

Merrill-Palmer Quarterly, Vol. 56, No. 2

¿Qué se necesita para defender a la víctima de la intimidación?

La interacción entre los factores personales y sociales

Virpi Pöyhönen *Universidad de Turku, Finlandia*

Jaana Juvonen *Universidad de California, Los Angeles*

Christina Salmivalli *Universidad de Turku y Universidad de Finlandia de Stavanger, Noruega*

El presente estudio se centró en el papel de los factores cognitivos, emocionales e interpersonales en la predicción de la defensa de un compañero acosado. Específicamente, se probó el grado en el que el estatus del compañero modera los efectos de los factores emocionales y cognitivos en el comportamiento de defensa. La muestra incluyó 489 estudiantes (257 niñas) de 4º grado (edad media, 10,6 años) y 8º (edad media, 14,6 años) en Finlandia. La reputación de ser un defensor de los compañeros victimizados se asoció con un mayor sentido de autoeficacia para la defensa y un mayor estatus social dentro del grupo de compañeros. Además, la popularidad percibida moderaba los efectos tanto de la autoeficacia como de la empatía afectiva en la reputación de un defensor. Las conclusiones se examinan en cuanto a sus repercusiones en las intervenciones destinadas a reducir la intimidación.

Aunque la mayoría de los jóvenes consideran que la intimidación es inaceptable o errónea (Boulton, Trueman y Flemington, 2002; Rigby y Johnson, 2006; Rigby y Slee,

Virpi Pöyhönen, Departamento de Psicología; Jaana Juvonen, Departamento de Psicología; Christina Salmivalli, Departamento de Psicología (Universidad de Turku) y el Centro de Investigación del Comportamiento (Universidad de Stavanger).

Esta investigación fue financiada por una beca de la Academia de Finlandia (121091) a Christina Salmivalli. Estamos agradecidos a todos los niños, a sus padres y a los maestros que hicieron posible este estudio. Agradecemos a Ernest V. E. Hodges, Antti Kärnä, Kätlin Peets, y Miia Sainio por sus comentarios durante el proceso del manuscrito. También agradecemos a Maija Salonen, Pasi Kainulainen, Outi Oristo, y a todos los estudiantes de maestría que contribuyeron a la recopilación de datos.

Correspondencia de dirección a Virpi Pöyhönen, Departamento de Psicología, Universidad de Turku, Assistentinkatu 7, 20014 Turun yliopisto, Finlandia. Teléfono: +358-2-333-6982. Fax: +358-2-333-5060. Correo electrónico: virpi.poyhonen@utu.fi.

1991; Whitney, Nabuzoka, & Smith, 1992), las investigaciones demuestran que, al presenciarse, los pares rara vez intervienen (Hawkins, Pepler, & Craig, 2001; O'Connell, Pepler, & Craig, 1999). Las observaciones de las incisiones de la intimidación en las escuelas primarias canadienses revelaron que, aunque los compañeros estaban presentes en más del 85% de las situaciones de intimidación, sólo intervenían en alrededor de 10-19% de los casos (Atlas & Pepler, 1998). En un estudio finlandés, la mayoría de los estudiantes de sexto grado fueron clasificados como refuerzos o asistentes del matón en lugar de defensores (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 1996). Por lo tanto, el matón rara vez es cuestionado públicamente, incluso cuando los testigos se oponen a él (Salmivalli & Voeten, 2004).

Aunque es una parte importante de los programas contra el acoso escolar alentar a los estudiantes a tomar partido por sus compañeros victimizados (Salmivalli, Kaukiainen, Voeten, & Sinisammal, 2004; Salmivalli, Kärnä, & Poskiparta, 2009) y aunque los compañeros de clase que defienden a otros pueden aliviar el dolor asociado con las experiencias de acoso escolar (Sainio, Veenstra, Huitsing, & Salmivalli, 2008), se sabe relativamente poco sobre lo que se necesita para defender a la víctima. Definiendo la defensa en sentido amplio para incluir el hecho de contar al maestro sobre los episodios de la intimidación y reconfortar a la víctima, así como la intervención directa en situaciones de intimidación (por ejemplo, Salmivalli & Voeten, 2004), el presente estudio se diseñó para examinar si la confianza en la capacidad de uno (es decir, la autoeficacia) para intervenir, la empatía afectiva y la propia condición social están asociadas con la defensa. Guiados por la perspectiva de niño por entorno (por ejemplo, Hodges, Malone y Perry, 1997; Ladd, 2003), se presumió que la condición social elevada ayudaba a los jóvenes a actuar según sus emociones empáticas y sus creencias de eficacia.

Como ya se ha mencionado, los estudiantes deben sentirse seguros de defender a sus compañeros para hacerlo. En su estudio con adolescentes italianos, Gini, Albiero, Benelli y Altoè (2008) descubrieron que la autoeficacia social (es decir, la percepción de los estudiantes de ser competentes en situaciones sociales) estaba efectivamente asociada con la defensa del comportamiento. De hecho, era el componente clave que diferenciaba el comportamiento defensor del pasivo. Sin embargo, en el estudio de Andreou y Metallidou (2004), la autoeficacia social (autoeficacia para la aserción) no se asoció con la defensa de una víctima (véase también Rigby & Johnson, 2006) en una muestra de alumnos griegos de cuarto a sexto grado. Estos hallazgos contradictorios pueden deberse a que las operacionalizaciones de la autoeficacia son algo diferentes. Para poder vincular las creencias de eficacia directamente con comportamientos específicos (por ejemplo, la defensa del comportamiento), sería importante evaluar la eficacia que se refiere específicamente a esos comportamientos (véase Crick y Dodge, 1994; Peets, Hodges y Salmivalli, 2008).

Además de las cogniciones, como la eficacia, las emociones también pueden contribuir a si un niño está dispuesto a defender a otro. *La empatía*, des-multada como "sentimientos que son más congruentes con la situación del otro que con

(Hoffman, 2000, pág. 30) y "la capacidad de comprender y compartir el estado emocional o el contexto de otro" (Cohen & Strayer, 1996, pág. 998), debería desempeñar un papel importante en la defensa.¹ Hasta donde sabemos, la relación entre la empatía y el comportamiento defensor de los compañeros en situaciones de acoso escolar ha sido abordada sólo en tres estudios previos (Caravita, Di Blasio, & Salmivalli, 2009; Gini, Albiero, Benelli, & Altoè, 2007; Gini y otros, 2008). Gini y sus colegas (2007) descubrieron que, si bien la intimidación se asociaba con la tendencia de los adolescentes a defender a sus compañeros victimizados, se asociaba negativamente con el comportamiento intimidatorio de los adolescentes. En un estudio posterior, Gini y otros (2008) llegaron a la conclusión de que la empatía estaba relacionada positivamente tanto con el comportamiento defensor como con la actitud pasiva de los adolescentes. En esos estudios, la empatía se puso en práctica como un constructo único que constaba de componentes tanto afectivos como cognitivos. En cambio, Caravita y sus colegas separaron los paquetes afectivos y cognitivos en su estudio. La empatía afectiva predijo el comportamiento defensor entre los chicos en la mitad de la infancia, mientras que la empatía cognitiva se relacionó positivamente con el comportamiento de intimidación en la adolescencia. Estos hallazgos sugieren que la comprensión cognitiva de los sentimientos de los demás puede ser usada en contra de otros, mientras que sentir lo que otros sienten es más probable que desencadene conductas que alivien su efecto negativo.

