


Propiedades métricas de una escala para medir roles asociados de los espectadores del acoso escolar en alumnos mexicanos de secundaria


Associated roles of onlookers in school bullying: validation of a scale to detect them

Elsa Natalí González González 


Universidad de Sonora, Hermosillo, México

José Ángel Vera Noriega 

Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A.C., Hermosillo, México

Martha Olivia Peña Ramos 

Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A.C., Hermosillo, México

Francisco Fernando Durazo Salas 

TECNOESTATA SC, Hermosillo, México

Open Access:

ISSN: 0124-2121

E-ISSN: 2665-2420

ARTÍCULO RESULTADO DE
INVESTIGACIÓN
Copyright © 2020

By *Educación y Humanismo*

Resumen

Objetivo: Validar la escala de espectadores que forma parte del instrumento de roles asociados al acoso escolar de Belacchi y Farina (2010). **Método:** La medición se realizó en secundarias públicas con una muestra representativa de jóvenes de 12 a 17 años en Sonora, México; la escala mide diferentes dimensiones de actuación frente a una situación de acoso escolar, contando con 19 ítems de escala tipo Likert de cinco opciones de respuesta. Los datos fueron procesados según la teoría de respuesta al ítem: primeramente probando uni-dimensionalidad a través del modelo Rasch, Análisis Factorial Exploratorio y Confirmatorio a partir del programa SPSS con AMOS. **Resultados:** Los parámetros psicométricos obtenidos para el modelo confirmatorio son: un CFI de .96, GFI .96 y RMSEA de .050, Alpha de Cronbach de .82; los resultados muestran tres dimensiones: Reforzador (pro agresor), Defensor (pro víctima) y Evasivo (no participante). **Discusión y Conclusiones:** Los tres tipos de observadores encontrados contrastan con los cinco y siete roles contemplados inicialmente. Se discuten las diferencias en términos de validez ecológica.

Palabras clave: Acoso escolar, educación secundaria, validez de constructo.

Abstract

Objective: this paper aims to validate the scale of onlookers which is part of the instrument of associated roles of bullying from Belacchi and Farina (2010). **Method:** was measured in public middle schools with a representative sample of young people aged between 12 to 17 years old in the state of Sonora, México; the scale measures different dimensions of action against a bullying situation, having 19 items in Likert scale of five answer choices. The data were processed following the item response theory: Rasch calibration reagents, Exploratory and Confirmatory Factor Analysis using SPSS with AMOS. **Results:** the psychometric parameters obtained in the confirmatory model are: CFI = 0, 96; GFI = 0, 96; RMSEA = 0, 05; Cronbach's alpha = 0, 82; the findings show three-dimensions: Assistant (pro aggressor), Defender (pro victim) and Outsider (not participating). **Discussion y Conclusion:** The three types of observers found contrast with the five and seven roles initially contemplated. Differences in terms of ecological validity are discussed.

Keywords: bullying, construct validity, middle school.

Editor:

Patricia Martínez Barrios
Universidad Simón Bolívar

Correspondencia:

José Vera
avera@ciad.mx

Recibido: 09-11-2019

Aceptado: 15-10-2019

En línea desde: 02-12-2019

DOI:

10.17081/eduhum.22.
38.361

Introducción

El acoso escolar es una de las formas más extremas de violencia en las escuelas. Se define como un comportamiento agresivo en el que una o más personas intentan dañar a otra durante un tiempo, produciéndose una situación definida por el desequilibrio de poderes entre los involucrados (Olweus, 1993; Volk, Dane & Marini, 2014; Garaigordobil & Machimbarrera, 2017). Cepeda, Pacheco y García (2008) lo plantean como un tipo de comportamiento anti social que se manifiesta de manera reiterada y que sufre un niño o niña en el entorno escolar por parte de sus compañeros. Este puede ser físico, social, psicológico o verbal. Por su parte, para Piñuel y Oñate (2008) el acoso escolar se refiere a "...un continuado y deliberado maltrato verbal y modal que recibe un niño por parte de otro u otros, que se comportan con él cruelmente con el objeto de someterlo, apocarlo, asustarlo, amenazarlo y que atentan contra la dignidad del niño" (p. 6). Se puede observar que el acoso escolar se diferencia de otros tipos de violencia escolar por sus tres componentes principales: las agresiones son reiteradas (Olweus, 1993), existe un desequilibrio de poder entre los involucrados (Besag, 1989), y existe la intencionalidad de ejercer un daño hacia el otro (Hinduja & Patchin, 2009; Higuera-Gutiérrez & Cardona-Arias, 2017).

