriente s/n, Cd Universitaria, 80040, Privada del Real, Culiacán, Sinaloa, México. CE: carolinaalcantar@live.com (ORCID: 0000-0002-1125-6437).

Ángel Alberto Valdés Cuervo: profesor del Instituto Tecnológico de Sonora, Departamento de Educación. Ciudad Obregón, Sonora, México. CE: angel.valdes@itson.edu.mx (ORCID: 0000-0001-6559-4151).

Francisco José Álvarez-Montero: profesor de la Universidad Autónoma de Sinaloa, Facultad de Ciencias de la Educación. Culiacán, Sinaloa, México. CE: francisco_alvarez_montero@uas.edu.mx (ORCID: 0000-0002-9729-7319).

Hiram Reyes-Sosa: profesor de la Universidad Autónoma de Coahuila. Saltillo, Coahuila, México. CE: hiramreyez@gmail.com (ORCID: 0000-0001-6763-847X).

Introducción

El *bullying* involucra comportamientos agresivos no provocados, intencionales y repetitivos realizados por uno o varios estudiantes hacia pares que no pueden defenderse fácilmente por sí mismos (Volk, Dane y Zopito, 2014). A nivel internacional se estima que alrededor de 20% de los estudiantes sufren de este tipo de violencia (Chester, Callaghan, Cosma, Donnelly *et al.*, 2015; Koyanagi, Oh, Carvalho, Smith *et al.*, 2019). En México diversos estudios reportan que entre 15 y 30% de los estudiantes de educación básica son víctimas de agresiones por pares en la escuela (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2015; Organisation for Cooperation and Economic Development, 2017). El *bullying* se asocia con bajo rendimiento académico, pobre autoestima, dificultades en la adaptación social, abuso de sustancias y menor satisfacción con la vida (Albores-Gallo, Saucedo-García, Ruiz-Velasco y Roque-Santiago, 2011; Moore, Norman, Suetani, Thomas *et al.*, 2017; McDougall y Vaillancourt, 2015).

Con base en Bronfenbrenner (1979), el *bullying* es conceptualizado como un problema ecológico-social (Swearer y Hymel, 2015; Valdés Cuervo, Tánori Quintana, Carlos Martínez y Wendlandt Amezaga, 2018). Desde este marco teórico se considera que este fenómeno es resultado de la interrelación de variables personales con contextos sociales, tales como los pares, la familia, la escuela y la comunidad. En México la adopción de la perspectiva ecológico-social en el estudio del *bullying* conduce a que la investigación y los programas de prevención al respecto se enfoquen en factores relacionados con el rol de los espectadores y el funcionamiento de las escuelas (García-Vázquez, Valdés-Cuervo, Martínez-Ferrer y Parra-Pérez, 2020; Gómez-Nashiki, 2016; Haro Solís y García Cabrero, 2014; Machillot, 2017).

El rol del espectador defensor en el bullying

Diversos autores sugieren que en la explicación de la dinámica del *bullying* es necesario considerar, además de las características de los agresores y sus víctimas, el rol de los espectadores (Cowie, 2014). Los espectadores son estudiantes que presencian el maltrato, pero no participan directamente en el mismo, como los agresores y las víctimas (Gini, Pozzoli, Borghi y Franzoni, 2008; Twemlow, Fonagy y Sacco, 2004); se estima que se encuentran presentes en la mayoría de las situaciones de *bullying* (Nishina y Juvonen, 2005; Waasdorp y Bradshaw, 2018). Asimismo, se ha constatado

que la conducta de los espectadores puede favorecer o inhibir las agresiones entre los pares (Pronk, Olthof y Goossens, 2015; Saarento, Boulton y Salmivalli, 2015).

Los espectadores pueden adoptar conductas proacoso, evitativas o prosociales en las situaciones de *bullying* (Alcántar Nieblas, Valdés Cuervo, Carlos Martínez, Martínez Ferrer *et al.*, 2018; Demaray, Summers, Jenkins y Becker, 2016). Quienes presentan conductas proacoso alientan y asisten al agresor; aquellos que manifiestan comportamientos evitativos procuran no involucrarse en las situaciones de *bullying*; por su parte, los espectadores con conductas prosociales ayudan a las víctimas directamente deteniendo la agresión o indirectamente informando a adultos (Alcántar Nieblas *et al.*, 2018; Salmivalli, Voeten y Poskiparta, 2011).

En la literatura se constata que la prevalencia del *bullying* es más alta en las escuelas donde los espectadores alientan o permanecen pasivos ante las agresiones que en aquellas donde se comportan de forma prosocial hacia las víctimas (Jenkins y Nickerson, 2017; Kärnä, Voeten, Little, Alanen *et al.*, 2013). Sin embargo, es importante señalar que los espectadores con escasa frecuencia adoptan actitudes prosociales hacia las víctimas (Waasdorp y Bradshaw, 2018). Si bien los factores relacionados con estas conductas son complejos, la evidencia disponible sugiere que las características del contexto escolar pueden favorecerlas o inhibirlas (Nickerson y Mele-Taylor, 2014; Thornberg, Wänström, Hong y Espelage, 2017; Valdés-Cuervo, Alcántar-Nieblas, Martínez-Ferrer y Parra-Pérez, 2018).

El rol de los docentes en la conducta prosocial de espectadores

El desarrollo de la responsabilidad ciudadana es uno de los principios esenciales de la nueva escuela mexicana. Desarrollar la ciudadanía implica fomentar en los estudiantes el respeto de los valores cívicos y una conciencia social que derive en comportamientos prosociales hacia los otros, especialmente hacia aquellos que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad (Secretaría de Educación Pública, 2019).

Diversos autores destacan que es esencial un clima escolar que favorezca el compromiso y la cooperación para desarrollar en los estudiantes conductas prosociales que demuestren responsabilidad por el bienestar de sus pares (Fierro, Tapia, Fortoul, Martínez-Parente *et al.*, 2013; Luengo Kanacri, Eisenberg, Thartori, Pastorelli *et al.*, 2017). Similar a lo reportado en estudios internacionales (Hendrickx, Mainhard, Boor-Klip,

Cillesen *et al.*, 2016; Migliaccio, 2015), los resultados de la investigación realizada en México sugieren que los docentes tienen un papel esencial en la conformación de las relaciones sociales entre los estudiantes dentro de la escuela (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019; Gómez-Nashiki, 2016; Valdés-Cuervo, Martínez-Ferrer y Carlos-Martínez, 2018).