Además de las características personales, la posición social en el grupo de pares influye en los comportamientos dentro del grupo (por ejemplo, Cillessen & Mayeux, 2004). Varios estudios han demostrado que la preferencia social (es decir, ser querido [y no disgustado] entre los compañeros) está vinculada con el comportamiento prosocial (Lease, Kennedy, & Axelrod, 2002; Newcomb, Bukowski, & Pattee, 1993; Parkhurst & Hopmeyer, 1998; Sandstrom & Cillessen, 2006; Warden & Mackinnon, 2003; Wentzel, Filisetti, & Looney, 2007) y específicamente con la defensa en la infancia (Caravita et al., 2009; Goossens, Olthof, & Dekker, 2006), preadolescente (Salmivalli et al., 1996), y adolescente (Caravita et al.) samples. Por otra parte, se ha comprobado que la popularidad percibida (ser percibido como popular [y no impopular] entre los pares) está asociada a interacciones tanto prosociales como antisociales, incluida la intimidación a otros (Caravita y otros; Cillessen y Mayeux; Cillessen y Rose, 2005; Lease y otros; Newcomb y otros; Parkhurst y Hopmeyer; Sandstrom y Cillessen). Como se percibe

¹ La primera definición hace hincapié en el carácter afectivo de la empatía, mientras que la segunda ilustra los componentes tanto afectivos como cognitivos del constructo. Mientras que la empatía cognitiva se refiere a la toma de perspectiva mental y a la comprensión de cómo se sienten los demás, afectiva o emocional, la empatía se refiere a compartir vicariamente la emoción (por ejemplo, Davis, 1983; Duan & Hill, 1996; Eisenberg & Miller, 1987). Estas dimensiones de empatía se consideran a menudo como construcciones

independientes, con correlaciones al menos parcialmente diferentes (Davis, 1983; Davis, Luce, & Kraus, 1994).

También se ha sugerido que la popularidad es un determinante clave del poder social y la visibilidad en el grupo de pares (Lease et al.; Vaillancourt & Hymel, 2006), y que podría desempeñar un papel importante en la explicación del comportamiento de defensa. Mientras que los matones de alto nivel abusan de su poder (Juvonen, Graham y Shuster, 2003; Vaillancourt, Hymel, & McDougall, 2003), los defensores pueden necesitar un alto estatus para desafiar a los matones. De lo contrario, arriesgan su propia seguridad o estatus dentro del grupo (Juvonen y Galván, 2008).

Sólo conocemos un estudio (Caravita et al., 2009) en el que se evaluó la asociación entre la popularidad percibida y la defensa. Recibir nominaciones para estar entre los cinco niños más populares de la clase se asoció con la tendencia a defender o apoyar a los compañeros victimizados entre los niños de la escuela primaria. Además, Caravita y sus colegas encontraron un efecto interactivo de empatía afectiva y preferencia social en el comportamiento de defensa, indicando que la asociación entre la empatía afectiva y la defensa era más fuerte para los estudiantes con alta preferencia social. En otras palabras, sólo los niños de alto estatus parecían actuar sobre sus sentimientos.

Es plausible que tanto la simpatía como la popularidad percibida aumenten la probabilidad de que los niños actúen por su autoeficacia o empatía. Este punto de vista está en consonancia con las perspectivas de cada niño por su entorno (Hodges et al., 1997; Ladd, 2003), en las que el comportamiento se considera el resultado de los efectos interactivos de las características del niño (por ejemplo, la empatía) y el contexto (por ejemplo, la aceptación de los compañeros). Ciertos atributos (como la empatía o la autoeficacia) pueden predisponer a los individuos a adoptar comportamientos prosociales, pero esos comportamientos se entienden mejor en términos de una interacción entre las disposiciones y los contextos (Bandura, 1986; Graziano, Habashi, Sheese, & Tobin, 2007). Así, un estudiante puede experimentar un efecto empático o sentirse eficaz para defender al compañero victimizado, pero aún así no puede actuar sobre estas emociones y cogniciones, a menos que tenga una posición segura en el grupo de compañeros.

Objetivos e hipótesis del presente estudio

El objetivo principal del presente estudio fue examinar el papel de los factores cognitivos, emocionales e interpersonales en la defensa del comportamiento. Hicimos la hipótesis de que la autoeficacia estaría positivamente relacionada con la defensa del comportamiento (Gini et al., 2008). Además, esperábamos que la empatía afectiva estuviera positivamente relacionada con la defensa, incluso después de controlar el efecto de la empatía cognitiva (Caravita et al., 2009). Tanto la simpatía (Caravita et al.; Goossens et al., 2006; Salmivalli et al., 1996) como la popularidad percibida (Caravita et al.) se relacionan independientemente con la defensa. También se ha supuesto que la defensa pone en peligro la

seguridad o la posición del actor dentro del grupo (Juvonen &

Galván, 2008). Por lo tanto, guiados por la perspectiva de niño por ambiente (Ladd, 2003), esperábamos que ni la autoeficacia ni la empatía afectiva en sí mismas fueran suficientes, sino que el estudiante también debía tener una posición social segura en el grupo de pares para poder defender a un compañero victimizado. Así pues, planteamos la hipótesis de que las variables de estatus social moderan la asociación entre la autoeficacia y la defensa, así como entre la empatía afectiva y la defensa (Caravita y otros).

Elegimos incluir dos grupos de edad en el estudio, que representan la mitad de la infancia (cuarto grado) y la adolescencia temprana (octavo grado). La comparación de estos grupos de edad proporciona un contraste intrigante en la medida en que tanto la empatía como las capacidades cognitivas tienden a aumentar con la edad (por ejemplo, Eisenberg, 2003; Hoffman, 2000), mientras que la defensa del comportamiento se vuelve menos común cuando los estudiantes crecen (Menesini, Codecasa, Benelli, & Cowie, 2003; Salmivalli & Voeten, 2004). Esperábamos que los alumnos de octavo grado reportaran más empatía afectiva que los de cuarto grado, y que los de cuarto grado recibieran más nominaciones por defender el comportamiento que los de octavo grado. Aunque las capacidades cognitivas (por ejemplo, la toma de perspectivas) deben aumentar con la edad (por ejemplo, Hoffman), no presumimos que, en comparación con los alumnos de cuarto grado, los de octavo tengan necesariamente una mejor autoeficacia para defenderse. Esta falta de diferencia de edad podría reflejar las crecientes exigencias de la tarea de defender a otra persona en la escuela media (Juvonen & Galván, 2008). Por último, no esperábamos que las interacciones hipotéticas entre los factores individuales e interpersonales variaran en los distintos grupos de edad.

Método

Participante

s

La muestra original consistió en todos los alumnos de cuarto y octavo grado ($N = 563$) de un pequeño pueblo (aproximadamente 20.000 habitantes) en el suroeste de Finland. Algunos estudiantes ($n = 74$) fueron excluidos del análisis por diferentes razones (por ejemplo, por no rellenar los formularios, por no tener el consentimiento de los padres, por faltar una parte de la recogida de datos). Así, la muestra final incluyó 489 estudiantes (257 niñas y 232 niños) de los grados 4 ($M = 10,6$ años, $n = 283$) y 8 ($M = 14,6$ años, $n = 206$) de 25 clases de la escuela.²

² Para aumentar la fiabilidad de los informes de los compañeros (del mismo sexo), excluimos del análisis los datos de los estudiantes que fueron evaluados por menos de cinco compañeros. Por consiguiente, se excluyeron además 28 estudiantes de los análisis que incluyen

informes de compañeros (incluida la fiabilidad analítica de las escalas de informes de compañeros) y, por lo tanto, el número de estudiantes incluidos en estos análisis fue de 461.

