



Las variables individuales en la conducta de defensa del espectador en
el acoso escolar: Una revisión sistemática

Paula Escuder Zuil
Daniel Morales Darias

Tutora: María del Rosario Ortiz González

Trabajo Fin de Grado de Psicología
Universidad de La Laguna
2017-2018

Resumen

Las investigaciones acerca del papel que juega el espectador en el acoso escolar han aumentado notablemente en los últimos años, especialmente aquellas que se centran en la conducta de defensa. Por tanto, el objetivo de este trabajo fue conocer las características individuales que diferencian y motivan a los espectadores a frenar una situación de acoso escolar de aquellos que no lo hacen. Para ello, se consultó en las bases de datos *SCOPUS*, *Web of Science*, *ScienceDirect*, *PsycInfo*, *Redalyc*, *ERIC*, *Academic Search Complete*, *MEDLINE*, *Dialnet*, y *SciELO*, los artículos publicados entre 2008 y 2018 que incluyeran la defensa en el espectador, obteniendo 17 resultados. Los resultados muestran que la conducta de defensa está relacionada con la edad y el sexo y con otras variables individuales como desconexión moral, responsabilidad, empatía, autoeficacia y estrategias de afrontamiento.

Palabras clave: Espectador, Defensa, Acoso escolar

Abstract

Research on the role that the bystander plays in bullying has increased markedly in recent years, especially those that focused on defensive behavior. Therefore, the objective of this work was to know the individual characteristics that differentiate and motivate the spectators to stop a bullying situation of those who do not. For this, it was consulted in the databases *SCOPUS*, *Web of Science*, *ScienceDirect*, *PsycInfo*, *Redalyc*, *ERIC*, *Academic Search Complete*, *MEDLINE*, *Dialnet*, and *SciELO*, articles published between 2008 and 2018 that include defense in the viewer, obtaining 17 results. The results show that defense behavior is related to age and sex and other individual variables such as moral disconnection, responsibility, empathy, self-efficacy and coping strategies.

Key words: Bystander, Defense, Bullying.

Introducción

El acoso escolar (AE) es un tipo de maltrato físico, psicológico y/o verbal llevado a cabo por un agresor de forma intencionada, repetida y mantenida en el tiempo con el objetivo de hacer sentir inferior a una víctima, a través del uso de diferentes estrategias, como la manipulación, la exclusión social, la intimidación y/o la amenaza a la integridad (Olweus, 2001). El AE puede generar efectos nocivos, no sólo en la víctima, sino también en todos aquellos que se encuentran dentro del marco de convivencia entre menores (alumnos, familia, profesores, instituciones, etc.).

Para diferenciar un conflicto normal del AE, es importante reconocer el abuso de poder, presente cuando el agresor toma el control y la víctima se siente indefensa (Olweus, 1993; 2001; Ortega y Mora-Merchán 2008; Rigby, 2002). Pese a esto, el AE es tolerado y aceptado por el grupo de iguales (Craig y Pepler, 2007) y visto como una forma de obtener poder social en las relaciones (Riaño, 2008, citado en Ávila-Toscano, Marengo-Escuderos y Tilano, 2013). En este esquema dominio-sumisión protagonizado por el agresor y la víctima, el grupo de espectadores (formado por todos aquellos que son testigos del AE) también se ve implicado (O'Connell, 1999; Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, y Kaukiainen, 1996).

El presente trabajo se centra en el grupo de los alumnos espectadores. Para Olweus (2001) éstos son una pieza esencial del “*círculo del bullying*”, considerando que, junto a las víctimas y agresores, se ven afectados negativamente por el AE. Por otro lado, Salmivalli (1999) los etiqueta como “moderadores poderosos de la conducta” y agrega que resulta más factible modificar la actuación de los mismos que la de los agresores. Kärnä, Voeten, Poskiparta y Salmivalli (2010) añaden que, formando alianzas positivas, los espectadores tendrían influencia suficiente para frenar una situación de AE, debido a que su presencia en estos episodios oscila entre el 70% y 85% (Craig, Pepler y Atlas, 2000; Hawkins, Pepler y Craig, 2001; Salmivalli et al., 1996), frente a un 20%-30% representado por agresores y víctimas (Salmivalli et al. 1996).

Desde que se conoce la relevancia del espectador, se ha incrementado el número de investigaciones centradas en estudiar sus características, llegando a la conclusión de que existen distintos tipos de conducta que los define (Andreou y Metallidou, 2004; O'Connell, Pepler y Craig, 1999; Salmivalli, 1999; Sutton, Smith y Swettenham, 1999). Algunos autores coinciden en señalar cuatro roles del espectador: a) *Ayudante*, quien acompaña y ayuda al agresor; b) *Reforzador*, quien proporciona audiencia o refuerzo al agresor; c) *Pasivo*, que intenta alejarse y no se posiciona, pero con su silencio refuerzan al agresor; y, d) *Defensor*, quien está claramente en contra del AE, intentando detenerlo y posicionándose con la víctima (Salmivalli et al., 1996). Otros explican la dinámica de los espectadores según las dimensiones “constructivos-destructivos” y “activos-pasivos”, en función del efecto que se causa en la víctima y del tipo de conducta que se realiza, respectivamente. Es decir, cuanto más constructiva y activa sea la respuesta por parte del

espectador, menos dañino es un episodio de AE (Emler y Reicher, 2005, citado en Ortega y Mora-Merchán, 2008).

A pesar de que la mayoría de los alumnos está en contra del AE (Dake, Price y Telljohann, 2003), sólo un pequeño porcentaje defiende a la víctima (Salmivalli, 1999). Las actitudes que llevan a cabo los espectadores suelen ser más pasivas, fomentando el mantenimiento del AE. Melton et al. (1998) mostraron que sólo el 30% de los testigos intentó ayudar a la víctima, mientras que el 70% no intervino (citado en Trautmann, 2008). Por su parte, Salmivalli (1999) observó que, entre los espectadores, el grupo menos representativo era el de los *defensores* (17.3%-19,6%), siguiéndoles los *reforzadores* (19,5%-15,2%), y en mayor número los *pasivos* (23,7%-32%). En esta línea, O'Connell et al. (1999) encontraron que los pares dedicaron sólo el 25.4% del tiempo a defender, mientras que el resto fomentaron (20.7%) o reforzaron pasivamente (53.9%) el AE.

Como consecuencia de estos hallazgos algunas investigaciones han estudiado las variables individuales, entendidas como las conductas, cogniciones y emociones que motivan al espectador en su conducta de defensa de la víctima del AE.