En estas interacciones de violencia escolar existen tres actores principales: el agresor, la víctima y el espectador. En el presente artículo solo abordaremos los diferentes roles del espectador en una situación de violencia escolar.

Cabe decir que las investigaciones que analizan el acoso escolar en general ponen mayor énfasis en los agresores y las víctimas, dejando de lado a ese otro actor importante, el espectador. Según Dan Olweus (1998), los espectadores que no toman parte en la intimidación o en su iniciativa son agresores pasivos, secuaces o seguidores. Sin embargo, existen alumnos que a pesar de su papel pasivo no deberían concebirse necesariamente como partidarios del agresor. Es fundamental conocer el sentido que estos estudiantes otorgan a la agresión y a los diferentes roles que asumen en esta situación. En consecuencia, el objetivo del presente trabajo se centra en validar una escala de espectadores y sus roles en el acoso escolar, analizando sus propiedades psicométricas desde una perspectiva regional para el estado de Sonora, México. Todo ello con el fin de coadyuvar en análisis posteriores de dicha problemática en la región (Olweus, 1998; Levasseur, Desbiens & Bowen, 2017).

En el instrumento PQR (Participant Roles Questionnaire) de Belacchi y Farina (2010), que se retoma como base para esta investigación, se contemplan varias dimensiones: la escala de defensores (quienes toman el lugar de la víctima), asistente (quien ayuda al agresor con acciones de hostilidad), reforzador (incita o empuja a la continuidad de la agresión), mediadores (intentan resolver el conflicto entre ambas partes), consoladores (dan ánimo a las víctimas) e indiferentes o evasivos (quienes se alejan de la situación y no toman partido).

Olweus (2001) agrupa a los espectadores en: seguidores, partidarios, espectadores supuestamente neutrales, posibles defensores y defensores, que básicamente engloban parte de las agrupaciones de Belacchi y Farina (2010), pero no toma en cuenta a los no participantes denominados evasivos o indiferentes, ya que cuando habla de espectadores supuestamente neutrales se refiere a alumnos que ni hacen nada ni toman parte de la situación, pero se encuentran allí presentes, contrario a los evasivos que intentan no estar en ese tipo de situaciones. Por otro lado, se reconoce el papel del observador que evita situaciones violentas y escapa, distinguiéndose del acosador, el seguidor de este, el que refuerza la situación, el que opta por escapar cuando se acosa a otra persona, así como la víctima. En general, los diferentes autores proponen básicamente los siguientes actores en el acto de violencia: agresor, víctima, pro víctima, pro agresor y los no participantes (Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Österman y Kaukiainen, 1996; Perren & Gutzwiller-Helfenfinger, 2012; Mendoza, Rojas & Barrera, 2017).

Se sabe que cualquier actor puede cambiar su rol al ocurrir una transformación situacional, ya sea de víctima a agresor, de agresor a víctima, de seguidor a agresor, de defensor a agresor, etc. Por ello, de no ser afrontada, esta problemática puede presentar repercusiones en los alumnos involucrados, tales como: evitar la asistencia al colegio, baja rendimiento académico y de participación en clase, así como ansiedad y depresión, retraimiento, problemas de autoconcepto y en algunas ocasiones autolesiones (Cobo & Tello, 2008; Elliot, 2008; Arseneault, Wash, Trzesniewski, Newcombe, Caspi & Moffitt, 2006; Espegale, Hong, Rao & Low, 2013).

Método

Este estudio es de tipo transversal, y de alcance descriptivo, inferencial y explicativo. Se utilizó una muestra probabilística de estudiantes, buscando tener un tamaño suficiente para lograr el objetivo de la investigación, así como tener una proporción equivalente de hombres y mujeres en el total de la muestra (n= 2345).