Procedimiento

De conformidad con las normas finlandesas de protección de los seres humanos, se utilizaron procedimientos de consentimiento pasivo de los padres después de obtener la aprobación del estudio por el superintendente del distrito escolar y los directores de las escuelas. Los padres recibieron una carta informativa de los investigadores que explicaba el objetivo del estudio y los procedimientos involucrados, incluyendo el número de teléfono del investigador principal (el tercer autor). Los padres fueron específicamente instruidos para firmar un formulario que permitía al maestro saber si deseaban que su hijo no participara en el estudio. En total, 49 estudiantes (8,7%) no recibieron el consentimiento de los padres. Esta cifra equivale a la proporción de estudiantes no consentidos (8,3%) en el último proyecto de investigación finlandés sobre el acoso escolar ($N = 8.248$) que utilizó un consentimiento activo (Kärnä, Voeten, Little, et al. , en prensa).

La reunión de datos para el presente estudio tuvo lugar en febrero de 2006. Los estudiantes respondieron a los cuestionarios durante el horario escolar. Dado que recogimos más datos de los que se utilizaron en el presente estudio, se requirieron dos sesiones separadas. La recopilación de datos fue administrada por dos asistentes de investigación que fueron entrenados por el primer autor. Se enfatizó a los estudiantes la confidencialidad de los cuestionarios y se les aconsejó que contactaran al personal de la escuela (es decir, maestro, director, enfermera o psicólogo de la escuela) si los cuestionarios daban como resultado algún sentimiento negativo hacia ellos. El orden de los cuestionarios se equilibró en todas las aulas para que el orden de presentación no tuviera un efecto sistemático en los resultados.

Medidas

Defendiendo el comportamiento en situaciones de intimidación. La defensa de los compañeros victimizados fue evaluada por 3 ítems de informe de compañeros de la versión de 15 ítems del Cuestionario de Roles de Participantes (PRQ) (Salmivalli & Voeten, 2004): "Trata de hacer que los demás dejen de acosar", "Consuela a la víctima o la alienta a contarle al maestro sobre el acoso" y "Le dice a los demás que dejen de acosar o dice que el acoso es estúpido". Los participantes recibieron una lista de la clase y se les pidió que marcaran (con una "X") un número ilimitado de sus compañeros del mismo sexo que se comportaran de la manera descrita en cada punto.³ El número total de nominaciones recibidas por cada estudiante para cada ítem fue sumado

³ Basándonos en nuestro amplio uso de datos de nominaciones de compañeros en estudios anteriores, hemos aprendido que la exclusión de nombres de las listas de la clase suele recibir una

atención considerable y hace que los no participantes se destaquen. Por lo tanto, inicialmente se incluyeron todos los nombres para las tareas de nominación. Sin embargo, no se registraron los datos (nominaciones recibidas) relativos a los niños cuyos padres no deseaban que participaran.

y dividido por el número de nominadores. Las puntuaciones de la escala se crearon promediando los tres ítems, resultando en una puntuación final que iba de 0 a 1. La consistencia interna (a de Chronbach) para la escala fue de .89.

Condición social. Para la preferencia social, los participantes vieron una lista con los nombres de sus compañeros del mismo sexo y nombraron hasta tres compañeros: a) los que más les gustaban (es decir, "¿Cuáles te gustan más?") y b) los que menos les gustaban (es decir, "¿Cuáles te gustan menos?"). El número de nominaciones recibidas por cada artículo se contó por cada niño y se dividió por el número de nominadores. Luego se calculó un puntaje de preferencia social restando la proporción de nominaciones similares recibidas de la proporción de nominaciones similares recibidas (Coie, Dodge, & Coppotelli, 1982). Por lo tanto, la gama de puntuaciones de preferencia social fue de -1 a 1.

1. Para evaluar la popularidad percibida, los participantes nombraron hasta tres compañeros de clase del mismo sexo que percibían como: a) más populares (es decir, "¿Quiénes son los [estudiantes] más populares de su clase?") y b) menos populares (es decir, "¿Quiénes son los [estudiantes] menos populares de su clase?"). El número de nominaciones para ambos artículos fue, de nuevo, contado para cada niño y dividido por el número de nominadores. La popularidad percibida se calculó restando la parte a favor de las candidaturas menos populares recibidas de la proporción de candidaturas más populares recibidas, lo que dio como resultado una puntuación que iba de -1 a 1.

Creencias de autoeficacia para defender el comportamiento. Para evaluar la autoeficacia como defensor de la conducta, se pidió a los estudiantes que evaluaran en tres puntos cuán fácil o difícil sería para ellos defender a la víctima de la intimidación (por ejemplo, "Tratar de hacer que los demás detengan la intimidación sería 0 = muy fácil

. . . 3 = muy difícil para mí"). Cada contenido de los artículos era paralelo a un artículo de PRQ que describía el comportamiento de defensa. Las respuestas se codificaron al revés para que las puntuaciones más altas indicaran una mayor autoeficacia para la defensa. Las puntuaciones se promediaron en los tres ítems. La consistencia interna (la a de Chronbach) de la escala fue de 0,65.

Empatía cognitiva y afectiva. La empatía se evaluó mediante el cuestionario Cómo me siento en diferentes situaciones (HIFDS) (Bonino, Lo Coco y Tani, 1998; véase también Caravita et al., 2009) que incluye subescalas para la empatía tanto afectiva como cognitiva. Cinco ítems que miden la empatía cognitiva describieron la comprensión de los sentimientos de los demás (p. ej., "Soy capaz de reconocer, antes que muchos otros niños, que los sentimientos de los demás han cambiado"), mientras que la empatía afectiva se evaluó con siete ítems que describían compartir los sentimientos de los demás (p. ej., "Cuando alguien me cuenta una historia bonita, siento como si la historia me estuviera pasando a mí"). Se pidió a los participantes que evaluaran en qué medida cada ítem era verdadero para ellos, utilizando una escala de 4 puntos (de 0 = nunca

verdadero a 3 = siempre verdadero). Los puntajes de ambas escalas se promediaron entre los ítems, siendo 3 el puntaje más alto posible y con mayores puntajes

lo que indica una mayor empatía. Las consistencias internas (Chronbach's α) de las subescalas fueron .71 y .80 para la empatía cognitiva y afectiva, respetuosamente. El contenido de un ítem ("Puedo imaginar cómo se sienten mis padres aunque no lo demuestren") parecía indicar una empatía cognitiva más que afectiva. Por lo tanto, eliminamos este ítem de las escalas de empatía afectiva (para los resultados del análisis factorial confirmatorio con las mismas escalas, ver también Caravita et al.), resultando en una α de Chronbach de .81.

Resultados

Los resultados se presentan en tres secciones. Primero, presentamos las diferencias de sexo y grado para todas las variables de estudio, junto con sus interrelaciones. En segundo lugar, presentamos los resultados de los análisis de regresión jerárquica sobre los principales efectos y, en tercer lugar, las interacciones esperadas entre la eficacia o la empatía y las variables de estatus social en la defensa.