Uno de los aspectos relacionados con la conducta del espectador es la evaluación moral, a través de la cual, se interpreta una situación de AE en base a los principios y valores morales. En este sentido, una variable estudiada ha sido la Desconexión Moral (DM), referida al conjunto de mecanismos socio-cognitivos mediante los cuales las personas explican, comparan y justifican los actos erróneos y dañinos contra otras, para disminuir la culpa, la lástima y la vergüenza, que experimentan al presenciarlos (Bandura 2004, citado en Cuevas y Marmolejo Medina, 2016). Algunos de estos mecanismos son la justificación, el desplazamiento de la responsabilidad, la distorsión de las consecuencias, y la deshumanización de la víctima, los cuales fomentan la implicación en el maltrato entre pares (Hymel, Rocke Henderson y Bonanno, 2005). De esta forma, cuando la mayoría de los espectadores permite, alienta o se muestra indiferente hacia el AE, a pesar de contemplarlo como un acto inaceptable, podemos hablar de desconexión moral (DM) entre los valores morales y la conducta.

Otra característica estudiada es la empatía, la cual se divide en los componentes, afectivo y cognitivo, es decir, sentir y entender las emociones del otro, respectivamente (McMahon, Wernsman, Parnes, 2006). Cuando no se defiende, es el componente afectivo el único que disminuye, mientras que el componente cognitivo permanece estable (Eisenberg, 2000).

Por otro lado, para intervenir en una situación de AE, hace falta tener cierta confianza en uno mismo y altos niveles de autoeficacia. Ésta es definida como la creencia personal de que se es competente en una situación específica (Bandura, 2001, citado en Kim, Lee y Kim, 2013). Así, los espectadores que creen que sus propias acciones pueden generar un efecto deseado, tendrán más probabilidad de actuar a favor de la víctima (Rigby y Johnson, 2006). Además, esta autoeficacia, junto con la preparación o

competencia para intervenir, inciden en el comportamiento del espectador en contra del AE (Atlas y Pepler, 1998; Craig, Henderson y Murphy, 2000).

Igualmente, es necesario disponer de estrategias de afrontamiento ante el AE. Para Lodge y Frydenberg (2005) éstas pueden dividirse entre positivas (afrontar el problema o buscar ayuda) o negativas (evitar la situación o ignorarla). Se ha observado que los espectadores con un estilo de afrontamiento positivo tienden a defender más y a sentir mayor bienestar personal (Lodge y Frydenberg, 2005).

Además se han encontrado diferencias en función del sexo, algunos autores afirman que la defensa es más probable en las chicas, de las cuales se espera que sean más prosociales, más serviciales y que se preocupen más por lo demás (Kochenderfer y Ladd, 1997; Salmivalli et al., 1996). También se ha encontrado que las chicas presentan más empatía (Salmivalli et al., 1996) y mejores herramientas sociales para interpretar situaciones y resolver conflictos (Österman et al., 1997, citado en Cowie, 2000), mientras que los chicos demuestran más ignorancia hacia el AE y menos estrategias de resolución de conflictos (Baldry, 2005; Cowie, 2000). Además, los chicos parecen mostrar más cogniciones relacionadas con la agresión y estar más implicados en episodios de AE (Andreou y Metallidou, 2004).

En cuanto a la edad, se sabe que ejerce un efecto principal en el tipo de rol (Sutton et al., 1999), concretamente, a mayor edad, menos conducta de defensa (O'Connell et al., 1999; Salmivalli, 1999), y menos consideración y empatía hacia las víctimas (Rigby y Slee, 1992). Rigby y Johnson (2006) exponen que los alumnos mayores podrían no intervenir tanto debido a un aumento del AE en secundaria, al peligro de convertirse en víctima, a querer resolver sus propios problemas sin ayuda y, por último, a que las escuelas secundarias no forman una comunidad tan forjada como en primaria, donde prevalece el apoyo mutuo.

En definitiva, en el AE, los alumnos espectadores tienen gran peso como participantes, ya que su comportamiento puede favorecer o no, a que se mantenga la dinámica dominio-sumisión, existente entre el agresor y la víctima. Cuando dicho comportamiento se basa en detener el AE y posicionarse con la víctima, hablamos de espectadores defensores (Salmivalli et al., 1996). Este tipo de espectadores responde al AE de forma constructiva y activa, resultando en un maltrato entre pares menos dañino (Carroll et al., 2003; Emler y Reicher, 2005, citado en Ortega y Mora-Merchán, 2008). Al ser un tema de gran importancia, distintas investigaciones se han centrado en explicar la defensa, a través de características individuales del espectador. Por esto, el objetivo de este trabajo es averiguar, a través de una revisión sistemática, los avances de la última década acerca de qué características individuales diferencian a los espectadores que defienden de aquellos que no lo hacen.

Método

Esta revisión sigue el modelo PRISMA (Preferred Reporting items for Systematic reviews and Meta-analyses) para planificar, desarrollar y elaborar las revisiones sistemáticas.

Criterios de selección de los estudios

Los criterios de selección de los estudios fueron, que los documentos incluyeran:

1. Definición del acoso escolar y factores asociados a dicha conducta.
2. El rol de los estudiantes espectadores y su implicación en la conducta del acoso escolar.
3. El papel del observador en la conducta de defensa y ayuda a la víctima.
4. Variables de carácter psicológico y social implicadas en la conducta de defensores en el acoso escolar.
5. Palabras clave presentes en el título y/o en el resumen de los documentos.
6. Documentos centrados en la defensa del espectador.
7. Documentos centrados en variables individuales del espectador.
8. Artículos académicos y revisiones teóricas revisadas por pares.
9. Documentos con acceso al texto completo.
10. Documentos publicados entre 2008 y 2018.

Se excluyeron:

1. Tesis doctorales, libros, actas de congresos y reseñas bibliográficas.
2. Artículos y/o revisiones en idiomas diferentes al castellano o inglés.
3. Artículos y/o revisiones publicadas antes de 2008.
4. Documentos referidos a las intervenciones basadas en el espectador.
5. Documentos referidos al acoso no escolar.
6. Documentos referidos al ciberacoso.
7. Documentos que no se centren principalmente en la defensa, y por el contrario examinen otros roles del acoso escolar.

Estrategias de búsqueda

Las bases de datos electrónicas empleadas para la búsqueda sistemática de la literatura de la presente revisión corresponden a: *SCOPUS*, *Web of Science*, *ScienceDirect*, *PsycInfo*, *Redalyc*, *ERIC*, *Academic Search Complete*, *MEDLINE*, *Dialnet*, y *SciELO*. Se usaron las palabras clave “Bullying” “Acoso escolar”, “Bystander” “Espectador” “Observador”, “Defender” y “Defending”. El período de búsqueda se estableció entre los años 2008 y 2018 porque nos interesan los avances científicos de la última década en cuanto a los determinantes de la conducta de defensa en el espectador. La búsqueda comenzó en febrero de 2018 y finalizó en abril del 2018. El algoritmo de búsqueda relaciona mediante el operador booleano “AND” el concepto “Bullying” OR “Acoso escolar” con los factores relacionados con las posibles

publicaciones (“Bystander” OR “Observador” OR “Espectador” OR “Defender” OR “Defending”).