Participantes

Se utilizó la misma muestra de participantes del estudio "Validación de una escala de roles de víctimas y agresores asociados al acoso escolar" de González, Peña y Vera (2017). En este participaron 2345 jóvenes con edades comprendidas entre los 12 y 17 años de edad, de 64 escuelas secundarias del estado de Sonora, México. La muestra se ponderó por regiones (ver Tabla 1).

Tabla 1. Distribución de Alumnos por Región del Estado de Sonora

Municipio	n	Porcentaje
Costa (Hermosillo)	709	30.3%
Frontera (Caborca, Pitiquito, Agua Prieta)	579	24.7%
Sur (Obregon, Guaymas, Empalme, Navojoa)	783	33.4%
Sierra (Mazatán, Sahuaripa, Moctezuma, Huepac, Cumpas, Ures, Baviacora, Rayón, Carbó)	274	11.6%
Total	2345	100%

Fuente: tabla obtenida de [González, Peña y Vera \(2017, p. 229\)](#).

Diseño del instrumento

Se trata de un auto informe que mide percepciones de los alumnos en formato de escala a base de cuestionario con respuesta al ítem, en el que se les pregunta las conductas o estrategias utilizadas en situaciones de acoso escolar. Esta escala fue tomada de Belacchi y Farina, quienes la validaron en 2010.

Dicha escala mide distintas conductas de los estudiantes asociadas con el acoso escolar. Presentó un alfa de Cronbach de 0.82, tomando en cuenta las medidas propuestas por [Hair, Anderson, Tatham y Black \(1999\)](#), en las que debe encontrarse por arriba de .70 para ser aceptable.

Primero se llevó a cabo una adaptación de la medida en inglés por el método de traducción-re traducción. Una vez lograda la medida en español, se hizo necesario un procedimiento para que pudiera alcanzar "equivalencia semántica" ([Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008, p. 27](#)).

Completada esta fase, se solicitó el permiso de la directora de una escuela secundaria y el consentimiento informado de 20 estudiantes, quienes participaron para revisar: (a) claridad y congruencia del formato del instrumento; (b) claridad y nivel de dificultad de los reactivos para los escolares de secundaria; (c) delecto de los términos difíciles y espaciado de líneas; (d) claridad, suficiencia y adecuación del instrumento; y (e) calidad de impresión de la guía de reactivos ([Oluwatayo, 2012; Susana y Urbina, 1998](#)). Como resultado de este procedimiento, algunos reactivos se modificaron en su sintaxis y se ajustaron algunos sustantivos, de modo que fueran más accesibles a los jóvenes de educación secundaria entre los 13 a 15 años.

En la adaptación del instrumento final se tomaron en cuenta 19 ítems cerrados en una escala tipo Likert de cinco puntos: (a) *Nunca*, (b) *Casi nunca*, (c) *A veces*, (d) *Casi siempre*, y (e) *Siempre*. Este instrumento permite evaluar seis roles asociados al acoso escolar (agresor, víctima, reforzador, mediador, defensor y outsider o evasivo). El instrumento original de [Belacchi y Farina \(2010\)](#) permite evaluar siete roles asociados al acoso escolar; sin embargo, fue eliminado el rol de *consolador*, debido a que la metodología aplicada fue diferente y no permitía analizar este tipo de reactivos, algunos de cuyos reactivos son: "él/ella trató de consolar al niño que lloraba porque había sido golpeado o aislado", "él/ella

ha tratado de ser amigo del niño que estaba siendo víctima de agresión”.

Procedimiento

Se solicitó permiso a la Secretaría de Educación y Cultura (SEC) para realizar el análisis. Una vez obtenida su confirmación se solicitó, igualmente, a los directivos escolares de secundarias públicas en el estado (elegidos de forma aleatoria), tras lo cual se procedió a realizar la evaluación. Ya en la escuela, los encuestadores fueron atendidos por los prefectos, quienes elegían al azar un grupo de cada grado (1º, 2º y 3º). Al llegar al aula, el profesor permanecía en esta mientras se aplicaba el instrumento. El facilitador explicó las instrucciones de llenado del instrumento así como las características de la investigación y la confidencialidad de sus datos a los alumnos, y estos, de forma voluntaria, aceptaron realizar la encuesta. Ya con su consentimiento, se explicó más en detalle el instrumento y se les aplicó.