Sexo y diferencias de grado

Las medias y las desviaciones estándar agrupadas por sexo y grado se presentan en el cuadro 1. Evaluamos las diferencias de sexo y grado en todas las variables de estudio mediante una serie de análisis de varianza (ANOVA) de 2 (sexo) por 2 (grado). Encontramos efectos significativos del sexo y el grado en la mayoría de las variables de estudio. Las niñas (codificadas como 0) tenían más probabilidades de tener un comportamiento defensivo que los niños, $F(1, 457) = 37.83, p < 0.001$. Las niñas también reportaron más autoeficacia para defender a sus compañeros victimizados, $F(1, 457) = 9.09, p < .01$, más empatía afectiva, $F(1, 457) = 193.04, p < .001$, y más empatía cognitiva, $F(1, 457) = 25.29, p < .001$, que los chicos.

También hubo diferencias de grado significativas en el comportamiento de defensa ($F[1, 457] = 13.85, p < .001$), empatía afectiva ($F[1, 457] = 4.49, p < .05$), y empatía cognitiva ($F[1, 457] = 5.01, p < .05$). Aunque los niños de cuarto grado eran más propensos a tener un comportamiento defensivo que los de octavo grado, reportaron menos empatía afectiva y cognitiva. Una interacción sexo por grado, $F(1, 457) = 11.71, p < .01$, reveló que un aumento en la empatía afectiva de cuarto a octavo grado tuvo lugar entre las niñas, $F(1, 247) = 16.21, p < .001$, pero no entre los chicos, $F(1, 210) = 0.82, p > .05$.

Intercorrelaciones entre las variables de

estudio

Dado que había diferencias significativas de sexo y grado en las variables del estudio, se calcularon correlaciones parciales entre ellas controlando el sexo y el grado. Los resultados, junto con las medias globales y las desviaciones estándar,

Tabla 1. Medias y desviaciones estándar agrupadas por sexo y grado

Variables	Chicos (<i>n</i> = 212)				Chicas (<i>n</i> = 249)			
	4º grado (<i>n</i> = 132)		8º grado (<i>n</i> = 80)		4º grado (<i>n</i> = 143)		8º grado (<i>n</i> = 106)	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Defendiendo el	.19	.18	.10	.11	.25	.17	.22	.17
Autoeficacia	1.57	.56	.60	.59	1.74	.67	1.79	.64
Empatía afectiva	.89	.52	.82	.50	1.41	.55	1.69	.53
Empatía cognitiva	1.52	.56	.56	.52	1.69	.55	1.88	.43
Preferencia social	.06	.33	.01	.38	.04	.28	.09	.28
Popularidad percibida	.01	.36	-.02	.43	.01	.38	.01	.47

se presentan en la Tabla 2. La defensa del comportamiento se correlacionó positivamente con la empatía afectiva, la empatía cognitiva y la autoeficacia para la defensa. La defensa también se asoció positivamente con la preferencia social, así como con la popularidad percibida.

Factores cognitivos, emocionales e interpersonales en relación con la defensa del comportamiento

Realizamos análisis de regresión lineal jerárquica para examinar, en primer lugar, la suposición de que la autoeficacia para defender el comportamiento, la empatía afectiva y dos tipos de estatus social están asociados con la defensa del comportamiento. También incluimos la empatía cognitiva en el modelo para controlarla. En segundo lugar, probamos la hipótesis de que los factores interpersonales (preferencia social y popularidad percibida) moderarían las asociaciones entre los factores cognitivos (autoeficacia) y emocionales (empatía afectiva) y la defensa. Los términos de interacción se probaron simultáneamente, sumándolos uno por uno a ecuaciones separadas. Todas las variables continuas se centraron mediante la normalización (Aiken y West, 1991) de los sujetos que no tenían valores perdidos en ninguna de las variables del estudio. Al igual que en los análisis anteriores en los que se utilizaron informes de pares, se incluyeron sólo los participantes que habían sido evaluados por al menos cinco compañeros de clase (*N* = 461). La defensa del comportamiento sirvió como la variable dependiente en todos los análisis.

En el primer paso, introdujimos el sexo y el grado (dos variables codificadas de manera ficticia) en la ecuación de regresión como variables de control. En el segundo paso, introdujimos los factores cognitivos y emocionales: la autoeficacia y dos tipos de

Tabla 2. Medios, desviaciones estándar e interrelaciones entre el estudio
Variables: Correlaciones que controlan para el sexo y el grado

Variables	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5
1. Defendiendo	.20	.17					
2. Eficacia	1.68	.68	.14**				
3. Empatía afectiva	1.22	.63	.12**	.12*			
4. Empatía cognitiva	1.66	.53	.10*	.19***	.42***		
5. Preferencia social	.07	.32	.31***	.02	.02	-.03	
6. Percepción de	.00	.41	.25***	.22***	.02	.31***	.43***

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

empatía (cognitiva y afectiva). En el tercer paso, entramos en las variables interpersonales: preferencia social y popularidad percibida. En el cuarto paso, los términos de interacción entre una variable individual (por ejemplo, afectiva empathy) y una variable interpersonal (por ejemplo, preferencia social) se añadieron al modelo uno por uno (ecuaciones separadas). También se probó si los términos del producto individual \times interpersonal variaban por sexo o grado (por ejemplo, sexo \times empatía afectiva \times preferencia social), pero ninguna de las 8 interacciones de tres vías alcanzó la significación.

En el cuadro 3 se resume el análisis de regresión para comprobar las hipótesis relativas a los principales efectos (pasos 1 a 3) y las interacciones (paso 4, añadidos al modelo uno a uno). Al controlar por sexo y grado, los estudiantes más ficticios y empáticos tenían más probabilidades de defender a sus compañeros victimizados, aunque el efecto principal de la empatía afectiva sólo alcanzaba una significación marginal. Las variables interpersonales introducidas en el paso 3 -es decir, la preferencia social y la popularidad percibida- tenían asociaciones positivas con el comportamiento defensor.

A continuación se introdujeron los términos de interacción en el paso 4 (uno por uno en ecuaciones separadas) para probar la hipótesis de que la preferencia social y la percepción de la población moderarían los efectos de los factores cognitivos y emocionales. Tres de los cuatro términos de interacción explicaron la varianza en la defensa del comportamiento por encima de todos los efectos principales del modelo. Más concretamente, los efectos de la autoeficacia y la empatía afectiva fueron ambos moderados por la popularidad percibida, mientras que la interacción entre la empatía afectiva y la preferencia social fue marginalmente significativa.

La naturaleza de las interacciones significativas se examinó a raíz de la propuesta de Aiken y West (1991): A saber, la asociación entre el predictor (por ejemplo, la empatía afectiva) y el comportamiento defensivo fue

Tabla 3. Factores cognitivos, emocionales e interpersonales en relación con la defensa
Comportamiento: Análisis de regresión para los principales
efectos e interacciones

	b	DR ²	DF
Paso 1			
Sexo	-.26***		
Grado	-.16***		
		.09	22.69***
Paso 2			
Autoeficacia	.12**		
Empatía afectiva	.11†		
Empatía cognitiva	.03		
		.03	5.08**
Paso 3			
Preferencia social	.25***		
Percibió popularidad.12**			
		.10	28.14***
Paso 4a			
Autoeficacia x preferencia	.05	.00	1.57
Autoeficacia x popularidad.16***	.02	14.03***	Empatía
afectiva x preferencia	.08†	.01	3.62†
Empatía afectiva x popularidad.08*	.01	4.00*	

Nota. Coeficientes normalizados comunicados para la etapa en que se introdujeron los pronósticos.