Proceso de selección

En la búsqueda se localizaron 98 documentos que cumplieran con todos los criterios, excepto con que fuesen referidos únicamente a la defensa del espectador y que incluyesen las palabras clave en el título y/o resumen. Seguidamente se excluyeron 3 artículos por estar duplicados y 53 por no incluir en el título y/o resumen las palabras claves “Defender” o “Defending”. El proceso continuó con la lectura detallada de los documentos restantes, 16 de los cuales se eliminaron, 14 por no estar centrados en la defensa y 2 por su temática poco clara. Seguidamente, se eliminaron 9 artículos, por no tratar las variables individuales del espectador, quedando así un total de 17 artículos para revisar. Para obtener una visión detallada del proceso de selección ver Figura 1.

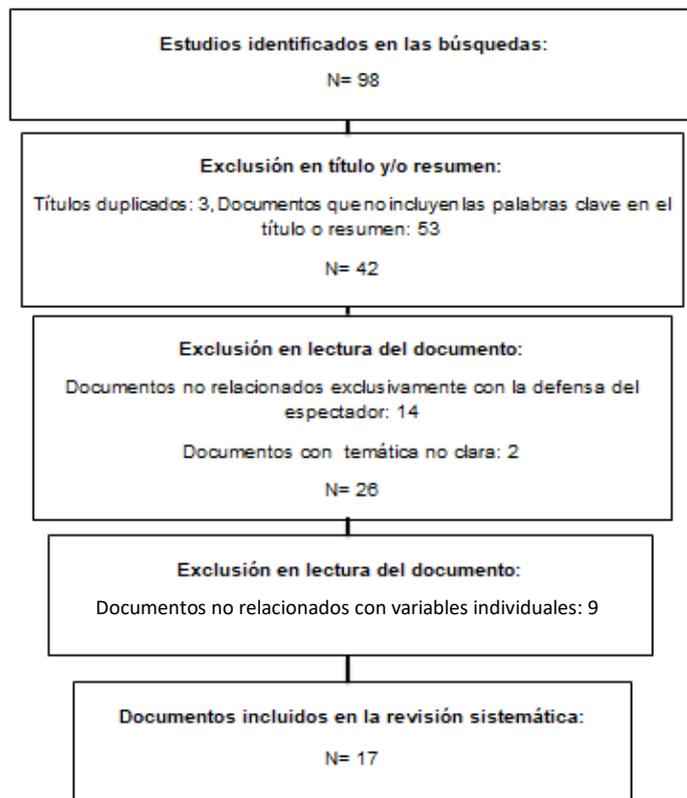


Figura 1: Diagrama de flujo del proceso de selección de los artículos

Extracción de datos

La extracción y volcado de datos fue realizada por ambos autores. Aquellos estudios que cumplieron las medidas de inclusión formaron parte del resumen de los datos. Se extrajo la información relativa a los autores, el año de

publicación, la muestra, los factores asociados a la conducta de defensa y los resultados finales. Para ver la información completa véase la tabla 1.

Tabla 1

Selección de artículos revisados

Estudio	N	Tópicos	Resultados
Gini, Albiero, Benelli y Altoè (2008)	294	Empatía cognitiva (EC), Empatía afectiva (EA) Autoeficacia y Sexo	Las chicas puntúan más que los chicos en empatía y autoeficacia, pasividad y defensa (D). La autoeficacia, la EA y la EC correlacionaron positivamente con la D.
Nickerson, Mele y Princiotta (2008)	105	Apego a la madre, Apego al padre Empatía, Sexo y Edad	La empatía, junto al apego de madre y padre, y sexo, predicen y discriminan la D.
Pozzoli y Gini (2010)	462	Actitud a favor de la víctima, Estrategias de afrontamiento (EAf), Responsabilidad personal (RP), Sexo	Mayores puntuaciones en acoso escolar (AE) y pasividad (P) en los chicos, y en actitud a favor de la víctima, búsqueda de apoyo y resolución de problemas en las chicas. La RP y las EAf correlacionan positivamente con la D.
Caravita, Gini y Pozzoli (2012)	540	Desconexión moral (DM), Edad y Sexo	Los chicos puntúan más alto en DM y AE que las chicas. Por el contrario, las chicas puntúan más alto que los chicos en D. La edad también correlaciona con la D.
Pozzoli y Gini (2012)	1754	Responsabilidad personal, Actitud hacia el AE, Estrategias de afrontamiento, Sexo y Edad	La RP y las EAf se relacionan con una actitud positiva hacia el AE, mientras que el distanciamiento es propio de la P. Tanto la edad como el sexo correlacionan con la D.
Rock y Baird (2012)	104	Estrategias de afrontamiento, Tipos de AE, Edad y Sexo	Correlación positiva entre edad y EAf. Diferencias entre los distintos tipos de AE y las EAf.
Thornberg, Tenenbaum, Varjas, Meyers, Jungert y Vanegas (2012)	30	Interpretación del daño en el acoso, Reacciones emocionales, Evaluación social, Evaluación moral, Autoeficacia.	La D se relaciona con una relación cercana con la víctima, con la autoeficacia del espectador, la empatía hacia la víctima y con evaluar el AE como un hecho incorrecto.