En la literatura se ha encontrado que los docentes influyen en la participación de los estudiantes en actividades prosociales, particularmente en conductas dirigidas a proteger y consolar a sus pares víctimas de *bullying* (Bautista Hernández, Vera Noriega y Tánori Quintana, 2019; Thornberg *et al.*, 2017). Diversos autores afirman que los estudiantes son más conscientes de la inmoralidad del *bullying* cuando los docentes consistentemente apoyan a las víctimas, intervienen y promueven que los alumnos participen en la prevención de este tipo de violencia (Schweder y Raufelder, 2019; Thornberg, Tenenbaum, Varjas, Meyers *et al.*, 2012; Wentzel, Battle, Rusell y Looney, 2010). Por lo anterior, es importante profundizar en las relaciones entre las prácticas docentes con la conducta prosocial de los espectadores en el *bullying*.

Apoyo social docente

El apoyo social involucra diversos tipos de asistencia y protección brindadas por grupos sociales o personas a otros (Hupcey, 1998). Este apoyo permite a los individuos mejorar su funcionamiento psicosocial y atenuar los efectos negativos de situaciones estresantes (Lakey y Cohen, 2000). En el contexto escolar los docentes constituyen una fuente importante de apoyo social emocional, instrumental, informacional y valorativo para los estudiantes (Tardy, 1985). Diversos autores sugieren que la percepción de los alumnos sobre la disponibilidad del profesor para ayudarlos y protegerlos es un fuerte indicador de la calidad del apoyo social que reciben en la escuela (Boulton, Murphy, Lloyd, Besling *et al.*, 2013; Rueger, Malecki y Demaray, 2010).

No obstante que la evidencia empírica muestra la influencia del apoyo social de los docentes en las relaciones interpersonales entre los estudiantes, la mayor parte de las investigaciones se centran en factores personales relacionados con conducta prosocial de los espectadores en el *bullying* (Lambe, Cioppa, Hong y Craig, 2019). Sin embargo los trabajos que indagan específicamente en la relación entre el apoyo social docente y la conducta prosocial de los espectadores en el *bullying* son limitados (Bautista

et al., 2019; Jungert, Piroddi y Thornberg, 2016; Wood, Smith, Varjas y Meyers, 2017); además, los estudios en el tema se enfocan en el análisis de relaciones directas entre ambas variables, lo cual soslaya el examen de características personales de los estudiantes que median la relación entre el apoyo docente y la conducta prosocial en el *bullying*.

Emociones morales

Algunos autores sostienen que el apoyo social de los docentes favorece la conducta prosocial, en parte por sus efectos positivos en el desarrollo de emociones morales en los estudiantes (Carlo, 2014; Gibbs, 2014). Estas emociones, que se presentan cuando se violan estándares morales o se presentan conductas prosociales (Tangney, Stuewig y Mashek, 2007), constituyen poderosos motivadores para que los juicios morales se manifiesten en conductas prosociales (Eisenberg, Eggum y Di Giunta, 2010; Haro Solís y García Cabrero, 2014). Diversos autores, sostienen que algunas de estas emociones se relacionan con la preocupación por el bienestar de otras personas (Eisenberg, 2000; Tangney, Stuewig y Mashek, 2007); dentro de ellas destacan la compasión y la empatía.

La compasión es una emoción moral asociada con el deseo de reducir el malestar y el sufrimiento de otros (Goetz, Keltner y Simon-Thomas, 2010). Por su parte, la empatía es una respuesta emocional derivada de comprender (empatía cognitiva). Algunas investigaciones (Bautista *et al.*, 2019; Garandau, Vartio, Poskiparta y Salmivalli, 2016; Valdés-Cuervo, Alcántar-Nieblas *et al.*, 2018) han demostrado la influencia positiva de la empatía en la conducta prosocial de los espectadores en el *bullying*. Ambas emociones morales se vinculan positivamente con la conducta prosocial durante la adolescencia (Benita, Levkovitz y Roth, 2017; Daniel, Dys, Buchmann y Malti, 2014).

Efectos moderadores del género

En la literatura revisada no se encontraron estudios que analicen los efectos moderadores del sexo del estudiante en las relaciones entre el apoyo docente y la conducta prosocial de los espectadores. Este vacío de investigación llama la atención ya que se reportan diferencias en ambos sexos en la percepción de apoyo docente (Bokhorst, Sumter y Westenberg, 2010; Lietaert, Roorda, Laevers, Verschueren *et al.*, 2015) y la frecuencia de conductas prosociales hacia las víctimas (García-Vázquez *et al.*, 2020; Jenkins y Nickerson, 2017; Valdés-Cuervo, Alcántar-Nieblas *et al.*, 2018; Van der

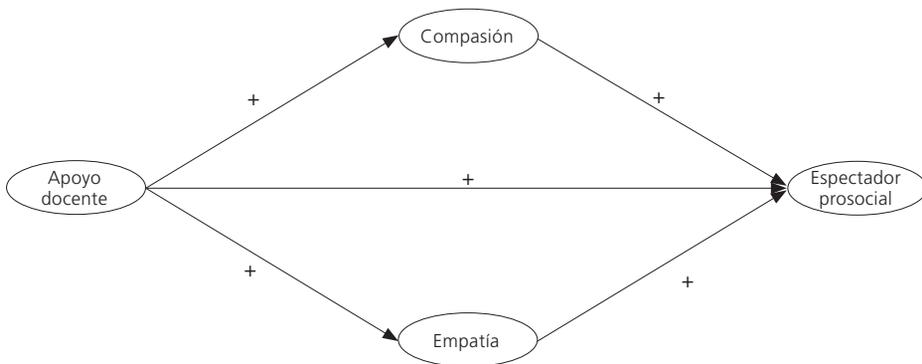
Graaff, Carlo, Crocetti, Koot *et al.*, 2018). En general, los resultados de estos trabajos sugieren que las estudiantes perciben mayor apoyo social de los docentes y manifiestan con mayor frecuencia conductas prosociales hacia pares víctimas de *bullying*.

El presente estudio

Analizar las relaciones directas e indirectas entre apoyo docente, compasión, empatía y conducta prosocial de los espectadores es esencial para comprender el rol del profesor en la prevención del *bullying*. Esto es particularmente importante en México en donde, a pesar de que se considera principio básico dentro de las políticas educativas la promoción de la ciudadanía responsable en los estudiantes, no encontramos investigaciones acerca de los efectos del apoyo social de los docentes en el desarrollo de conductas prosociales de estudiantes adolescentes hacia pares que son víctimas de *bullying*.

En este contexto, el presente estudio se propone como objetivo principal: 1) examinar las relaciones directas e indirectas entre la percepción de apoyo docente, la compasión, la empatía y la conducta prosocial del espectador (figura 1). Como objetivo secundario el trabajo se plantea: 2) analizar los efectos moderadores del sexo del estudiante en las relaciones propuestas en el modelo.

FIGURA 1
Modelo teórico de relaciones entre apoyo docente, compasión, empatía y conducta prosocial de espectadores hacia víctimas de bullying



Fuente: elaboración propia.