***Añadido uno por uno.

*** $p < .001$. ** $p < .01$. * $p < .05$. † $p < .10$.

calculada en tres niveles del moderador (-1, 0 y +1 *SD*). En los seguimientos, siempre se controlaron el sexo, el grado y el resto del individuo, y los factores interpersonales no involucrados en el término de la interacción (por ejemplo, cuando se controlaba la interacción entre la empatía afectiva y la preferencia social, también se controlaban los efectos de la autoeficacia, la empatía cognitiva y la popularidad percibida).

Los resultados de los análisis de seguimiento (ver Figura 1) demostraron que la autoeficacia se tradujo en la defensa del comportamiento a medio ($b = .10$, $p < .05$) y altos ($b = .24$, $p < .001$) niveles de popularidad percibida. Cuando la popularidad percibida era baja, la autoeficacia no afectaba al comportamiento de defensa. La asociación entre la empatía afectiva y la defensa fue significativa sólo bajo altos niveles de preferencia social ($b = .18$, $p < .05$) o de popularidad percibida ($b = .18$, $p < .05$; ver Figuras 2 y 3).

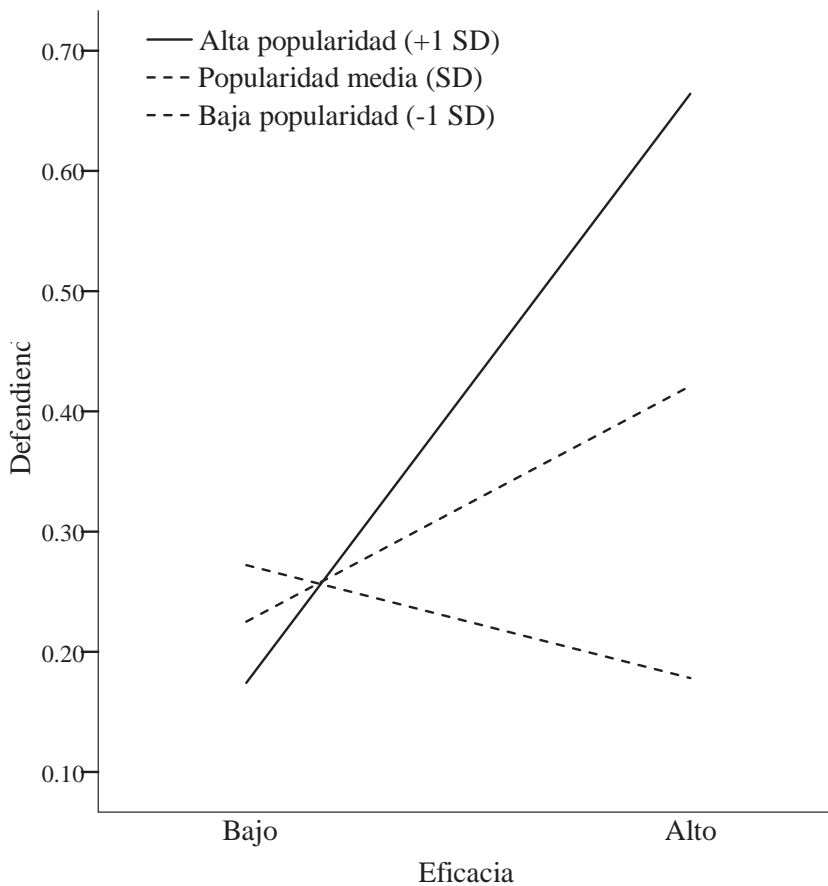


Figura 1. La asociación entre la autoeficacia para la defensa y el comportamiento de defensa comunicado por los compañeros en los diferentes niveles de popularidad percibida.

Discusión

Ninguna investigación previa sobre la defensa del comportamiento en situaciones de intimidación ha probado de forma simultánea los factores cognitivos, emocionales e interpersonales asociados con la ayuda y el apoyo a los compañeros victimizados. Consistente con nuestras hipótesis, encontramos que la defensa del comportamiento estaba positivamente asociada con la autoeficacia para defender, la empatía afectiva (pero no cognitiva), así como un alto estatus social entre los compañeros. Además, en línea con las perspectivas de niño por ambiente (Hodges et al., 1997; Ladd, 2003), nuestros resultados mostraron que la posición social del estudiante en el grupo de pares moderaba la

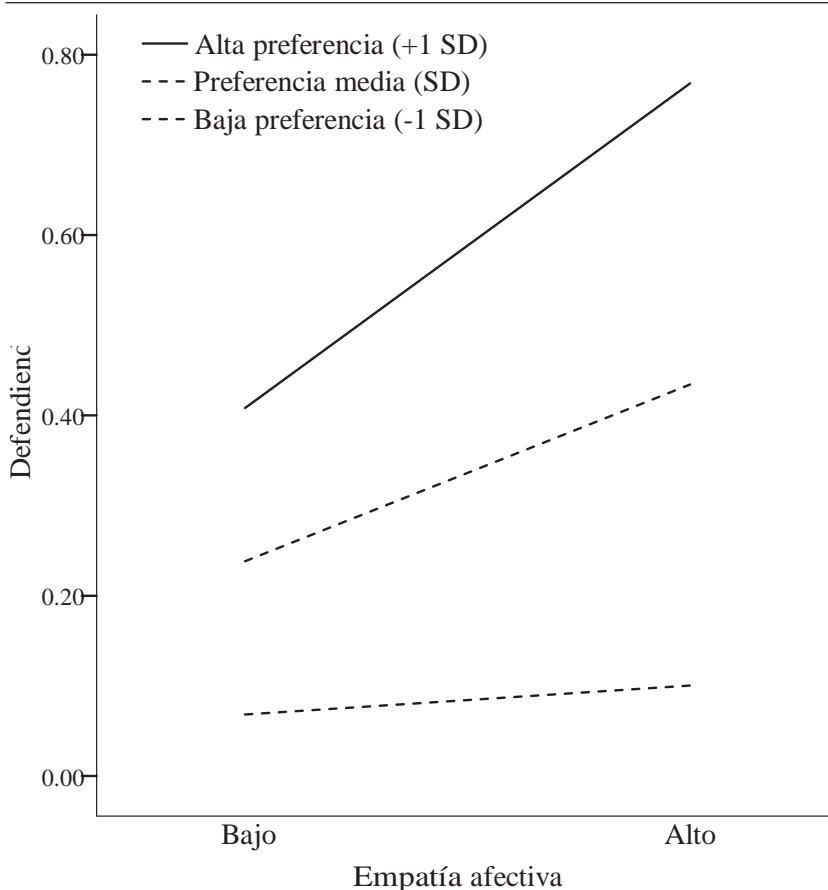


Figura 2. La asociación entre la empatía afectiva y el comportamiento defensor de los compañeros en diferentes niveles de preferencia social.

efectos tanto de la autoeficacia como de la empatía afectiva en la defensa de los compañeros victimizados. Nuestro estudio contribuye de manera única a la investigación existente sobre la defensa de la conducta al subrayar la importancia de la popularidad percibida para permitir a los jóvenes actuar sobre su empatía o autoeficacia.