Barhight, Hubbard y Hyde (2013)	79	Reacciones emocionales, Reacciones fisiológicas, Autoeficacia, Empatía afectiva y Expresión emocional	Diferenciación de grupo emocional (más emociones negativas) y no-emocional (menos emociones negativas), siendo los primeros más propensos a intervenir en el AE.
Kim, Lee y Kim (2013)	375	Empatía afectiva, Autoeficacia, Responsabilidad y Sexo	Existen diferencias significativas entre chicas y chicos en la D, en la EA, en la autoeficacia y en la RP. El sexo explicó significativamente la D.
Sijtsema, Rambaran, Caravita, Gini (2014).	369	Desconexión moral, Sexo y Edad	La edad correlaciona con la D, manteniéndose estable en el tiempo.
Doramajian y Bukowski (2015)	130	Desconexión moral, Sexo y Edad	La DM se relaciona con la D negativamente, y positivamente con la P a lo largo del tiempo. No se encontraron diferencias entre sexos significativas.
Nickerson, Aloe y Werth (2015)	20	Empatía	La empatía es una variable predictora de la defensa. El tamaño del efecto difiere en función de las variables de medida utilizadas.
Mazzone, Camodeca y Salmivalli (2016),	404	Desconexión moral, Culpa, Sexo y Edad	Correlaciones entre el sexo y la D, así como la DM y la edad. La D correlaciona positivamente con la culpa y negativamente con la DM
Pozzoli, Gini y Thornberg (2016).	279	Desconexión moral, Importancia propia de los valores morales, Afecto inmediato a través de estímulos morales (IAMS), Sexo y Edad	La DM y los valores morales propios correlacionan con la D, especialmente cuando el IAMS es alto y bajo, respectivamente.
Pozzoli, Gini y Thornberg (2017)	398	Empatía cognitiva, Empatía afectiva, Ira empática y Sexo	La Empatía cognitiva (EC), Empatía afectiva (EA) e Ira empática (IA) correlacionan con la D positivamente. No se encontraron diferencias significativas entre sexos.
Thornberg, Wänström, Hong y Espelage (2017)	900	Desconexión moral, Autoeficacia, Edad y Sexo	Correlación positiva entre DM y la P. Existe una relación negativa entre la DM y la D, mientras que la autoeficacia se relaciona positivamente.
van der Ploeg, Kresschmer, Salmivalli y Veenstra (2017)	4209	Empatía cognitiva, Empatía afectiva, Autoeficacia y Sexo	Se relaciona positivamente la EC y EA con la D.

Análisis de la información

Para la revisión y el análisis del material bibliográfico se creó una base de datos utilizando el programa Excel, para organizarlo de acuerdo a las variables estudiadas. Se realizó un análisis de contenido de cada uno de los materiales revisados que cumplieran con los requisitos de inclusión.

Resultados

La revisión teórica final ha incluido 17 artículos, en los cuales se examina la relación entre la conducta de defensa del espectador y la evaluación moral, la empatía, la autoeficacia, las estrategias de afrontamiento, el sexo y la edad.

Evaluación moral: En cuanto a la Desconexión moral (DM), Thornberg et al. (2017) encontraron una correlación baja pero positiva con la conducta pasiva (P) ($r=.16$, $p<.001$) y negativa con la conducta de defensa (D) del espectador ($r=-.22$, $p<.001$). Mazzone et al. (2016) mostraron que la D correlaciona negativamente con la DM ($r=-.13$, $p<.05$), pero positivamente con la culpa del espectador ($r=.15$, $p<.01$). Además, cuando el espectador siente poca culpa, al aumentar la DM aumenta la P ($\beta=.31$, $p<.001$) y disminuye la D ($\beta=-.19$, $p<.01$). Los cálculos de pendiente confirman que la culpa ejerce de variable moderadora entre la DM y la D, sólo cuando la DM es alta. En un estudio longitudinal Doramajian y Bukowski (2015) encontraron que la DM evaluada en diferentes momentos (T1, T2 y T3) es un predictor de la conducta del espectador, ya que contribuye tanto a la D (β entre $-.34$ y $-.45$, $p<.01$) como a la P (β entre $.28$ y $.46$, $p<.01$). Por último, Pozzoli, Gini y Thornberg (2016) estudiaron la relación entre los componentes de la evaluación moral y la D. Destacan dos componentes explícitos, la DM y los valores morales, y un componente implícito, el afecto inmediato a los estímulos morales (IAMS). En primer lugar, se muestra que la D correlaciona positivamente con los valores morales ($r=.26$, $p<.001$) y negativamente con la DM ($r=-.24$, $p<.001$), sin haber relación directa con el componente implícito de la moral (IAMS). En segundo lugar, aunque el IAMS tiene una relación baja con la DM ($r=-0.16$, $p<.01$), ejerce de variable moderadora, de forma que con niveles altos de IAMS la DM contribuye a la D ($\beta=-.29$, $p=.001$). Además con niveles bajos de IAMS los valores morales explican parte de la varianza en D ($\beta=.31$, $p<.001$).

Una variable relacionada con evaluación moral es la responsabilidad personal del espectador, dada cuando éste siente la necesidad y el deber de responder a favor del bienestar de la víctima del AE (Pozzoli y Gini, 2010; 2012). Pozzoli y Gini (2010) encuentran que ésta contribuye a la explicación de la conducta del espectador, siendo la relación negativa con la P ($\beta=-.21$, $p<.001$) y positiva con la D ($\beta=.12$, $p=.009$). Además, la responsabilidad correlaciona positivamente con una actitud a favor de la víctima ($r=.51$, $p<.001$), y con estrategias de afrontamiento como buscar, apoyo, resolver el problema e interiorizar lo ocurrido (r entre $.21$ y $.51$, $p<.001$). Posteriormente, Pozzoli y Gini, (2012) revelaron que mantener una actitud positiva hacia la víctima conduce a

una responsabilidad personal ($R^2=.26$, $p<.001$), y a su vez, ésta explica un mayor acercamiento ($R^2=.45$, $p<.001$) y un menor distanciamiento ($R^2=-.22$, $p<.001$) del espectador al AE.

Empatía: Son varios los estudios que señalan la empatía como una variable que explica la D (Nickerson et al., 2008; Pozzoli et al., 2017; Thornberg et al., 2012), aunque otro estudio muestra lo contrario (Kim et al., 2013). En primer lugar, Pozzoli et al. (2017) encuentran que la D correlaciona positivamente con la empatía afectiva ($r=.54$, $p<.001$) y la empatía cognitiva ($r=.49$, $p<.001$), mientras que la P correlaciona negativamente con ambas ($r = -.44$, $p<.001$; $r=-.28$, $p<.001$, respectivamente). En segundo lugar, encontraron que la ira empática (enfado ante el AE) también se relaciona con la D ($r=.54$, $p<.001$) y con la P ($r=-.43$, $p<.001$). Además, se descubre que, cuando la ira empática ejerce de variable moderadora, sobre todo la empatía afectiva y menos la empatía cognitiva explican la D ($\beta=.14$, $p<.001$; $\beta=.06$, $p<.01$, respectivamente), y la P ($\beta = -.12$, $p<.001$; $\beta = -.05$, $p<.01$, respectivamente). Por su parte, Gini et al. (2008) observaron que la empatía explica tanto la D ($\beta=.21$, $p<.05$) como la P ($\beta=.29$, $p<.05$), aunque sólo el componente cognitivo correlaciona con la P y la D ($r=.136$, $p<.05$; $r=.137$, $p<.05$, respectivamente), mientras que el afectivo correlaciona únicamente con la D ($r=.168$, $p<.01$). Por otro lado, Van der Ploeg et al. (2017) encontraron que sólo la empatía afectiva predice la D ($R^2=.01$, $p<.001$). En el meta-análisis de Nickerson et al. (2015) se afirma que, aunque la empatía del espectador puede explicar su implicación en el AE, la relación entre sus diferentes componentes y la D es poco concluyente. Por otra parte, Nickerson et al. (2008) encontraron que la empatía, junto con el apego (a la madre y al padre) y el sexo, explican y discriminan la D ($\chi^2(4)=15.26$, $p<.01$), demostrando que si se añade la empatía como variable, el modelo explica mejor la diferencia entre los espectadores defensores y los pasivos ($\chi^2(1)=5.82$, $p<.05$). Por último, Barhight et al. (2013), encontraron que la D no era explicada por la empatía afectiva sino por una mayor edad ($\beta=.41$, $p<.0001$) y una mayor reacción emocional hacia el AE ($\beta=.22$, $p<.05$).