Análisis de datos

La evaluación de la escala se realizó mediante el procesamiento de los datos y a partir de la teoría de respuesta al ítem por medio de la búsqueda de uni-dimensionalidad. Posteriormente, se llevó a cabo un Análisis Factorial Exploratorio y Confirmatorio utilizando el programa SPSS con AMOS. El exploratorio fue útil para identificar el número de factores recomendados por el gráfico de sedimentación, utilizando el método de extracción de máxima verosimilitud y rotación *Oblimin*. Gracias a ello, se fortalecieron las propiedades psicométricas del instrumento.

Resultados

Como parte del proceso de validez de constructo, se realizó primero un análisis de las propiedades de los ítems utilizando el modelo de crédito parcial de la familia de la teoría Rasch de acuerdo con el programa Winsteps. Se encontró al respecto que todos los reactivos correspondientes a la escala de roles asociados al acoso escolar cumplen con la normatividad de Infit y Outfit, pues sus rangos se encuentran entre 0.5 y 1.5 según [Wright y Linacre \(1991\)](#). En cuanto al punto biserial (pbis), se consideran como datos aceptables los mayores a .30 ([Chávez & Saade, 2009](#)), mientras que la discriminación empírica debe estar lo más próximo a 1, con un límite inferior de .90, según lo propuesto por [González-Montesinos \(2014\)](#) (véase en Tabla 2).

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de la calibración de los ítems

Entry	Name	Measure	Infit	Outfit	Pbis	Disc
R78	Comienzo las agresiones	58.45	1.03	1.18	0.32	0.96
R79	Animo a otros para que participen en las agresiones	55.04	0.97	1.1	0.35	0.98

R80	Siempre pienso en nuevas formas de molestar a los demás	59.64	0.83	0.77	0.43	1.04
R81	Formo parte de un grupo que molesta a otros compañeros	59.72	0.92	1.02	0.34	1.01
R82	Siempre trato de estar presentes en situaciones de este tipo, aunque no haga nada	53.46	1.13	1.39	0.27	0.91
R83	Me da gracia y me divierto en estas situaciones	53.73	1.08	1.22	0.3	0.95
R84	Aliento al agresor a continuar con su conducta	57.26	0.94	1.09	0.35	1.02
R85	Invito a otros compañeros a presenciar la situación	58.25	0.97	1	0.35	1
R86	Ayudo al agresor agarrando o sujetando a la víctima	59.21	0.83	0.68	0.39	1.03
R87	Me uno a la agresión si otro la ha comenzado	57.72	0.95	1.26	0.35	0.99
R88	Le comento a algún adulto acerca de la agresión	47.59	1.11	1.09	0.36	0.86
R89	Intento detener a los que cometen las agresiones	47.04	0.96	0.92	0.48	1.09
R90	Trato de animar a la víctima	51.2	0.9	0.81	0.49	1.07
R91	Llamo a otros compañeros por ayuda	49.31	0.83	0.78	0.56	1.17
R92	Defiendo a la víctima	47.88	0.93	0.94	0.5	1.08
R93	Evito estar presente en estas situaciones, me mantengo alejado	43.69	1.15	1.2	0.39	0.8
R94	Pretendo no tener noticia de situaciones de este tipo	46.21	1.04	0.96	0.42	1
R95	No haga nada, procuro no tomar partido	47.62	1.1	1.1	0.38	0.93
R96	No sé nada de situaciones de agresión	47.99	1.03	0.97	0.42	1

Fuente: [González-Montesinos \(2014\)](#).

Posteriormente, se realizó un análisis factorial por el método de componentes principales y rotación Varimax para cada uno de los reactivos del instrumento, con el fin de fortalecer las propiedades psicométricas del instrumento. En este sentido, se obtuvo un KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) de 0.899 (el cual está por arriba de .70, que es el mínimo requerido para ser aceptable), y una prueba de esfericidad de Bartlett significativa (*p= 0.000), lo que apoya la adecuación de la solución factorial. Se extrajeron tres factores que explicaron el 56.98% de la varianza total de los puntajes (F1=21.44, F2=18.51 y F3= 6.59) (véase Tabla 3).