Nuestros resultados coincidieron con los hallazgos reportados por Gini y colegas (2008): Cuanto más eficaces se sintieran los estudiantes para defender a sus compañeros de clase víctimas, más probable sería que lo hicieran. Estos hallazgos difieren de los resultados de otros estudios en los que la autoeficacia se puso en práctica en términos más generales (Andreou y Metallidou, 2004; Rigby y Johnson, 2006). Sobre la base de estas conclusiones, parece importante especificar la eficacia

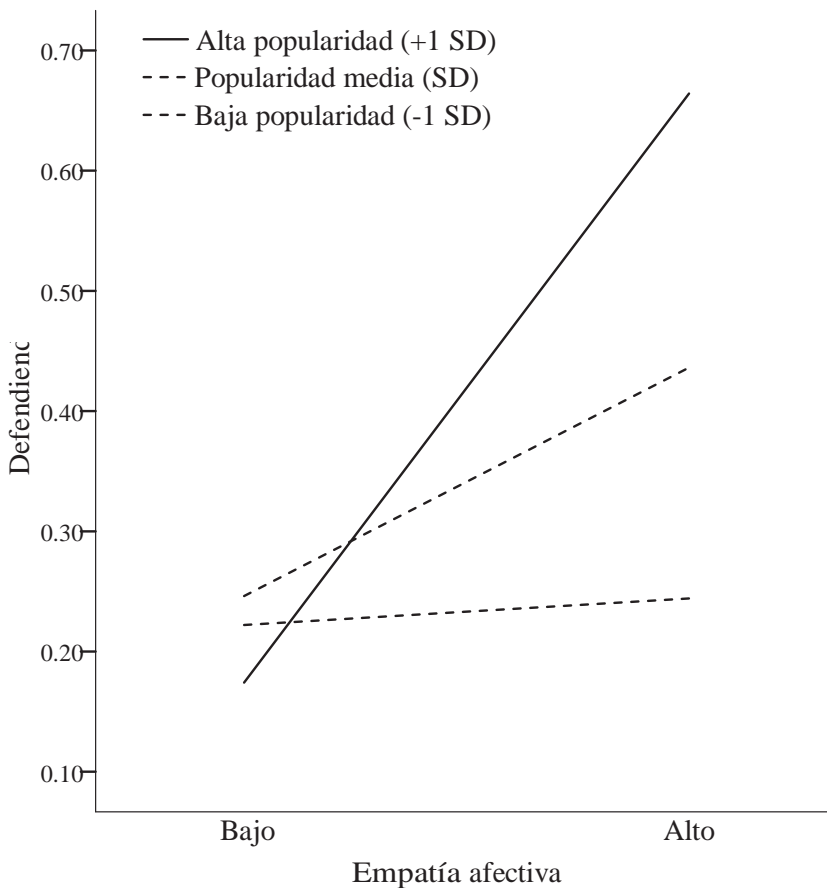


Figura 3. La asociación entre la empatía afectiva y el comportamiento defensor de los compañeros en diferentes niveles de popularidad percibida.

creencias al comportamiento en cuestión en lugar de confiar en el sentido genérico de la autoeficacia. Lo más probable es que las creencias específicas de autoeficacia reflejen las estrategias y habilidades que los estudiantes tienen para actuar en nombre de la víctima en situaciones de intimidación (Bandura, 1986).

Basándonos en nuestros hallazgos, la empatía afectiva también se asoció positivamente con el comportamiento defensor, aunque al controlar el efecto de la empatía cognitiva esta asociación sólo alcanzó una importancia marginal. Sin embargo, la empatía cognitiva no estaba relacionada con la defensa del comportamiento en absoluto. Parece que es probable que sea el compartir vicariamente los sentimientos de otras personas, más que la comprensión cognitiva de esos sentimientos, lo que impulsa la

defendiendo el comportamiento. Este hallazgo está en línea con el hallazgo de Caravita y sus colegas (2009) y apoya el punto de vista de que los componentes afectivos y cognitivos de la empatía son construcciones separadas con distintas correlaciones (Davis, 1983; Davis y otros, 1994). Un constructo de empatía general que incluye tanto los componentes afectivos como los cognitivos no distingue entre la defensa y la comprensión pasiva (Gini et al., 2008). Sin embargo, es más probable que el sentimiento de la emoción de otra persona promueva comportamientos positivos (por ejemplo, defender a la víctima de la intimidación) hacia los demás, mientras que el conocimiento de los sentimientos de otra persona puede utilizarse ya sea para beneficiar o perjudicar a esa persona. Además, podría ser que un tipo de empatía aún más específico (por ejemplo, la empatía afectiva hacia las víctimas de la intimidación) esté más fuertemente asociada con la adopción de una medida en nombre de la víctima que los niveles mundiales de empatía afectiva que se miden independientemente del tipo de objetivo.

Los resultados apoyaron parcialmente nuestras principales hipótesis sobre el papel moderador de la preferencia social y la popularidad percibida. Sólo la popularidad percibida (no la preferencia social) moderó el efecto de la autoeficacia en la defensa. Esto sugiere que cuando un estudiante está bajo en popularidad percibida, la autoeficacia no está asociada con la defensa. Nuestros resultados también indicaron que el efecto de la empatía afectiva en el comportamiento de defensa es moderado por la posición social de los estudiantes dentro del grupo de pares. El término de interacción entre la empatía afectiva y la preferencia social fue marginalmente significativo, pero el resultado del patrón de análisis de seguimiento fue consistente con el encontrado para la popularidad percibida. Por lo tanto, parece que los estudiantes que experimentan fuertes sentimientos de empatía en nombre de otra persona probablemente se pongan de pie sólo cuando les gusta o cuando se les percibe como populares dentro del grupo de compañeros.

Cabe señalar que la popularidad percibida fue un *modus operandi* importante tanto de la autoeficacia para defenderse como de la empatía afectiva. Se ha sugerido que la popularidad percibida es un indicador del poder social (Lease y otros, 2002; Vaillancourt y Hymel, 2006). Podría ser que el poder social sea necesario cuando se actúa en nombre de la víctima contra los matones, que a menudo tienen mucho poder en el grupo de pares (Juvonen y Galván, 2008). La condición social también puede proteger a estos niños de las posibles consecuencias negativas (por ejemplo, la venganza del matón) de la defensa del comportamiento y, por lo tanto, no tienen que temer la posibilidad de convertirse en la próxima víctima. Así pues, no sólo los factores personales influyen en el comportamiento de defensa, sino que los factores sociales (preferencia social y popularidad percibida) crean un contexto que permite o impide que los factores personales se traduzcan en acción.

También encontramos diferencias de grado significativas en nuestras variables de estudio. Como era de esperar, los alumnos de octavo grado

tenían menos probabilidades de defender a las víctimas que los de cuarto grado, pero obtuvieron una puntuación más alta en empatía cognitiva que los de cuarto grado. Para

empatía afectiva, esto era cierto sólo para las chicas. Sin embargo, no había diferencias de grado en la autoeficacia para defenderse. Cuando los estudiantes crecen, las normas del grupo se vuelven más aprobatorias de la intimidación (Salmivalli & Voeten, 2004). A pesar de sus sentimientos de empatía o del hecho de que se sienten tan capaces de defenderse como los alumnos de cuarto grado, es posible que los alumnos de octavo grado tengan menos probabilidades de defender a las víctimas porque también es más probable que se comporten de manera acorde con las normas de grupo reales o (mal) percibidas. Aunque las aptitudes sociales y cognitivas de los adolescentes están más desarrolladas que las de sus homólogos más jóvenes, defender a los compañeros victimizados puede resultar más difícil cuando los estudiantes crecen. Por ello, no es sorprendente que los alumnos de octavo grado no se sintieran más eficaces para defender a sus compañeros que los de cuarto grado.