Autoeficacia: Gini et al. (2008), encontraron que la autoeficacia contribuye positivamente a la explicación de la D ($\beta=.13$, $p<.05$), y negativamente a la P ($\beta=-.35$, $p<.05$). Asimismo, Thornberg et al. (2017), hallaron una correlación positiva entre la autoeficacia y la D ($r=.60$, $p<.001$) y negativa con la P ($r=-.43$, $p<.001$). Estos resultados se ven respaldados, ligeramente, por un estudio longitudinal (Van der Ploeg et al., 2017) en el que la autoeficacia en el espectador predice la D ($R^2=.01$, $p<.05$).

Estrategias de afrontamiento: Rock y Baird (2012) observaron que llamar al profesor es más común cuando el AE se basa en empujones ($M=.36$, $ET=.50$, $p<.01$), y ayudar a la víctima cuando el AE se basa en la exclusión ($M=.35$, $ET=.54$, $p<.01$). Por otra parte, enfrentarse al acosador fue la estrategia más usada en función de la edad y el género, para los diferentes tipos de AE. Pozzoli y Gini (2010) encontraron que la D correlaciona positivamente con estrategias de afrontamiento basadas en el acercamiento (r entre $.21$ y $.56$, $p<.001$) y negativamente con la P (r entre $-.13$ y $-.46$, $p<.001$). Al contrario, el distanciamiento como estrategia de afrontamiento se relacionó negativamente

con la D ($r=-.27, p<.001$) y positivamente con la P ($r=.38, p<.001$). Igualmente, los análisis de regresión mostraron que resolver el problema contribuye positivamente a la D ($\beta=.18, p<.01$) y negativamente a la P ($\beta=-.24, p<.001$), mientras que distanciarse explica la P cuando la presión percibida de pares es baja ($\beta=.19, p=.008$). Pozzoli y Gini (2012) revelaron que las estrategias basadas en el acercamiento explican la varianza de la D ($R^2=.61, p<.001$) y la P ($R^2=-.33, p<.001$), mientras que las estrategias basadas en el distanciamiento sólo la varianza de la P ($R^2=.18, p<.001$).

Edad: Algunos estudios muestran que los espectadores de menor edad defienden más (Thornberg et al. (2017), $r=-.10, p<.01$; Pozzoli y Gini (2012), $d=.36, p<.001$; Pozzoli et al. (2012), $r=-.12, p<.001$; Pozzoli, y Gini (2010), $\beta=-.10, p<.05$; Barhight et al., 2013, $\beta=.41, p<.001$; Caravita et al. (2012), $t(506)=4.92, p<.001, d=.43$). Por otro lado, Sijtsema et al. (2014) muestran que la D se mantiene estable a lo largo del tiempo, en los niños y en los adolescentes ($r(127)=0.57, p<.001$; $r(220)=0.46, p<.001$, respectivamente). Otras investigaciones, por el contrario, no muestran en sus análisis relaciones significativas entre edad y D (Thornberg et al., 2017; Mazzone et al., 2016; Nickerson et al., 2008). Además, algunas variables individuales se relacionan con la edad, de forma que los estudiantes mayores mostraron más aceptación de transgresión moral ($t(506)=5.29, p<.001, d=.47$ en Caravita, et al., 2012), más DM y menos culpa ($r=.15, p<.01$; $r=-.14, p<.01$, respectivamente, en Mazzone et al., 2016), más actitudes contra el AE y responsabilidad personal ($d=.40, p<.001$; $d=.19, p<.001$ respectivamente, en Pozzoli y Gini, 2012), además de disponer de más estrategias para afrontar el AE ($M=3.25, ET=3.26$ en Rock y Baird, 2012). Por último, Pozzoli y Gini (2012) encontraron que los espectadores mayores tienden más a buscar apoyo social, a resolver el problema, a distanciarse, y a internalizar lo ocurrido (d entre .22 y .38, $p<.001$).

Sexo: Numerosos estudios muestran que las chicas defienden más que los chicos (Caravita et al., 2012, $t(506)=7.94, d=.88, p<.001$; Kim et al., 2013, $F=7.941, p<.01$; Mazzone et al., 2016, $t=-5.43, p<.001$; Pozzoli y Gini, 2010, $d=.25, p<.01$; Pozzoli y Gini, 2012, $d=.19, p<.001$). También, Kim et al. (2013) encontraron diferencias significativas entre sexos, a favor de las chicas, en la empatía afectiva ($F=6.066, p<.05$), la autoeficacia ($F=11.239, p<.01$) y la responsabilidad ($F=13.941, p<.05$); y Nickerson et al. (2008), en las actitudes a favor de la víctima ($d=.42, p<.001$), la búsqueda de apoyo ($d=.29, p<.01$), la resolución de problemas ($d=.18, p<.05$), y la internalización ($d=.44, p<.001$).

Para terminar, el estudio cualitativo de Thornberg et al. (2012), explica la D a partir de múltiples variables como la interpretación del daño, la reacción emocional, la evaluación moral y la autoeficacia. Señalan que la D es más probable cuando el espectador cree que el AE es un hecho inmoral y dañino para la víctima, cuando tiene empatía y alta autoeficacia, y cuando es chica y el agresor es chico. Por el contrario, la D es menos probable cuando existe habituación al AE, cuando el espectador es irresponsable y cree que el AE no es dañino, cuando siente excitación o miedo, y cuando su autoeficacia es baja.

Discusión

El objetivo de este trabajo era estudiar las variables individuales que distinguen a los espectadores defensores en el AE, a partir de una revisión sistemática de investigaciones comprendidas entre el 2008 y el 2018. La revisión muestra que durante la última década la variable más estudiada en relación a la conducta de defensa ha sido el sexo del espectador, seguida de la edad. La mitad de los estudios examina la empatía y la desconexión moral (DM), y menos de la cuarta parte se centra en la responsabilidad personal y las estrategias de afrontamiento.