Tabla 3. Análisis factorial exploratorio para la escala de roles asociados al acoso

Entry	Name	F1	F2	F3	Comunalidad
R91	Llamo a otros compañeros por ayuda	0.81	0.13	0.37	0.705
R92	Defiendo a la víctima	0.737	0.07	0.367	0.695
R89	Intento detener a los que cometen las agresiones	0.727	0.08	0.281	0.674
R90	Trato de animar a la víctima	0.642	0.24	0.223	0.571
R88	Le comento a algún adulto acerca de la agresión	0.631	-0.04	0.282	0.537
R86	Ayudo al agresor agarrando o sujetando a la víctima	0.086	0.72	0.044	0.479
R80	Siempre pienso en nuevas formas de molestar a los demás	0.16	0.71	0.031	0.547
R84	Aliento al agresor a continuar con su conducta	0.031	0.71	0.025	0.626
R85	Invito a otros compañeros a presenciar la situación	0.027	0.7	0.008	0.567
R81	Formo parte de un grupo que molesta a otros compañeros	0.052	0.64	0.032	0.510

R87	Me uno a la agresión si otro la ha comenzado	0.103	0.64	0.011	0.456
R83	Me da gracia y me divierto en estas situaciones	0.031	0.63	-0.001	0.529
R79	Animo a otros para que participen en las agresiones	0.108	0.61	0	0.456
R82	Siempre trato de estar presentes en situaciones de este tipo, aunque no haga nada	0.043	0.56	-0.024	0.475
R78	Comienzo las agresiones	0.151	0.45	0.046	0.395
R94	Pretendo no tener noticia de situaciones de este tipo	0.318	-0.02	0.83	0.728
R93	Evito estar presente en estas situaciones, me mantengo alejado	0.405	-0.08	0.727	0.642
R95	No hago nada, procuro no tomar partido	0.244	0.05	0.661	0.679
R96	No sé nada de situaciones de agresión	0.272	0.09	0.651	0.556

Fuente: elaboración propia (2019).

Nota. Las cifras en "negritas" indican las cargas factoriales más altas.

Con los tres factores ya obtenidos, se realizó también un análisis factorial confirmatorio para cada uno de ellos, descartándose así los reactivos 78, 82, 85 y 87, por no cumplir con los criterios establecidos. Para el resto de los reactivos analizados se observó que cumplen con parámetros adecuados, representados por los estadísticos de bondad de ajuste: Son mayores de .90 tanto el Índice de Bondad de Ajuste (GFI) como el de Bondad Ajustado de Índice de Ajuste (AGFI) (Manzano & Zamora, 2009), mientras que el Índice de Ajuste Comparado (CFI) es también mayor a .90 (Bentler, 1990), y la raíz cuadrada estandarizada residual (SRMR), así como el error de aproximación cuadrática (RMSEA) son menores a .05.

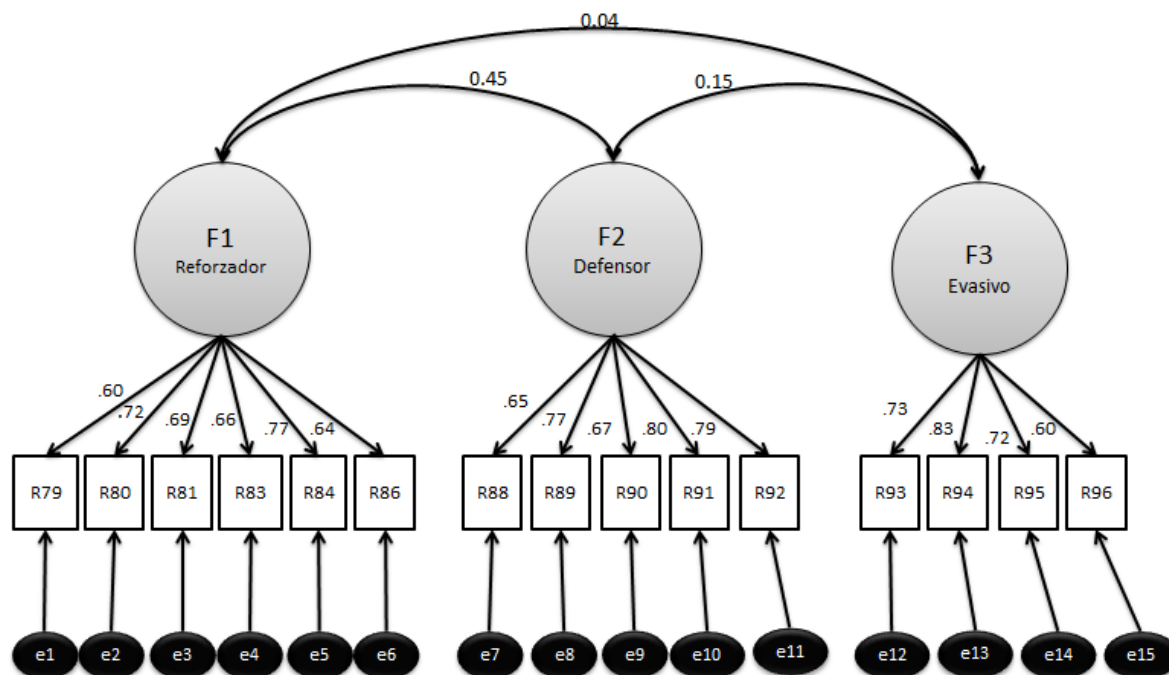
Sin embargo, el indicador de χ^2/df (probabilidad de significación estadística de Chi-cuadrado) no alcanzó los estándares establecidos, ya que es muy sensible a muestras grandes (Morales-Vallejo, 2008) y los ajustes de RMSEA de los factores 2 y 3 se ajustaron a los límites de tolerancia. No obstante, en el modelo en conjunto se observa un ajuste adecuado de este parámetro (Tabla 4 y Figura 1).