En el estudio se proponen las hipótesis siguientes:

- *Hipótesis 1 (relaciones directas)*: se esperan relaciones positivas entre el apoyo docente, la compasión, la empatía y la conducta prosocial de los espectadores en el *bullying* (Jungert, Piroddi y Thornberg, 2016). También se tiene la expectativa de que la compasión y la empatía favorezcan la conducta prosocial de los espectadores (Thornberg y Jungert, 2013).
- *Hipótesis 2 (relaciones indirectas)*: se hipotetizan relaciones indirectas positivas del apoyo docente y la conducta prosocial de los espectadores, mediadas por los efectos positivos del apoyo en la compasión y la empatía (Benita, Levkovitz y Roth, 2017).
- *Hipótesis 3 (moderación del sexo)*: finalmente, se espera que el sexo del estudiante modere las relaciones propuestas en el modelo estructural (Jenkins y Nickerson, 2017; Lietaert *et al.*, 2015).

Método

Participantes

De forma probabilística se seleccionaron 47 escuelas secundarias públicas urbanas del estado de Sonora, México. En total, fueron seleccionados de forma aleatoria 998 adolescentes ($p = .5$, $q = 95\%$), 517 (51.5%) del sexo masculino y 481 (48.5%) del femenino. Sus edades oscilaron entre los 12 y 15 años ($M = 13.87$ años, $DE = 1.09$). De los estudiantes incluidos en la muestra 417 (41.7%) cursaban el primer grado; 300 (30.1%), el segundo, y 281 (28.2%), el tercer grado de secundaria.

Instrumentos

Apoyo social docente

Se utilizó la *Child and Adolescent Social Support Scale* (CASSS; Malecki y Demaray, 2002 adaptada por Reyes Rodríguez, Vera Noriega, y Valdés Cuervo, 2017), la cual se conforma por seis ítems (por ejemplo, “Cuando los estudiantes son molestados por compañeros tienen confianza para pedir ayuda a los docentes”) en formato de respuesta tipo Likert (0= *nunca*, 4= *siempre*). Los resultados del análisis factorial confirmatorio (AFC) constataron el ajuste del modelo de medición a los datos ($\chi^2 = 7.60$, $gl = 6$, $p = .269$; SRMR= .01; AGFI= .99; TLI= .98; CFI= .99; RMSEA= .015, IC 90 [.00, .04]). La fiabilidad de los puntajes fue aceptable (ω de McDonald= .82;

α de Cronbach = .80). [gl: grados de libertad, SRMR: raíz cuadrada residual estandarizada, AGFI: índice de bondad de ajuste ajustado, TLI: índice de Tucker-Lewis, CFI: índice de ajuste comparativo, RMSEA: error de la raíz cuadrada de la media de aproximación, IC: índice de confianza].

Compasión

Se utilizó la escala *Compasión hacia Víctimas de Acoso* (CVA) (Valdés Cuervo y Carlos Martínez, 2017) compuesta por cinco ítems (por ejemplo, “Siento pena cuando se burlan de un compañero de escuela”; $\omega = .86$, $\alpha = .82$) en formato de respuesta tipo Likert con opciones desde 0 (*nunca*) hasta 4 (*siempre*). Los autores reportaron evidencias de validez de constructo de la escala en adolescentes mexicanos ($\chi^2 = 2.17$, $gl = 9$, $p = .34$; TLI = .95; AGFI = .96; CFI = .97; RMSEA = .03, IC 90 [.01, .07]).

Empatía

Se midió con la *Escala de Empatía para Adolescentes Mexicanos* (EA) (Bautista Hernández, Vera Noriega, Tánori Quintana y Valdés Cuervo, 2016), compuesta por nueve ítems tipo Likert (0 = *nunca*, 1 = *casi nunca*, 2 = *a veces*, 3 = *casi siempre*, 4 = *siempre*) agrupados en dos factores: *empatía afectiva* (5 ítems, por ejemplo, “Puedo imaginar que lo demás compañeros están tristes aun cuando no digan nada al respecto”; $\omega = .84$, $\alpha = .81$) y *empatía cognitiva* (4 ítems, por ejemplo, “Antes de criticar a un compañero(a) intento imaginar lo que sentiría estando en su lugar”; $\omega = .80$, $\alpha = .78$). Con los puntajes de estos factores se conformó un índice global de empatía. Los autores reportaron evidencias de validez del modelo de medición en adolescentes mexicanos ($\chi^2 = 92.31$, $gl = 26$, $p < .000$; CFI = .99; AGFI = .98; ECVI = .06; RMSEA = .03, IC 90 [.01, .07]) [ECVI: índice de validación cruzada esperada].

Conducta prosocial del espectador

Se utilizó la subescala que mide conducta prosocial de los espectadores en situaciones de acoso de la *Participant Role Approach* (PARA) (Sutton y Smith, 1999, adaptada por Alcántar Nieblas *et al.*, 2018). Este es un instrumento de autorreporte conformado por cuatro ítems (por ejemplo, “Cuando un compañero es víctima de acoso intento detener la agresión”; $\omega = .77$; $\alpha = .75$) con respuestas en formato tipo Likert (0 = *nunca* hasta 4 = *siempre*). El AFC mostró un buen ajuste del modelo a los datos

($\chi^2 = 3.23$, $gl = 3$, $p = .168$; CFI = .99; AGFI = .98; TLI = .97; SRMR = .04; RMSEA = .04, IC 90 [.01, .07]).

Procedimiento

En primer lugar, los investigadores obtuvieron la aprobación del Comité de Ética de Investigación del Instituto Tecnológico de Sonora. Posteriormente se solicitó la aprobación de las autoridades de las escuelas para acceder a las instituciones. Entonces, se obtuvo el consentimiento informado por escrito de los padres para que los hijos participaran en el estudio. Únicamente 4% no permitió que sus hijos contestaran los instrumentos. Finalmente, a los estudiantes cuyos padres aceptaron se les invitó a participar voluntariamente garantizándoles la confidencialidad en el manejo de la información. La administración de los instrumentos se realizó en los salones de clase por los investigadores participantes en el estudio.

Análisis estadísticos

Los valores perdidos fueron menores a 3% en todas las variables. Estos se trataron utilizando el método de imputación múltiple disponible en el programa SPSS 25. Se realizaron análisis descriptivos preliminares (medias y desviaciones estándar), correlacionales (correlaciones de Pearson y de diferencias de medias (t de Student y d de Cohen) entre las variables con apoyo del SPSS 25.

Todos los cálculos de los AFC y el modelo estructural se realizaron con el programa AMOS. En los análisis se utilizó el método de estimación de máxima verosimilitud (ML) con un *bootstrap* asociado (5000 repeticiones con IC 95%). El *bootstrap* es el método implementado en el AMOS para evitar que las estimaciones se afecten por problemas de normalidad multivariada (Byrne, 2016; Kline, 2016). Se consideraron como indicadores de ajuste del modelo estructural a los datos valores de χ^2 con $p > .001$, SRMR < .05, AGFI > .95, CFI > .95, RMSEA < .05 (Byrne, 2016; Kline, 2016). Los efectos indirectos se calcularon con el método de *bootstrap* del AMOS, IC 95% (Byrne, 2016; Cheon y MacKinnon, 2012).