De la revisión realizada se infiere que, durante la última década, la variable más estudiada en relación a la conducta de defensa ha sido el sexo del espectador, seguida de la edad. En la mitad de los estudios se examina la empatía y la desconexión moral, y menos de la cuarta parte se centraron en responsabilidad y estrategias de afrontamiento.

En primer lugar, estudios anteriores sobre la DM han demostrado que este mecanismo fomenta el maltrato entre iguales (Hymel et al., 2005), al igual que los resultados actuales señalan que, cuando un espectador desconecta moralmente del AE es más probable que se aisle y no se posicione, y menos probable que defienda a la víctima (Mazzone et al., 2016; Pozzoli et al., 2016; Thornberg et al., 2017). Así, la DM se comporta como una variable predictora de la pasividad (P) en el espectador (Doramajian y Bukowski, 2015), y discriminadora entre defensores y pasivos. También se ha encontrado que sentir poca culpa puede ser un factor de riesgo, puesto que fomenta una alta DM, y por lo tanto, una menor defensa (D) y una mayor P en el espectador (Mazzone et al., 2016). Al contrario, se ha observado que creer en los valores morales propios y sentir mucha culpa fomenta la D (Mazzone et al., 2016; Pozzoli et al., 2016). Por otro lado, se ha encontrado que la moral implícita puede influir en el desarrollo de la moral explícita. De esta forma, sentir altos niveles de emociones negativas ante el AE, hace que el espectador se anticipe y recurra a la DM para no sentir tanto malestar, siendo la D menos probable. En cambio, cuando no siente tantas emociones, el espectador se guía más por sus valores morales, siendo más propenso a defender a la víctima. Asimismo, la responsabilidad personal explica y diferencia entre defensores y pasivos (Pozzoli y Gini, 2010; 2012; Thornberg et al., 2012), observándose que, cuando un alumno siente que tiene que hacer algo como espectador, es propenso a acercarse a la situación de AE, bien sea buscando apoyo, resolviendo el problema, defendiendo a la víctima, etc. (Pozzoli y Gini, 2012). Por último, la responsabilidad personal se ve incrementada por la actitud positiva que se tenga hacia la víctima (Pozzoli y Gini, 2012).

En segundo lugar, estudios con diferentes metodologías señalan que la empatía explica significativamente la defensa, tanto en niños como en adolescentes (Gini et al., 2008; Nickerson et al., 2008; Pozzoli et al., 2017; Nickerson et al., 2015; Thornberg et al., 2012), aunque existen contradicciones sobre si se trata de una variable que diferencia entre defensores de pasivos (Gini et al., 2008). En la misma línea que estudios anteriores (Eisemberg, 2000)

se ha encontrado que la empatía afectiva es la única que discrimina entre defensores y pasivos, ya que sólo se encuentra en los primeros. De esta forma, los espectadores pasivos sólo son capaces de entender las emociones de la víctima, pero no de sentir las (Gini et al., 2008; Nickerson et al., 2015; Pozzoli et al., 2017; Van der Ploeg et al., 2017). Una posible explicación a este fenómeno, es que los defensores son psicológica y emocionalmente más reactivos al acoso escolar, y por tanto, al sufrimiento que se observa en la víctima (Barhight et al., 2013). Por último, se ha encontrado que sentir enfado (ira empática) hacia el AE también fomenta la D, y además, influye en los niveles de empatía afectiva y cognitiva.

Teniendo en cuenta el riesgo social y personal que se corre al enfrentarse al AE, el espectador necesita confiar en su capacidad para defender a la víctima. Así, la autoeficacia predice la D y distingue a los espectadores defensores de los pasivos (Gini et al., 2008; Thornberg et al., 2012; Thornberg et al., 2017; Van der Ploeg et al., 2017). Los resultados observados concuerdan con estudios anteriores (Bandura, 1995; Rigby y Johnson, 2006), aunque sólo se centran en la autoeficacia y dejan de lado la competencia y la preparación personal.

Tal y como se ha postulado anteriormente (Lodge y Frydenberg, 2005), las estrategias de afrontamiento influyen en la conducta de los espectadores, de forma que aquellos que se acercan al AE, defienden más que los que se alejan (Pozzoli y Gini, 2010; 2012). Además, se ha visto que para afrontar el AE se recurre más a los profesores si éste es físico, mientras que se tiende más a defender por sí mismo a la víctima si es psicológico o social (Rock y Baird, 2012). Esto sugiere que según el tipo de AE, los espectadores creen que la situación está fuera de su control, en cuyo caso, una figura de autoridad tomaría el control de la situación y les proporcionaría seguridad ante el riesgo percibido. Además, podría ser que el riesgo que corren los espectadores es más evidente cuando el AE es físico, en cuyo caso prefieren delegar su responsabilidad en un adulto y así protegerse.

Para terminar, se muestra que las variables demográficas como la edad y el sexo influyen en la D. En primer lugar, la mayoría de artículos coinciden en que la edad predice y discrimina la D (Barhight, et al., 2013; Caravita et al., 2012; Pozzoli y Gini, 2010; 2012; Pozzoli et al., 2012), siendo los estudiantes de menor edad los que más defienden. Parece que, a mayor edad, los espectadores poseen más y mejores estrategias de afrontamiento para defender, aunque aceptan más la transgresión moral y sienten menos culpa. Aunque el tamaño del efecto de estas relaciones es pequeño, cabe la posibilidad de que, las características morales en los alumnos mayores puedan contrarrestar su disponibilidad a estrategias de afrontamiento para defender. Asimismo, algunos autores afirman que el sexo, predice (Mazzone, et al., 2016; Pozzoli y Gini, 2010; Sijtsema et al., 2014) y discrimina (Caravita et al., 2012) la D a favor de las chicas. Por otro lado, ellas también son más empáticas, autoeficaces, responsables, y disponen de más estrategias de afrontamiento ante el AE, lo que coincide con estudios anteriores (Kochenderfer y Ladd, 1997; Österman et al., 1997; Salmivalli et al., 1996; Salmivalli y Voeten, 2004).

Esto puede deberse a que las chicas actúan cumpliendo con el rol socialmente esperado, mostrando más conductas prosociales y altruistas.

El presente trabajo muestra varias limitaciones en la búsqueda de la bibliografía y en los estudios revisados. En primer lugar, la búsqueda mostró gran cantidad de artículos relacionados con la conducta del espectador en general, pero poca cantidad de exclusivos de la D. En segundo lugar, no se han incluido variables contextuales (características del entorno del AE), como las relaciones sociales, el apoyo social, la presión social, el estatus social y las características de la clase, pudiendo éstas explicar también la D.