Tabla 4. Análisis Factorial Confirmatorio: Indicadores de bondad de ajuste del modelo (n=2,345)

Subescala	χ^2	gl	χ^2/df	GFI	AGFI	CFI	SRMR	RMSEA
Factor 1	81.778	9	9.09	0.988	0.973	0.984	0.021	0.05
Factor 2	123.851	5	24.3	0.94	0.935	0.976	0.029	0.1
Factor 3	69.88	2	35	0.985	0.924	0.978	0.028	0.12

Finalmente, se realizó un último análisis factorial confirmatorio, en el cual los índices de bondad de ajuste de este modelo resultaron adecuados y permitieron confirmar la estructura de la escala (Figura 1).

Figura 1. Análisis factorial confirmatorio. Indicadores de bondad de ajuste del modelo: $\chi^2=603.62$; $gl=87$; $\chi^2/gl=6.94$; $GFI=0.965$; $CFI=0.961$; $RMSEA=0.05$; $AGFI=0.952$; $SRMR=0.041$; $\alpha = 0.82$.



Fuente: elaboración propia (2019).

Ahora bien, en la Figura 1 se muestran las estructuras conformadas por Reforzadores (quienes ayudan al agresor), Defensores (quienes ayudan a la víctima) y los Evasivos (quienes se apartan de situaciones de violencia). Destaca la correlación entre los alumnos que se incluyen en el grupo de los evasivos, siendo de 0.04, lo que indica una relación casi nula, ya que son alumnos que intentan no estar presentes en situaciones de violencia, contrario a los seguidores del agresor, que conforman el grupo de los reforzadores.

Discusión y Conclusión

En un principio, los ítems fueron pensados para evaluar los diferentes roles que asumen los alumnos en un episodio de violencia escolar (Cappadocia, Pepler, Cumming & Craig, 2012). A pesar de que en la teoría y el mismo instrumento se contemplaban de cinco a siete tipos de roles (Twemlow, Fonagy & Sacco, 2004), solo se observaron dos, que, según los resultados obtenidos, se atribuyen a roles de espectador. Estos son conformados por alumnos cuyas acciones pretenden ayudar al agresor o seguir con el episodio violento, denominados *Reforzadores* en pro del agresor, así como por *Defensores*, conformados por alumnos que asumen roles encaminados a ayudar a la víctima. Sin embargo, aparece un tercer grupo, que se distingue por tratar de no estar presente en este tipo de situaciones, el cual fue denominado *Outsiders* o *Evasivos*. En estricto sentido, estos no forman parte de los espectadores, pero fueron tomados en cuenta por hacer parte de los posibles roles

asumidos por los alumnos en una situación de violencia (Demaray, Summer, Jenkins & Becker, 2016). Si bien, en el instrumento se contemplaban siete posibles roles: Reforzador, Defensor, Evasivo, Víctima, Agresor, Espectador, Consolador y Mediador, los roles de víctima y agresor fueron descartados por no cumplir con los estándares estadísticos básicos, mientras que, como se ha advertido, el rol de Consolador no fue tomado en cuenta para esta prueba y el de Mediador se conjuntó con las respuestas del rol de Defensor, por lo que quedaron subdivididos en las tres dimensiones mencionadas anteriormente, conformándose así un instrumento que evalúa roles de espectadores.