Por último, se realizó un análisis multigrupo para determinar los efectos moderadores del sexo del estudiante en las relaciones propuestas en el modelo estructural. Este análisis es la técnica utilizada dentro del modelo de ecuaciones estructurales para analizar la moderación de variables (Byrne, 2016). Para el cálculo de análisis multigrupo se constató, en primer lugar, la invarianza de

los modelos de medida (configuracional, métrica y escalar). Posteriormente se indagó en la invarianza estructural de las relaciones propuestas en el modelo en ambos sexos. Se utilizaron como indicadores de invarianza diferencias en los valores de χ^2 ($\Delta\chi^2$) con $p > .001$, diferencias en el CFI (ΔCFI) $< .01$ y diferencias en el RMSEA (ΔRMSEA) $< .015$ (Byrne, 2016; Cheon y MacKinnon, 2012).

Resultados

Análisis preliminares

La tabla 1 muestra que los estudiantes reportaron moderados niveles de apoyo docente, empatía y compasión, así como una escasa frecuencia de conductas prosociales hacia las víctimas. Además, se encontraron correlaciones positivas entre el apoyo docente, la empatía, la compasión y la conducta prosocial de los espectadores. Finalmente, las comparaciones de medias sugirieron que las mujeres perciben más apoyo docente y manifiestan mayor compasión, empatía y conducta prosocial hacia las víctimas que los hombres.

TABLA 1

Medias desviación estándar, correlaciones y comparaciones de medias de las variables del estudio por sexo

Variabes	M	DE	1	2	3	4
1. Apoyo docente	2.41	.75	–			
2. Compasión	2.07	.77	.45***	–		
3. Empatía	2.11	.53	.33***	.47***	–	
4. Conducta prosocial del espectador	1.12	.87	.29***	.28***	.23***	–
M/DE Masculino			2.27/1.01	1.75/.90	1.70/.79	.99/.81
Femenino			2.53/.87	2.37/.99	2.11/1.01	1.25/.71
t de Student			-4.56***	10.45***	-6.75***	-4.29***
d de Cohen			.27	.62	.40	.26

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

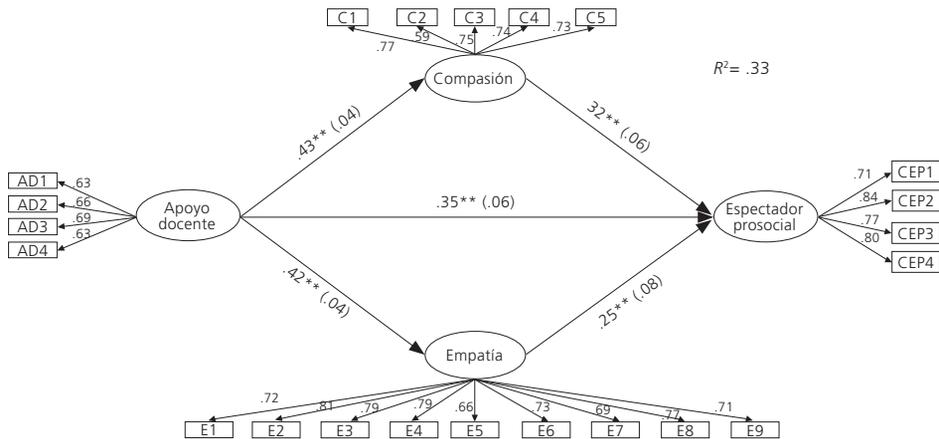
Fuente: elaboración propia.

Modelo estructural

El modelo estructural propuesto se ajustó de forma aceptable a los datos ($\chi^2 = 114.39$, $gl = 82$, $p = .011$; $SRMR = .03$; $AGFI = .98$; $CFI = .99$; $RMSEA = .03$, $IC [.01, .05]$). El valor de R^2 indica que el modelo explica 33% de la varianza de la conducta prosocial de los espectadores hacia las víctimas de *bullying*. El apoyo docente se relacionó positivamente con la compasión ($\beta = .43$, $p < .001$), la empatía ($\beta = .42$, $p < .001$) y la conducta prosocial de los espectadores en el acoso ($\beta = .32$, $p < .001$). Además, se encontró que la compasión y la empatía se relacionaron positivamente de manera directa con la conducta prosocial de los espectadores ($\beta = .32$, $p < .001$ y $\beta = .25$, $p < .001$ respectivamente) (figura 2).

FIGURA 2

Resultados del modelo estructural de relaciones entre apoyo docente, compasión, empatía y la conducta prosocial del espectador hacia víctimas de bullying



Nota: se reportan los coeficientes beta estandarizados de los ítems, los coeficientes estructurales y sus errores estándar

Fuente: elaboración propia.

Respecto de las relaciones indirectas, los resultados mostraron que el apoyo docente se relacionó positivamente con el rol prosocial del espectador ($\beta = .14$, $p < .001$, $IC\ 95\% [.09, .15]$) al favorecer la compasión y la empatía.

Análisis multigrupo

Los resultados sugirieron la existencia de invarianza configuracional del modelo estructural en ambos sexos ($\chi^2 = 184.18$, $gl = 58$, $p = .076$; CFI = .99; AGFI = .99; RMSEA = .03, IC 90 [.01, .06]). Además, las $\Delta CFI < .01$ y $\Delta RMSEA < .015$ constaron la invarianza en los coeficientes estructurales, los interceptos y los residuos (tabla 2). De forma general, estos hallazgos mostraron que el sexo del estudiante no modera las relaciones entre las variables propuestas en el modelo estructural.

TABLA 2

Resultados del análisis de invarianza del modelo estructural en ambos sexos

Invarianza	χ^2	gl	$\Delta\chi^2$	gl	p	ΔCFI	$\Delta RMSEA$
Configuracional	184.18	158					
Métrica	190	164			.083	.001	.005
Coefficientes estructurales	195.93	169	11.75	11	.070	.001	.003
Interceptos	195.77	168	11.59	10	.070	.003	.007
Residual	202.98	175	18.8	17	.072	<.004	.008

Fuente: elaboración propia.

Discusión

En el estudio se analizan las relaciones directas e indirectas entre el apoyo docente, compasión, empatía y conducta prosocial de los espectadores en el *bullying*. Los hallazgos confirman las hipótesis consideradas en el estudio acerca de las relaciones entre las variables, en el sentido de que constatan el apoyo docente como influencia positiva directa e indirecta en la conducta prosocial de los espectadores hacia las víctimas de *bullying*. Finalmente, contrario a lo esperado, se encontró que el sexo del estudiante no modera las relaciones propuestas en el modelo estructural.