Como investigaciones futuras se sugiere realizar revisiones que incluyan también otras variables, como la personalidad del alumnado, los estilos de crianza y las características del entorno social y educativo. Asimismo, sería interesante investigar si la conducta del espectador es modificable mediante programas de intervención que promuevan la D en el espectador. Por último, debido a la diversidad de estadísticos utilizados, es recomendable estudiar en profundidad (meta-análisis) la aportación de cada uno de ellos, sobre todo los referidos a edad y empatía.

Las implicaciones prácticas de este trabajo son que el diseño de programas de prevención e intervención en el AE podría dirigirse a promover aquellas características individuales del espectador relacionadas con la D. Esto es, los valores morales, la responsabilidad personal, la empatía afectiva, la expresión emocional (p.e., ira empática, culpa), la autoeficacia y las estrategias de afrontamiento. Además, estos programas deberían diferenciarse en función de la edad, enseñando a los menores, más estrategias de afrontamiento, y a los mayores más valores morales. Aunque las chicas dispongan de más habilidades como defensoras, es recomendable que participen de igual manera en los programas de intervención, y quizás así, podrían ejercer como modelos de conducta para los chicos.

En conclusión, en los últimos diez años se ha avanzado en la literatura de la defensa de la víctima en el acoso escolar referida a las variables individuales del espectador. En primer lugar, las emociones del espectador son importantes, ya que tienen la capacidad de modular la empatía y los mecanismos morales utilizados cuando presencia una situación de AE. Novedosamente se ha encontrado que si un espectador se siente responsable ante el AE presenciado, es más probable que intente acercarse al problema y que además defienda la víctima. Una forma de modular esta característica podría ser el fomento de la actitud positiva hacia las víctimas, haciendo ver a los espectadores que éstas no son culpables del maltrato recibido, sino que están indefensas y con necesidad de ayuda. En segundo lugar, las investigaciones actuales sugieren que cuanto mayor riesgo perciba el espectador, más ayuda externa buscará y menos conducta de defensa llevará a cabo. De ahí la relevancia del ambiente y de proporcionar al espectador confianza en sí mismo, seguridad y protección para que decida acercarse y afrontar el AE de forma constructiva y activa.

Referencias

*: Artículos incluidos en la revisión.

Andreou, E., y Metallidou, P. (2004). The relationship of academic and social cognition to behaviour in bullying situations among Greek primary school children. *Educational Psychology, 24*(1), 27-41. doi:10.1080/0144341032000146421

Atlas, R. S., y Pepler, D. J. (1998). Observations of bullying in the classroom. *Journal of Educational Research, 92*, 86-99. doi:10.1080/00220679809597580

Ávila-Toscano, J. H., Marengo-Escuderos, A. D., y Tilano Osorio, M. A. (2013). Redes de iguales y acoso escolar: evaluación desde el análisis de redes sociales. *Psychologia. Avances de la Disciplina, 7*(1), 53-64. doi:10.21500/19002386.1194

*Barhight, L. R., Hubbard, J. A., y Hyde, C. T. (2013). Children's physiological and emotional reactions to witnessing bullying predict bystander intervention. *Child Development, 84*(1), 375-390. doi:10.1111/j.1467-8624.2012.01839.x

*Caravita, S., Gini, G., y Pozzoli, T. (2012). Main and moderated effects of moral cognition and status on bullying and defending. *Aggressive Behavior, 38*(6), 456-468. doi:10.1002/ab.21447

Cowie, H. (2000). Bystanding or standing by: Gender issues in coping with bullying in English schools. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression, 26*(1), 85-97. doi:10.1002/(SICI)1098-2337(2000)26:1<85::AID-AB7>3.0.CO;2-5

Craig, W. M., Henderson, K., & Murphy, J. G. (2000). Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization. *School Psychology International, 21*, 5-21. doi:10.1177/0143034300211001

Craig, W. M., Pepler, D., y Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International, 21*(1), 22-36. doi:10.1177/0143034300211002

Craig W. M., y Pepler, D. J. (2007). Understanding bullying: From research to practice. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne, 48*(2), 86. doi:10.1037/cp2007010

Cuevas, M. C., y Marmolejo Medina, M. A. (2016). Observadores: un rol determinante en el acoso escolar. *Pensamiento Psicológico, 14*(1), 89-102. doi:10.11144/Javerianacali.PPS14-1.orda

Dake, J. A., Price, J. H., y Telljohann, S. K. (2003). The nature and extent of bullying at school. *Journal of School Health, 73*(5), 173-180. doi:10.1111/j.1746-1561.2003.tb03599.x

*Doramajian, C., y Bukowski, W. M. (2015). A longitudinal study of the associations between moral disengagement and active defending versus passive bystanding

- during bullying situations. *Merrill-Palmer Quarterly*, 61(1), 144-172. doi:10.13110/merrpalmquar1982.61.1.0144
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation and moral development. *Annual Review of Psychology*, 51(1), 665-697. doi:10.1146/annurev.psych.51.1.665
- Evans, C. B., y Smokowski, P. R. (2015). Prosocial bystander behavior in bullying dynamics: Assessing the impact of social capital. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(12), 2289-2307. doi:10.1007/s10964-015-0338-5
- Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. In M. Tonry y N. Morris (Eds.), *Crime and justice: An Annual Review of Research* (pp. 381–458). Chicago: University of Chicago Press.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., y Altoè, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior?. *Aggressive Behavior*, 33(5), 467-476. doi:10.1002/ab.20204
- *Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., y Altoè, G. (2008). Determinants of adolescents' active defending and passive bystanding behavior in bullying. *Journal of Adolescence*, 31, 93–105. doi:10.1016/j.adolescence.2007.05.002
- Hawkins, D., Pepler, D. J., y Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development*, 10(4), 512-527. doi:10.1111/1467-9507.00178
- Hymel, S., Rocke-Henderson, N., & Bonanno, R. A. (2005). Moral disengagement: A framework for understanding bullying among adolescents. *Journal of Social Sciences*, 8(1), 1-11. doi: 10.1080/00405841.2014.947219
- Kärnä, A., Voeten, M., Poskiparta, E., y Salmivalli, C. (2010). Vulnerable children in varying classroom contexts: Bystanders' behaviors moderate the effects of risk factors on victimization. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56(3), 261-282 doi:10.1353/mpq.0.0052
- *Kim, M. J., Lee, J. W., y Kim, D. M. (2013). The Effects of Affective Empathy, Self-Efficacy and Social Responsibility on Defending Behaviors in Bullying: Focused on the Moderating Effects of Perceived Popularity. *Journal of Asia Pacific Counseling*, 3(2), 139-150. doi:10.18401/2013.3.2.3
- Kochenderfer, B. J., y Ladd, G. W. (1997). Victimized children's responses to peers' aggression: Behaviors associated with reduced versus continued victimization. *Development and Psychopathology*, 9(1), 59-73.
- Lodge, J., y Frydenberg, E. (2005). The role of peer bystanders in school bullying: Positive steps toward promoting peaceful schools. *Theory into Practice*, 44(4), 329-336. doi:10.1207/s15430421tip4404_6
- *Mazzone, A., Camodeca, M., y Salmivalli, C. (2016). Interactive effects of guilt and moral disengagement on bullying, defending and outsider behavior. *Journal of Moral Education*, 45(4), 419-432. doi:10.1080/03057240.2016.1216399