Las diferencias entre el estudio inicial de Belacchi y Farina (2010) con los resultados obtenidos en esta investigación pueden deberse a las diferencias contextuales, de nivel educativo y del procedimiento de ambos trabajos. Todo esto sugiere un sesgo en las respuestas de los participantes, ya que en el estudio de Belacchi y Farina los resultados se obtuvieron sumando la percepción docente y del alumno, ya que se trataba de niños preescolares. Además, su metodología se diseñó con base en la presentación de una caricatura que contaba una historia y se les preguntaban cosas respecto a las emociones que experimentaron al verla; mientras que los resultados de este trabajo representan la autopercepción estudiantil de alumnos de secundaria basados en situaciones hipotéticas plasmadas en una encuesta.

Tales diferencias pueden deberse, igualmente, a la validez ecológica de los datos. Ya que si bien, de manera teórica se pueden subdividir los roles de actuación de una situación de acoso escolar en múltiples posibilidades conductuales, lo que han percibido los alumnos ante los roles asumidos segrega dichas conductas y solo muestra en los resultados las conductas "básicas" del espectador ante situaciones de acoso escolar: reforzador, defensor y evasivo (Pöyhönen, Junoven & Salmivalli, 2012).

Asimismo, la propia cultura de socialización en secundarias en las que se ven envueltos los alumnos en la etapa de su adolescencia (entre 12 y 17 años de edad) alude a este tipo de conductas, pues no solo se trata de un momento crítico en la formación relacional entre pares, sino de escuelas sectorizadas, donde los alumnos que conviven en clases, muy probablemente, son también vecinos y amigos en la comunidad donde residen, lo que crea otro tipo de relaciones y lazos aún más estrechos con relación a alumnos que no viven en el mismo sector donde se encuentra su escuela. Esto último explicaría el hecho de que no se perciben como agresores ni víctimas desde una correspondencia funcional (Pozzoli, Gini & Thornberg, 2017).

Se concluye, en definitiva, que la escala de espectadores y sus roles asociados al acoso escolar es psicométricamente adecuada, válida y fiable para ser utilizada en nuevas investigaciones que contribuyan a la amplificación del conocimiento sobre esta problemática en México y Latinoamérica.

Referencias

- Arseneault, L., Walsh, E., Trzesniewski, K., Newcombe, R., Caspi, A. & Moffitt, T. (2006). Bullying victimization uniquely contributes to adjustment problems in young children: A nationally representative cohort study. *Pediatrics*, (118), 130-138. Doi: <http://dx.doi.org/10.1542/peds.2005-2388>
- Belacchi, C. & Farina E. (2010). Prosocial/Hostile roles and emotion comprehension in preschoolers. *Aggressive Behavior*, 36(1), 371-389.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative Fit Indexes in Structural Models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238-46.
- Besag, V. (1989). *Bullies and Victims in Schools*. Philadelphia: Open University Press.
- Cappadocia, M., Pepler, D., Cummings, J., & Craig, W. (2012). Individual motivation and characteristics associated with bystander intervention during bullying episodes among children and youth. *Canadian Journal of School Psychology*, (27), 201-216. <http://doi.org/10.1177/0829573512450567>
- Cepeda, E., Pacheco, P. & García, B. (2008). Bullying amongst students attending state basic and middle schools. *Revista Salud Pública*, 10(4), 517-528.
- Chávez, C. & Saade, A. (2009). Procedimientos básicos para el análisis de reactivos. México: Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. (Ceneval). Recuperado de http://archivos.ceneval.edu.mx/archivos_portal/2668/08Procedimientosbasicos.pdf
- Cobo, P. & Tello, R. (2008). *Bullying en México. Conducta violenta en niños y adolescentes*. Ciudad de México: Quarzo.
- Demaray, M., Summers, K., Jenkins, L., & Becker, L. (2016). Bullying Participant Behaviors Questionnaire (BPBQ) Establishing a reliable and valid measure. *Journal of school violence*, (15), 158-188. Doi: <http://doi.org/10.1080/153.88220.2014.964801>
- Elliot, M. (2008). *Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Escobar-Pérez, J. & Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, (6), 27-36.
- Espegale, D., Hong, J., Rao, M., & Low, S. (2013). Associations between peer victimization and academic performance. *Theory into Practice*, (52), 233-240. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00405841.829724>
- Garaigordobil, M. & Machimbarrena, J. (2017). Stress, competence, and parental educational styles in victims and aggressors of bullying and cyberbullying. *Psicothema*, (29), 335-340. Doi: <http://dx.doi.org/10.7334/psicothema2016.258>
- González-Montesinos, M. (2014). *El Análisis de Reactivos con el Modelo Rasch Manual. Técnico A Serie: Medición y Metodología*. México: Universidad de Sonora/Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- González, E., Peña, M. & Vera, J. (2017). Validación de una escala de roles de víctimas y agresores asociados al acoso escolar. *Electronic Journal of Research in Educational*