Relaciones directas (hipótesis 1)

Los hallazgos referidos a las relaciones directas entre el apoyo docente y la conducta prosocial de los espectadores son similares a los reportados en estudios previos (Jungert, Piroddi y Thornberg, 2016). Estos resultados son

consistentes con el supuesto de la teoría del apoyo social, pues muestran que el apoyo docente genera un contexto de relaciones sociales positivas que favorecen la percepción de cercanía con los otros y estimulan la reciprocidad, lo que implica comportarse con mayor frecuencia de forma prosocial hacia los otros (De Guzman, Jung y Do, 2012).

Consistente con lo esperado se encuentra que la empatía y la compasión son emociones morales directamente relacionadas con la conducta prosocial de los espectadores en el *bullying*. Estos resultados son similares a lo reportado en estudios internacionales (Benita, Levkovitz y Roth, 2017; Thornberg y Jungert, 2013) y en la investigación realizada en México (Bautista *et al.*, 2019; Valdés-Cuervo, Alcántar-Nieblas *et al.*, 2018). Estos hallazgos confirman el valor otorgado a las emociones morales relacionadas con los otros en la explicación de la relación entre los estándares morales que adopta el individuo y su conducta moral (Carlo, 2014; Eisenberg, 2000).

Relaciones indirectas (hipótesis 2)

Consistente con la hipótesis del estudio, los resultados sugieren que el apoyo docente promueve de forma indirecta la conducta prosocial de los espectadores en el *bullying* al favorecer que sean compasivos y empáticos con sus pares. Este hallazgo sugiere que el apoyo docente genera relaciones sociales que favorecen el desarrollo de emociones morales dirigidas hacia otros en los adolescentes (Carlo, 2014). Este efecto del apoyo social docente es importante porque favorece el desarrollo de recursos psicológicos internos (emociones morales dirigidas a los otros) relacionados con la autorregulación de las respuestas emocionales y la conducta prosocial en los adolescentes (Benita, Levkovitz y Roth, 2017; Malti y Ongli, 2014).

Efectos moderados del sexo (hipótesis 3)

Nuestros resultados, de forma similar a lo reportado en la literatura, muestran que las estudiantes perciben mayor apoyo social y presentan mayor frecuencia de conductas prosociales hacia las víctimas (Jenkins y Nickerson, 2017; Lietaert *et al.*, 2015). Sin embargo, contrario a nuestra hipótesis, el sexo del estudiante no modera las relaciones propuestas en el modelo estructural. Este hallazgo sugiere que el apoyo docente afecta de forma similar el desarrollo de emociones morales (compasión y empatía) y la conducta prosocial de los estudiantes en ambos sexos. No obstante, dada

la limitación de investigación en el tema, son necesarios nuevos estudios para clarificar los efectos del sexo del estudiante en las relaciones entre el apoyo docente, emociones morales y la conducta prosocial de los espectadores en ambos sexos en el contexto cultural de las escuelas de México.

Conclusiones

El estudio reafirma el valor de la conceptualización del *bullying* como una problemática ecológico-social en México. También constata el papel de la escuela y los docentes en la prevención de este fenómeno en estudiantes adolescentes. En particular destaca la importancia del apoyo de los profesores para conformar relaciones sociales que estimulen el desarrollo moral y la conducta prosocial de los adolescentes hacia sus pares. Además, reafirma el valor de las emociones morales relativas a la preocupación por los otros en la regulación de la conducta prosocial hacia las víctimas en las situaciones de *bullying*. También, se constata que los efectos del apoyo docente en la conducta prosocial son similares en los adolescentes de ambos sexos.

Desde un sentido práctico los resultados resaltan la importancia de capacitar a los docentes en el desarrollo de las competencias socio-cognitivas necesarias para promover relaciones positivas de los estudiantes dentro del contexto escolar. Los hallazgos sugieren que es importante fomentar el apoyo de los profesores a sus alumnos en el manejo de sus conflictos interpersonales. Por último, el estudio constata que los programas de prevención del *bullying* deben desarrollar en los docentes habilidades para brindar un apoyo social efectivo a los estudiantes en el manejo de las situaciones de este tipo de violencia.

Estos resultados sugieren, al menos, desarrollar tres líneas de investigación: la primera, referida a distintos aspectos del desarrollo moral (juicios, esquemas morales, identidad moral) que pueden mediar la relación entre el apoyo docente y la conducta prosocial de los espectadores; la segunda, relativa al estudio de variables escolares que favorecen las conductas de apoyo de los docentes a los estudiantes; y la tercera, relacionada con las variables que explican las diferencias entre las y los adolescentes con respecto a la percepción de apoyo social por parte de los docentes.

Limitaciones

Los resultados del estudio contribuyen a la comprensión de las relaciones del apoyo docente, las emociones morales y la conducta prosocial de los

espectadores en el *bullying*. Sin embargo, también presentan limitaciones que deben considerarse: en primer lugar, su diseño transversal no permite constatar relaciones causales entre las variables estudiadas, al respecto se sugiere que en futuros estudios se empleen diseños longitudinales o experimentales. En segundo lugar, se utilizó un formato de autorreporte para medir la conducta prosocial en el *bullying*, si bien este tipo de escala se considera pertinente para medir este constructo (Vivolo-Kantor, Martell, Holland y Westby, 2014), se sugiere replicar el estudio midiendo la conducta prosocial de los espectadores mediante escalas de nominación (pares y docentes). Finalmente, aunque la muestra es adecuada para los análisis estadísticos realizados, es necesario realizar nuevos estudios con muestras más diversas de estudiantes mexicanos.

Referencias

- Albores-Gallo, Lilia; Saucedo-García, Juan Manuel; Ruiz-Velasco, Silvia y Roque-Santiago, Eduardo (2011). "El acoso escolar (*bullying*) y su asociación con trastornos psiquiátricos en una muestra de escolares mexicanos", *Salud Pública de México*, vol. 53, núm. 3, pp. 220-277. Disponible en: medigraphic.com/pdfs/salpubmex/sal-2011/sal113d.pdf (consultado: 12 de octubre de 2018)
- Alcántar Nieblas, Carolina; Valdés Cuervo, Ángel Alberto; Carlos Martínez, Ernesto Alonso; Martínez Ferrer, Belén y García Vázquez, Fernanda Inéz (2018). "Propiedades psicométricas de la adaptación al español de la Participant Role Approach (PRA)", *Revista Colombiana de Psicología*, vol. 27, núm. 2, pp. 177-192. DOI: 10.15446/rcp.v27n2.68721
- Bautista Hernández, Gildardo; Vera Noriega, José Ángel y Tánori Quintana, Jesús (2019). "Shame, empathy, coping and school safety of the bystanders in *bullying* situations of *bullying*", *Trends in Psychology*, vol. 27, núm. 2, pp. 357-369. DOI: 10.9788/TP2019.2-05
- Bautista Hernández, Gildardo; Vera Noriega, José Ángel; Tánori Quintana, Jesús y Valdés Cuervo, Ángel Alberto (2016). "Propiedades psicométricas de una escala para medir empatía en estudiantes de secundaria", *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 16, núm. 3, pp. 1-20. DOI: 10.15517/aje.v16i3.25959
- Benita, Moti; Levkovitz, Tal y Roth, Guy (2017). "Integrative emotion regulation predicts adolescents' prosocial behavior through the mediation of empathy", *Learning and Instruction*, vol. 50, pp. 14-20. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2016.11.004
- Bokhorst, Caroline E.; Sumter, Sindy y Westenberg, Michiel (2010). "Social support from parents, friends, classmates, and teachers in children and adolescents aged 9 to 18 years: Who is perceived as most supportive?", *Social Development*, vol. 19, núm. 2, pp. 417-426. DOI: 10.1111/j.1467-9507.2009.00540.x
- Boulton, Michael J; Murphy, Debborah; Lloyd, Julie; Besling, Sabine; Coote, Jennifer; Lewis, Jennifer; Perrin, Roxanne y Walsh, Linda (2013). "Helping counts: predicting children's intentions to disclose being bullied to teachers from prior social support