- *Nickerson, A. B., Mele, D., y Princiotta, D. (2008). Attachment and empathy as predictors of roles as defenders or outsiders in bullying interactions. *Journal of School Psychology*, 46(6), 687-703. doi:10.1016/j.jsp.2008.06.002
- *Nickerson, A. B., Aloe, A. M., y Werth, J. M. (2015). The relation of empathy and defending in bullying: A meta-analytic investigation. *School Psychology Review*, 44(4), 372-390. doi:10.17105/spr-15-0035.1
- O'Connell, P., Pepler, D. J., y Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22, 437-452. doi:10.1006/jado.1999.0238
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Olweus, D. (2001). Peer harassment: A critical analysis and some important issues. En J. Juvonen y S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 3-20). New York: The Guilford.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J.A (2008) Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia y Aprendizaje*, 31 (4), 515-528. doi:10.1174/021037008786140922
- Ortega, R., Sanchez, V., y Menesini, E. (2002). Violencia entre iguales y desconexión moral: Un análisis transcultural. *Psicothema*, 14, 37-49. Recuperado de: <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3473>
- Porter, J. R., y Smith-Adcock, S. (2016). Children's Tendency to Defend Victims of School Bullying. *Professional School Counseling*, 20(1), 1096-2409. doi:10.5330/1096-2409-20.1.1
- *Pozzoli, T., Gini, G (2010). Active Defending and Passive Bystanding Behavior in Bullying: The Role of Personal Characteristics and Perceived Peer Pressure. *Journal Abnorm Child Psychology*, 38, 815-827. doi:10.1007/s10802-010-9399-9
- *Pozzoli, T., y Gini, G. (2012). Why do bystanders of bullying help or not? A multidimensional model. *The Journal of Early Adolescence*, 33(3), 315-340. doi:10.1177/0272431612440172
- *Pozzoli, T., Gini, G., y Thornberg, R. (2017). Getting angry matters: Going beyond perspective taking and empathic concern to understand bystanders' behavior in bullying. *Journal of Adolescence*, 61, 87-95. doi:10.1016/j.adolescence.2017.09.011
- *Pozzoli, T., Gini, G., y Thornberg, R. (2016). Bullying and defending behavior: The role of explicit and implicit moral cognition. *Journal of School Psychology*, 59, 67-81. doi:10.1016/j.jsp.2016.09.005
- Pozzoli, T., Gini, G., y Vieno, A. (2012). The role of individual correlates and class norms in defending and passive bystanding behavior in bullying: A multilevel

analysis. *Child Development*, 83(6), 1917-1931. doi:10.1111/j.1467-8624.2012.01831.x

Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for interventions. *Journal of Adolescence*, 22, 453-459. doi:10.1006/jado.1999.0239

Salmivalli, C., Lagerspetz, K. M. J., Björkqvist, K., Österman, K., y Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15. doi:10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T

*Sijtsema, J. J., Rambaran, J. A., Caravita, S., y Gini, G. (2014). Friendship selection and influence in bullying and defending: Effects of moral disengagement. *Developmental Psychology*, 50(8), 2093-2104. doi:10.1037/a0037145

Smith, P. K., y Sharp, S. (Eds.). (1994). *School bullying: Insights and perspectives*. doi:10.1002/cbm.123

Sutton, J., y Smith, P. K. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behavior*, 25(2), 97-111. doi:10.1002/(SICI)1098-2337(1999)25:2<97::AID-AB3>3.0.CO;2-7

Sutton, J., Smith, P. K., y Swettenham, J. (1999). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation?. *British Journal of Developmental Psychology*, 17(3), 435-450. doi:10.1348/026151099165384

Rigby, K. (Ed.). (2002). *New perspectives on bullying*. Londres, Gran Bretaña: Jessica Kingsley.

Rigby, K., y Johnson, B. (2006). Expressed readiness of Australian schoolchildren to act as bystanders in support of children who are being bullied. *Educational Psychology*, 26(3), 425-440. doi:10.1080/01443410500342047

Rigby, K., y Slee, P. T. (1991). Bullying among Australian school children: Reported behavior and attitudes toward victims. *The Journal of Social Psychology*, 131(5), 615-627. doi:10.1080/00224545.1991.9924646

*Rock, P. F., y Baird, J. A. (2012). Tell the teacher or tell the bully off: Children's strategy production for bystanders to bullying. *Social Development*, 21(2), 414-424. doi:10.1111/j.1467-9507.2011.00627.x

Ruggieri, S., Friemel, T., Sticca, F., Perren, S., & Alsaker, F. (2013). Selection and influence effects in defending a victim of bullying: The moderating effects of school context. *Procedia-social and Behavioral Sciences*, 79, 117-126. doi:10.1016/j.sbspro.2013.05.060

Tani, F., Greenman, P. S., y Schneider, B. (2003). Bullying and the Big Five: A study of childhood personality and participant roles in bullying incidents. *School Psychology International*, 24, 131-146. doi:10.1177/0143034303024002001

- *Thornberg, R., Tenenbaum, L., Varjas, K., Meyers, J., Jungert, T., y Vanegas, G. (2012). Bystander motivation in bullying incidents: To intervene or not to intervene?. *Western Journal of Emergency Medicine*, 13(3), 247–252. doi:10.5811/westjem.2012.3.11792
- *Thornberg, R., Wänström, L., Hong, J. S., y Espelage, D. 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*, 63, 49-62. doi:10.1016/j.jsp.2017.03.002
- Trautmann, A. (2008). Maltrato entre pares o " bullying": Una visión actual. *Revista Chilena de Pediatría*, 79(1), 13-20. doi:10.4067/S0370-41062008000100002
- Tsang, S. K., Hui, E. K., y Law, B. (2011). Bystander position taking in school bullying: The role of positive identity, self-efficacy, and self-determination. *The Scientific World Journal*, 11, 2278-2286. doi:10.1100/2011/531474
- *Van der Ploeg, R., Kretschmer, T., Salmivalli, C., y 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. doi:10.1016/j.jsp.2017.06.002
- Whitney, I., y Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35(1), 2-3. doi:10.1080/0013188930350101