- Psychology*, 15(1), 224-239.
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R. & Black, W. (1999). *Análisis Multivariante* (5ta ed.). Madrid: Prentice Hall.
- Higuita-Gutiérrez, L., & Cardona-Arias, A. (2017). Variables of the family, school, and social, environment context that determine bullying in adolescents in Medellín, Colombia, 2014. *Journal of School Violence*, (16), 1-19. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/153882202015.1112807>
- Hinduja, S. & Patching, J. (2009). *Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyber bullying*. Thousand Oaks, CA: Crown Press.
- Manzano, A. & Zamora, S. (2009). *Sistema de ecuaciones estructurales: una herramienta de investigación*. México: Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. (Ceneval).
- Mendoza, B., Rojas, C., & Barrera, A. (2017). Rol de participación en bullying y su relación con la ansiedad. *Perfiles Educativos*, XXXIX (158), 38-51
- Morales-Vallejo, P. (2008). *Estadística aplicada a las Ciencias Sociales*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Oluwatayo, J. (2012, May). Validity and Reliability Issues in Educational Research. *Journal of Educational and Social Research*, 2(2), 391-400. Doi: <http://dx.doi.org/10.5901/jesr.2012.v2n2.391>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Oxford: Blackwells.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata. (Orig. 1993).
- Olweus, D. (2001). *Olweus' core program against bullying and antisocial behavior: A teacher handbook*. Bergen, Norway: Research Centre for Health Promotion (HEMIL Center).
- Perren, S. & Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2012). Cyberbullying and traditional bullying in adolescence: Differential roles of moral disengagement, moral emotions, and moral values. *European Journal of Developmental*, (9), 195-209. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/17405629.2011.643168>
- Piñuel, I. & Oñate, A. (2008). Informe Cisneros VII. Violencia y acoso escolar en alumnos de primaria, ESO y bachiller [Internet]. Informe preliminar. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo. Recuperado de <http://www.internen.com/acoso/docs/ICAM.pdf>
- Pöyhönen, V., Junoven, 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. <http://doi-org/10.1111/j.14679507.2012.00662.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. <http://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.09.011>
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, 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), 1-15.

- Susana, A. & Urbina, S. (1998). *Tests psicológicos*. México: Prentice Hall.
- Twemlow, S., Fonagy, P. & Sacco, F. (2014). The role of the bystander in the social architecture of bullying and violence in the school and communities. *Annals New York Academic of Sciences*, (1036), 215-232. <http://doi.org/10.1196/annals.1330.014>
- Volk, A., Dane, A. & Marini, Z. (2014). What is bullying? A theoretical redefinition. *Developmental Review*, 34, 327-343. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.dr.2014.09.001>
- Wright, B. & Linacre, J. (1991). *Winsteps Rasch Measurement Computer Program*. Chicago: MESA Press.

Agradecimientos y ayuda financiera:

Agradecemos el financiamiento del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, al fondo sectorial de la Secretaría de Educación Básica SEB 2012-01 *proyecto 189638* convenio I010/176/2012.