- experiences”, *British Educational Research Journal*, vol. 39, núm. 2, pp. 209-221. DOI: 10.1080/01411926.2011.627420
- Bronfenbrenner, Urie (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*, Cambridge: Harvard University Press.
- Byrne, Barbara (2016). *Structural equation modeling with AMOS. Basic concepts, applications, and programming*, 3ª ed., Nueva York: Routledge.
- Carlo, Gustavo (2014). “The development and correlates of prosocial moral behaviors”, en M. Killen y J. G. Smetana (eds.), *Handbook of moral development*, 2ª ed., Nueva York: Psychology Press, pp. 208-234.
- Cheon, J y MacKinnon, D. (2012). “Mediation/indirect effects in structural equation modeling”, en R. H. Hoyle (ed.), *Handbook of structural equation modeling*, Nueva York: The Guilford Press, pp. 417-435.
- Chester, Kayleigh L; Callaghan, Mary; Cosma, Alina; Donnelly, Peter; Craig, Wendy; Walsh, Sophie y Molcho, Michal (2015). “Cross-national time trends in bullying victimization in 33 countries among children aged 11, 13 and 15 from 2002 to 2010”, *The European Journal of Public Health*, vol. 25, núm. 2, pp. 61-64. DOI: 10.1093/eurpub/ckv029
- Cowie, Helen (2014). “Understanding the role of bystanders and peer support in school bullying”, *The International Journal of Emotional Education*, vol. 6, núm. 1, pp. 26-32. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1085728.pdf> (consultado: 12 de mayo de 2019).
- Daniel, Ella; Dys, Sebastian P; Buchmann, Marlis y Malti, Tina (2014). “Developmental relations between sympathy, moral emotions attributions, moral reasoning, and social justice values from childhood to early-adolescence”, *Journal of Adolescence*, vol. 37, núm. 7, pp. 1201-1214. DOI: 10.1016/j.adolescence.2014.08.009
- De Guzman, Maria Rosario; Jung Eunju y Do, K. Anh (2012). “Perceived social support networks and prosocial outcomes among Latino/a youth in the United States”, *Interamerican Journal Psychology*, vol. 46, núm. 3, pp. 413-424. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28425871010> (consultado: 6 de marzo de 2019).
- Demaray, Michelle Kilpatrick; Summers, Kelly; Jenkins, Lyndsay y Becker, Lisa (2016). “Bullying Participant Behaviors Questionnaire (BPBQ). Establishing a reliable and valid measure”, *Journal of School Violence*, vol. 15, pp. 158-188. DOI: 10.1080/153.88220.2014.964801
- Eisenberg, Nancy (2000). “Emotion, regulation, and moral development”, *Annual Review of Psychology*, vol. 51, pp. 665-697. DOI: 10.1146/annurev.psych.51.1.665
- Eisenberg, Nancy; Eggum, Natalie y Di Giunta, Laura (2010). “Empathy-related responding: Associations with prosocial behavior, aggression, and intergroup relations”, *Social Issues and Policy Review*, vol. 4, núm. 1, pp. 143-180. DOI: 10.1111/j.1751-2409.2010.01020.x
- Fierro-Evans, Cecilia y Carbajal-Padilla, Patricia (2019). “Convivencia escolar: una revisión del concepto”, *Psicoperspectivas*, vol. 18, núm. 1, pp. 1-14. DOI: 10.5027/psico-perspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486

- Fierro, M. Cecilia; Tapia, Guillermo; Fortoul, Bertha; Martínez-Parente, Regina; Macouzet, Mónica y Jiménez Muñoz-Ledo, Martha (2013). "Conversando sobre la convivencia en la escuela: una guía para el auto-diagnóstico de la convivencia escolar desde la perspectiva docentes", *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 6, núm. 2, pp. 103-214. Disponible en: <http://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/3407> (consultado: 20 de mayo 2018).
- Garandau, Claire; Vartio, Annina; Poskiparta, Elisa y Salmivalli, Christina (2016). "School bullies' intention to change behavior following teacher interventions: Effects of empathy arousal, condemning of *bullying*, and blaming of the perpetrator", *Prevention Science*, vol. 17, núm. 8, pp.1034-1043. DOI: 10.1007/s11121-016-0712-x
- García-Vázquez, Fernanda Inéz; Valdés-Cuervo, Ángel Alberto; Martínez-Ferrer, Belén y Parra-Pérez, Lizeth Guadalupe (2020). "Forgiveness, gratitude, happiness, and prosocial bystander behavior in *bullying*", *Frontiers in Psychology*, vol. 10. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.02827
- Gibbs, John C. (2014). *Moral development and reality. Beyond the theories of Kohlberg, Hoffman, and Haidt*, 3ª ed., Nueva York: Oxford University Press.
- Gini, Gianluca; Pozzoli, Tiziana; Borghi, Francesco y Franzoni, Lara (2008). "The role of bystanders in students' perception of *bullying* and sense of safety", *Journal of School Psychology*, vol. 46, núm. 6, pp. 617-638. DOI: 10.1016/j.jsp.2008.02.001
- Goetz, Jennifer; Keltner, Dacher y Simon-Thomas, Emiliana (2010). "Compassion: An evolutionary analysis and empirical review", *Psychological Bulletin*, vol. 136, núm. 3, pp. 351-374. DOI: 10.1037/a0018807
- Gómez-Nashiki, Antonio (2016). "Estrategias de docente en contra de la violencia escolar en escuelas primarias y secundarias de Colima, México", *Aula*, vol. 22, pp. 321-339. DOI: 10.14201/aula201622321339
- Haro Solís, Israel y García Cabrero, Benilde (2014). "Variables emocionales y sociomorales asociadas con el tipo de rol que asumen los alumnos y alumnas en el maltrato entre iguales", *Apuntes de Psicología*, vol. 32, núm, 1, pp.15-23.
- Hendrickx, Marloes M. H. G; Mainhard, M. Tim; Boor-Klip, Henrike J.; Cillessen, Antonius H. M. y Brekelmans, Mieke (2016). "Social dynamics in the classroom: teacher support and conflict and the peer ecology", *Teaching and Teacher Education*, vol. 53, pp. 30-40. DOI: 10.1016/j.tate.2015.10.004
- Hupcey, Judith E. (1998). "Clarifying the social support theory-research", *Journal of Advanced Nursing*, vol. 27, núm. 6, pp. 1231-1241. DOI: 10.1046/j.1365-2648.1998.01231.x
- Instituto Nacional de Geografía y Estadística (2015). *Encuesta de cohesión social para la prevención de la violencia y la delincuencia*, Ciudad de México: Instituto Nacional de Geografía y Estadística.
- Jenkins, Lyndsay N y Nickerson, Amanda B. (2017). "Bullying participant roles and gender as predictors of bystander intervention", *Aggressive Behavior*, vol. 43, núm. 3, pp. 281-290. DOI: 10.1002/ab.21688
- Jungert, Tomas; Piroddi, Barbara y Thornberg, Robert (2016). "Early adolescents' motivations to defend victims in school *bullying* and their perceptions of student-

- teacher relationships: A self-determination theory approach”, *Journal of Adolescence*, vol. 53, pp. 75-90. DOI: 10.1016/j.adolescence.2016.09.001
- Kärnä, Antti; Voeten, Marinus; Little, Todd D; Alanen, Erkki; Poskiparta, Elisa y Salmivalli, Christina (2013). “Effectiveness of the KiVa antibullying program: Grades 1-3 and 7-9”, *Journal of Educational Psychology*, vol. 105, núm. 2, pp. 535-551. DOI: 10.1037/a0030417
- Kline, Rex B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling*, 4ª ed., Nueva York: The Guilford Press.
- Koyanagi, Ai; Oh, Hans; Carvalho, Andre; Smith, Lee; Haro, Josep Maria; Vancampfort, Davy; Stubbs, Brendon y DeVylder, Jordan E. (2019). “Bullying victimization and suicide attempt among adolescents aged 12-15 years from 48 countries”, *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, vol. 58, núm. 9, pp. 907-918. DOI: 10.1016/j.jaac.2018.10.018
- Lakey, Brian y Cohen, Sheldon (2000). “Social support theory and measurement”, en S. Cohen; L. G. Underwood y B. H. Gottlieb (eds.), *Social support measurement and intervention*, Nueva York: Oxford University Press, pp. 29-52
- Lambe, Laura J; Cioppa, Victoria Della; Hong, Irene K. y Craig, Wendy M. (2019). “Standing up to *bullying*: A social ecological review of peer defending in offline and online contexts”, *Aggression and Violent Behavior*, vol. 45, pp. 51-74. DOI: 10.1016/j.avb.2018.05.007
- Lietaert, Sofie; Roorda, Debora; Laevers, Ferre; Verschueren, Karine y De Fraine, Bieke (2015). “The gender gap in student engagement: The role of teachers’ autonomy support, structure, and involvement”, *British Journal of Educational Psychology*, vol. 85, núm. 4, pp. 498-518. DOI: 10.1111/bjep.12095
- Luengo Kanacri, Bernadette P; Eisenberg, Nancy; Thartori, Eriona; Pastorelli, Concetta; Uribe Tirado, Liliana M.; Gerbino, Maria y Caprara, Gian V. (2017). “Longitudinal relations among positivity, perceived positive school climate, and prosocial behaviors in Colombian adolescents”, *Child Development*, vol. 88, núm. 4, pp. 1100-1114. DOI: 10.1111/cdev.12863
- Machillot, Didier (2017). “Normas sociales, estereotipos, discriminación y violencia entre pares”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 22, núm. 72, pp. 209-227.
- Malecki, Christine Kerres y Demaray, Michelle Kilpatrick (2002). “Measuring perceived social support: Development of the Child and Adolescent Social Support Scale (CASSS)”, *Psychology in the Schools*, vol. 39, núm. 1, pp. 1-18. DOI: 10.1002/pits.10004
- Malti, Tina y Ongley Sophia F. (2014). “The development moral emotions and moral reasoning”, en M. Killen y J. Smetana (eds.), *Handbook of moral development*, Nueva York: Psychological Press, pp. 163-183.
- McDougall, Patricia y Vaillancourt, Tracy (2015). “Long-term adult outcomes of peer victimization in childhood and adolescence”, *American Psychologist*, vol. 70, núm. 4, pp. 300-310. doi: 10.1037/a0039174

- Migliaccio, Todd (2015). "Teacher engagement with *bullying*: Managing and identity within a school", *Sociological Spectrum: Mid-south Sociological Association*, vol. 35, núm. 1, pp. 84-108. DOI: 10.1080/02732173.2014.978430
- Moore, Sophie E; Norman, Rosana E.; Suetani, Schuichi; Thomas, Hannah J; Sly, Peter D. y Scott, J G (2017). "Consequences of *bullying* victimization in childhood and adolescence: A systematic review and meta-analysis", *World Journal of Psychiatry*", vol. 7, núm. 1, pp. 60-76. DOI: 10.5498/wjp.v7i1.60
- Nickerson, Amanda y Mele-Taylor, Danielle (2014). "Empathetic responsiveness, group norms, and prosocial affiliations in *bullying* roles", *School Psychology Quarterly*, vol. 29, núm. 1, pp. 99-109. DOI: 10.1037/spq0000052
- Nishina, Adrienne y Juvonen, Jaana (2005). "Daily reports of witnessing and experiencing peer harassment in middle school", *Child Development*, vol. 76, núm. 2, pp. 435-450. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2005.00855.x
- Organisation for Cooperation and Economic Development (2017). *PISA 2015 Results (vol. III): Students' well-being*, París: Organisation for Cooperation and Economic
- Pronk, Jeroen; Olthof, Tjeert y Goossens, Frits A. (2015). "Differential personality correlates of early adolescents' *bullying*-related outsider and defender behavior", *The Journal of Early Adolescence*, vol. 35, núm. 8, pp. 1069-1091. DOI: 10.1177/0272431614549628
- Reyes Rodríguez, Ana Carolina; Vera Noriega, José Ángel y Valdés Cuervo, Ángel Alberto (2017). "Teaching practices, school support and *bullying*", *World Journal of Education*, vol. 7, núm. 4, pp. 50-59. DOI: 10.5430/wje.v7n4p50
- Rueger, Sandra Yu; Malecki, Christine Kerres y Demaray, Michelle Kilpatrick (2010). "Relationship between multiple sources of perceived social support and psychological and academic adjustment in early adolescence: Comparisons across gender", *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 39, núm. 1, pp. 47-61. DOI: 10.1007/s10964-008-9368-6
- Saarento, Silja; Boulton, Aaron y Salmivalli Christina (2015). "Reducing *bullying* and victimization: Student- and classroom- level mechanisms of change", *Journal of Abnormal Psychology*, vol. 43, pp. 61-76. DOI: 10.1007/s10802-013-9841-x
- Salmivalli, Christina; Voeten, Marinus y Poskiparta, Elisa (2011). "Bystanders matter: Associations between reinforcing, defending, and the frequency of *bullying* behavior in classrooms", *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, vol. 40, núm. 5, pp. 668-676. DOI: 10.1080/15374416.2011.597090
- Schweder, Sabine y Raufelder, Diana (2019). "Positive emotions, learning behavior and teacher support in self-directed learning during adolescence: Do age and gender matter", *Journal of Adolescence*, vol. 73, pp. 73-84. DOI: 10.1016/j.adolescence.2019.04.004
- Secretaría de Educación Pública (2019). *La nueva escuela mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- Sutton, Jon y Smith, Peter K. (1999). "Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach", *Aggressive Behavior*, vol. 25, núm. 2, pp. 97-111. DOI: 10.1002/(SICI)1098-2337(1999)25:2<97::AID-AB3>3.0.CO;2-7

- Swearer, Susan y Hymel, Shelley (2015). "Understanding the psychology of *bullying*: Moving toward a social-ecological diathesis-stress model", *American Psychologist*, vol. 70, núm. 4, pp. 344-353. DOI: 10.1037/a0038929
- Tangney, June Price; Stuewig, Jeff y Mashek, Debra J. (2007). "Moral emotions and moral behavior", *Annual Review of Psychology*, vol. 58, núm. 1, pp. 345-372. DOI: 10.1146/annurev.psych.56.091103.070145
- Tardy, Charles (1985). "Social support measurement", *American Journal of Community Psychology*, vol. 13, núm. 2, pp. 187-202. DOI: 10.1007/BF00905728
- Thornberg, Robert; Tenenbaum, Laura; Varjas, Kris; Meyers, Joel; Jungert, Tomas y Vanegas, Gina (2012). "Bystander motivation in *bullying* incidents: To intervene or not intervene", *Western Journal of Emergency Medicine*, vol. 13, núm. 3, pp. 247-25. DOI: 105811/westjem.2012.3.11792
- Thornberg, Robert y Jungert, Tomas (2013). "Bystander behavior in *bullying* situations: Basic moral sensitivity, moral disengagement and defender self-efficacy", *Journal of Adolescence*, vol. 36, pp. 475-483. DOI: 10.1016/j.adolescence.2013.02.003
- Thornberg, Robert; Wänström, Linda; Hong, Jun y Espelage, Dorothy L. (2017). "Classroom relationship qualities and social-cognitive correlates of defending and passive bystanding in school *bullying* in Sweden: A multilevel analysis", *Journal of School Psychology*, vol. 63, pp. 49-62. DOI: 10.1016/j.jsp.2017.03.002
- Twemlow, Stuart; Fonagy, Peter y Sacco, Frank C. (2004). "The role of the bystander in the social architecture of bullying and violence in schools and communities", *Annals New York Academy of Science*, vol. 1036, núm. 1, pp. 215-232. DOI: 10.1196/annals.1330.014
- Valdés Cuervo, Ángel Alberto y Carlos Martínez, Ernesto Alonso (2017). "Relación entre disciplina parental restaurativa, manejo de la vergüenza, compasión y acoso escolar", *Revista Mexicana de Psicología*, vol. 34, núm. 1, pp. 37-45. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243056045004> (consultado: 20 de enero 2018).
- Valdés-Cuervo, Ángel Alberto; Alcántar-Nieblas, Carolina; Martínez-Ferrer, Belén y Parra-Pérez, Lizeth (2018). "Relations between restorative parental discipline, family climate, parental support, empathy, shame, and defender in *bullying*", *Children and Youth Services Review*, vol. 95, pp. 152-159. DOI: 10.1016/j.childyouth.2018.10.015
- Valdés-Cuervo, Ángel Alberto; Martínez-Ferrer, Belén y Carlos-Martínez, Ernesto Alonso (2018). "El rol de las prácticas docentes en la prevención de la violencia escolar entre pares", *Revista de Psicodidáctica*, vol. 23, núm. 1, pp. 33-38. DOI: 10.1016/j.psicod.2017.05.006
- Valdés Cuervo, Ángel Alberto; Tánori Quintana, Jesús; Carlos Martínez, Ernesto Alonso y Wendlandt Amezaga, Teodoro Rafael (2018). "Challenging behavior, parental conflict and community violence in students with aggressive behavior", *International Journal of Psychological Research*, vol. 11, núm. 1, pp. 50-57. DOI: 10.21500/20112084.1777
- Van der Graaff, Jolien; Carlo, Gustavo; Crocetti, Elizabetta; Koot, Hans y Branje, Susan (2018). "Prosocial behavior in adolescence: Gender differences in development and

- links with empathy”, *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 47, núm. 5, pp. 1086-1099. DOI: 10.1007/s10964-017-0786-1
- Vivolo-Kantor, Alana M; Martell, Brandi N.; Holland, Kristin y Westby, Ruth (2014). “A systematic review and content analysis of *bullying* and cyber-*bullying* measurement strategies”, *Aggression and Violent Behavior*, vol. 19, núm. 4, pp. 423-434. DOI: 10.1016/j.avb.2014.06-008
- Volk, Anthony A; Dane, Andrew y Zopito, Marini (2014). “What is *bullying*? A theoretical redefinition”, *Developmental Review*, vol. 34, núm. 4, pp. 327-343. DOI: 10.1016/j.dr.2014.09.001
- Waasdorp, Tracy Evian y Bradshaw, Catherine P (2018). “Examining variation in adolescent bystanders’ responses to *bullying*”, *School Psychology Review*, vol. 47, núm. 1, pp. 18-33. DOI: 10.17105/SPR-2017-0081.V47-1
- Wentzel, Kathryn; Battle, Ann; Russell, Shannon y Looney, Lisa B. (2010). “Social support from teachers and peers as predictor of academic and social motivation”, *Contemporary Educational Psychology*, vol. 35, núm. 3, pp. 193-202. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2010.03.002
- Wood, Laura; Smith, Jenifer; Varjas, Kris y Meyers, Joel (2017). “School personnel social support and nonsupport for bystanders of bullying: Exploring student perspectives”, *Journal of School Psychology*, vol. 61, pp. 1-17. DOI: 10.1016/j.jsp.2016.12.003

Artículo recibido: 3 de marzo de 2020

Dictaminado: 18 de junio de 2020

Segunda versión: 30 de junio de 2020

Tercera versión: 9 de julio de 2020

Aceptado: 10 de agosto de 2020