Defender al compañero victimizado suele ser una tarea difícil porque a menudo contiene un riesgo social: La víctima de la intimidación suele llevar un estigma social, mientras que el intimidador tiene mucho poder dentro del grupo de iguales (Juvonen y Galván, 2008; Salmivalli y otros, 2009; Teräsahjo y Salmivalli, 2003). Por lo tanto, no es sorprendente que las posibles razones para no intervenir en situaciones de intimidación en nombre de la víctima incluyan la preocupación por ser la próxima víctima y el objetivo de aumentar el propio estatus actuando más como el que está en el poder (Juvonen y Galván). Nuestro estudio demostró que, además de los factores personales, el estatus social de los niños dentro del grupo de pares es un determinante importante cuando se trata de la habilidad y el coraje para actuar sobre las emociones y las cogniciones.

Limitaciones y sugerencias para futuras investigaciones

Hay algunas limitaciones en nuestro estudio. En primer lugar, nuestro estudio fue transversal, por lo que no podemos sacar ninguna conclusión sobre la dirección de los efectos. Por ejemplo, aunque un principio importante de la teoría del aprendizaje cognitivo social es que las cogniciones guían las conductas, lo contrario también puede ser cierto (Bandura,

1986): Es decir, la autoeficacia también se desarrolla a través de experiencias de dominio. Así pues, es probable que los niños que defiendan con éxito a las víctimas demuestren los consiguientes aumentos de la eficacia percibida para defender a las víctimas. Asimismo, en lugar de permitir el comportamiento defensor, la posición social en el grupo de pares podría mejorar como resultado del comportamiento defensor. La investigación de estas asociaciones longitudinalmente debería ser el foco de futuros estudios. En segundo lugar, todas nuestras medidas de informe de pares fueron sólo para el mismo sexo. Sería beneficioso usar a todo el grupo de pares como informantes, especialmente en el caso de los

adolescentes que tienden a tener tanto relaciones del mismo sexo como cruzadas dentro de su clase escolar. En tercer lugar, el tipo de actos de los defensores de alto nivel podría ser más destacado que los de otros. Es particularmente probable que las designaciones de compañeros capten estos incidentes destacados. Por lo tanto, en futuros estudios, sería importante

que también confíen en los niños acosados como informantes para identificar a los individuos menos visibles que los defienden o los apoyan en privado. Finalmente, usamos procedimientos de consentimiento parental pasivo en nuestro estudio. Cabe señalar que los procedimientos de consentimiento pasivo sólo son aceptables en condiciones especiales (es decir, teniendo en cuenta las variaciones interculturales de las leyes que rigen la protección de los sujetos humanos). Aunque nuestros procedimientos eran coherentes con los reglamentos de Finlandia en el momento de la recopilación de datos, estos reglamentos están siendo revisados actualmente y es probable que los reglamentos de consentimiento activo se adopten en el futuro.

Implicaciones de las intervenciones

Obtener más conocimientos sobre los factores asociados con la defensa de los comportamientos es fundamental porque se considera que alentar a los estudiantes a tomar partido por sus compañeros de clase con tamaño de víctima es una parte importante de los programas de lucha contra la intimidación (Salmivalli et al., 2004, 2009). Parece, en efecto, que la defensa marca la diferencia. Se ha comprobado que los niveles más altos de defensa a nivel de aula sirven para amortiguar los factores de riesgo (como el rechazo y la ansiedad social) de la victimización (Kärnä, Voeten, Poskiparta, & Salmivalli, en prensa). Además, las víctimas que tienen defensores entre sus compañeros de clase se ajustan mejor (es decir, están menos ansiosas y son menos víctimas graves, tienen mayor autoestima) que las víctimas sin defensores (Sainio y otros, 2008).

Basándonos en nuestros resultados, sostenemos que las intervenciones deben tener como objetivo enseñar a los niños y adolescentes estrategias eficaces para defender a los estudiantes victimizados y alentarlos activamente a hacerlo. Dado que la fuente más influyente para desarrollar la eficacia hacia una tarea es la experiencia de dominio (Bandura, 1986), los estudiantes se beneficiarían de la experiencia práctica en la práctica de formas de defensa (por ejemplo, ejercicios de juego de roles). Además, la experiencia vicaria puede ser una fuente de autoeficacia y, por lo tanto, presenciar a otros defender con éxito a las víctimas también puede contribuir a mejorar la autoeficacia para la defensa (Bandura).

También es particularmente prometedora nuestra conclusión de que la reputación del defensor se asocia positivamente tanto con la preferencia social como con la popularidad percibida. Aunque este conjunto de conclusiones puede parecer contrario a las investigaciones anteriores que muestran que muchos matones son populares (por ejemplo, Vaillancourt et al., 2003), no es necesariamente así. Más bien, creemos que el poder social puede estar asociado con comportamientos negativos o positivos. Este conocimiento es vital para determinar la mejor manera de combatir a los matones de alto nivel.

Nuestros resultados apoyan la idea de intentar movilizar especialmente

a los estudiantes de alto nivel para apoyar a los niños victimizados. El resultado de que tanto la autoeficacia como la empatía afectiva son moderadas por la popularidad percibida señala claramente que el objetivo de promover la autoeficacia y la empatía no es suficiente para aumentar

la probabilidad de que los niños defiendan a las víctimas. Si los niños de alto nivel se involucran en la defensa de los estudiantes victimizados, también podría reducir el umbral para que otros actúen sobre sus cogniciones y emociones. Además, se ha sugerido (Juvonen y Galván, 2008; Lease et al. , 2002) que, gracias a su visibilidad y poder social, los estudiantes populares están en condiciones de determinar las normas de grupo (véase también Dijkstra, Lindenberg y Veenstra, 2008). Si los intervinientes logran confiar en que los compañeros populares prosociales influyan en los demás, estaremos un paso más cerca de lograr que las escuelas sean lugares más seguros para todos.

Referencias

- Aiken, L. S., & West, S. G. (1991). *Multiple regression: Probando e interpretando las interacciones*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Andreou, E., y Metallidou, P. (2004). La relación entre la cognición académica y social y el comportamiento en situaciones de intimidación entre los niños griegos de la escuela primaria. *Psicología Educativa*, 24, 27-41.
- Atlas, R. S., y Pepler, D. J. (1998). Observaciones de la intimidación en el aula. *Journal of Educational Research*, 92, 86-99.
- Bandura, A. (1986). *Fundamentos sociales del pensamiento y la acción: Una teoría cognitiva social*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bonino, S., Lo Coco, A., & Tani, F. (1998). Empatía: Procesos de compartir emociones. Florencia: Giunti.
- Boulton, M. J., Trueman, M., & Flemington, I. (2002). Asociaciones entre las definiciones de los alumnos de secundaria sobre la intimidación, las actitudes hacia la intimidación y las tendencias a la intimidación: Diferencias de edad y sexo. *Educational Studies*, 28, 353-370.
- Caravita, S. C. S., Di Blasio, P., & Salmivalli, C. (2009). Efectos únicos e interactivos de la empatía y el estatus social en la participación en el acoso escolar. *Social Development*, 18, 140-163.
- Cillessen, A. H. N., & Mayeux, L. (2004). De la censura al refuerzo: Cambios de la asociación entre la agresión y el estatus social. *Child Development*, 75, 147-163.
- Cillessen, A. H. N., & Rose, A. J. (2005). Understanding popularity in the peer system. *Current Directions in Psychological Science*, 14, 102-105.
- Cohen, D., & Strayer, J. (1996). Empathy in conduct-disordered and comparison youth. *Developmental Psychology*, 32, 988-998.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensiones y tipos de estatus social: Una perspectiva de edad cruzada. *Developmental Psychology*, 18, 557-570.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.

- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 113-126.
- Davis, M. H. , Luce, C. , & Kraus, S. J. (1994). La heredabilidad de las características asociadas a la empatía dispositiva. *Journal of Personality*, 62, 369-391.
- Dijkstra, J. K., Lindenberg, S., & Veenstra, R. (2008). Más allá de la norma de la clase: Comportamiento de mentira de los adolescentes populares y su relación con la aceptación y el rechazo de los compañeros. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 1289-1299.
- Duan, C., & Hill, C. E. (1996). El estado actual de la investigación sobre la empatía. *La revista de Psicología del asesoramiento*, 43, 261-274.
- Eisenberg, N. (2003). Comportamiento prosocial, empatía y simpatía. En M. H. Bornstein, L. Davidson, C. L. M. Keyes, & K. A. Moore (Eds.), *Well-being: Desarrollo positivo a lo largo del curso de la vida* (pp. 253-265). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Eisenberg, N., & Miller, P. A. (1987). La relación de la empatía con los comportamientos prosociales y relacionados. *Psychological Bulletin*, 101, 91-119.
- Gini, G. , Albiero, P. , Benelli, B. , & Altoè, G. (2007). ¿La empatía predice el comportamiento de acoso y defensa de los adolescentes? *Comportamiento agresivo*, 33, 467-476.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoè, G. (2008). Determinantes del comportamiento activo de defensa y pasivo de los adolescentes en el acoso escolar. *Journal of Adolescence*, 31, 93-105.
- Goossens, F. A., Olthof, T., & Dekker, P. H. (2006). New participant role scales: Comparación entre diversos criterios de asignación de roles e indicaciones para su validez. *Comportamiento agresivo*, 32, 343-357.
- Graziano, W. G., Habashi, M. M., Sheese, B. E., & Tobin, R. M. (2007). Concuenda: la capacidad, la empatía y la ayuda: Una persona × perspectiva de la situación. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93, 583-599.
- Hawkins, D. L., Pepler, D. J., & Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development*, 10, 512-527.
- Hodges, E. V. E., Malone, M. J., & Perry, D. G. (1997). Individual risk and social risk as interacting determinants of victimization in the peer group. *Development Psychology*, 33, 1032-1039.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implicaciones para el cuidado y la justicia*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Juvonen, J., & Galván, A. (2008). El contagio entre pares en grupos sociales involuntarios: Los hijos menores de la investigación sobre el acoso escolar. En M. J. Prinstein & K. A. Dodge (Eds.), *Understanding peer influence in children and adolescents* (pp. 225-244). Nueva York: Guilford Press.
- Juvonen, J., Graham, S., & Shuster, M. (2003). Bullying among young adolescents: Los fuertes, los débiles y los problemáticos. *Pediatría*, 112, 1231-1237.

- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A., & Salmivalli, C. (en prensa). Una evaluación a gran escala del programa anti-intimidación de KiVa. *Desarrollo infantil*.
- Kärnä, A., Voeten, M., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (en prensa). Niños vulnerables en contextos de clases variadas: El comportamiento de los espectadores modera los efectos de los factores de riesgo en la victimización. *Trimestral Merrill-Palmer*.
- Ladd, G. W. (2003). Probando el significado adaptativo del comportamiento y las relaciones de los niños en el contexto escolar: Una perspectiva de niño por ambiente. En R. V. Kail (Ed.), *Advances in child development and behavior* (Vol. 31, pp. 43-104). San Diego, CA: Academic Press.
- Lease, A. M., Kennedy, C. A., y Axelrod, J. L. (2002). Construcciones sociales infantiles de popularidad. *Social Development, 11*, 87-109.
- Menesini, E., Codecasa, E., Benelli, B., & Cowie, H. (2003). Enhancing children's responsibility to take action against bullying: Evaluación de una intervención amistosa en las escuelas medias italianas. *Comportamiento agresivo, 29*, 10-14.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M., y Pattee, L. (1993). Children's peer relations: Una revisión meta-analítica del estatus sociométrico popular, rechazado, descuidado, controvertido y avanzado. *Psychological Bulletin, 113*, 99-128.
- O'Connell, P., Pepler, D., & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: En la mira y los desafíos de la intervención. *Journal of Adolescence, 22*, 437-452.
- Parkhurst, J. T., & Hopmeyer, A. (1998). Sociometric popularity and peer-perceived popularity: Dos dimensiones distintas de la condición de par. *Journal of Early Adolescence, 18*, 125-144.
- Peets, K., Hodges, E. V. E., & Salmivalli, C. (2008). Evaluaciones y comportamientos socio-cognitivos congruentes con los efectos. *Child Development, 79*, 170-185.
- Rigby, K., & Johnson, B. (2006). Expresión de la disposición de los escolares australianos a actuar como espectadores en apoyo de los niños que son objeto de intimidación. *Psicología Educativa, 26*, 425-440.
- Rigby, K., & Slee, P. T. (1991). Bullying among Australian school children: Retransmisión del comportamiento y las actitudes hacia las víctimas. *Journal of Social Psychology, 131*, 615-627.
- Sainio, M., Veenstra, R., Huitsing, G., & Salmivalli, C. (2008, julio). Victims and their defenders: Un enfoque diádico. En R. Veenstra (Presidente), *Bullying and victimization: Diseños y análisis innovadores*. Simposio realizado en la reunión de la Sociedad Internacional para el Estudio del Desarrollo del Comportamiento, Würzburg (Alemania).
- Salmivalli, C., Kärnä, A., & Poskiparta, E. (2009). From peer putdowns to peer support: Un modelo teórico y cómo se tradujo en un programa nacional anti-intimidación. En S. Jimerson, S. Swearer, & D. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: Una perspectiva internacional* (págs. 441 a 454). Nueva York: Routledge.

- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Voeten, M., & Sinisammal, M. (2004). Dirigido al grupo en su conjunto: La intervención finlandesa contra el acoso. En P.K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: ¿Qué tan exitosas pueden ser las intervenciones?* (págs. 251 a 273). Nueva York: Cambridge University Press.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Los roles de los participantes y sus relaciones con el estatus social dentro del grupo. *Comportamiento agresivo*, 22, 1-15.
- Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 246-258.
- Sandstrom, M. J., & Cillessen, A. H. N. (2006). Simpático versus popular: Distintas implicaciones para la adaptación de los adolescentes. *International Journal of Behavioral Development*, 30, 305-314.
- Teräsahjo, T., & Salmivalli, C. (2003). "Ella no es realmente intimidada": El discurso del acoso en los grupos de estudiantes. *Comportamiento agresivo*, 29, 134-154.
- Vaillancourt, T., & Hymel, S. (2006). Agresión y estatus social: Los papeles moderados del sexo y las características valoradas por los pares. *Comportamiento agresivo*, 32, 396-408.
- Vaillancourt, T., Hymel, S., y McDougall, P. (2003). Bullying is power: Implicaciones para las estrategias de intervención en las escuelas. *Journal of Applied School Psychology*, 19, 157-176.
- Warden, D., & Mackinnon, S. (2003). Niños prosociales, matones y víctimas: Una investigación de su estatus sociométrico, empatía y estrategias de resolución de problemas sociales. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 367-385.
- Wentzel, K. R., Filisetti, L., & Looney, L. (2007). Adolescent prosocial behavior: El papel de los autoprocesos y las claves contextuales. *Child Development*, 78, 895-910.
- Whitney, I., Nabuzoka, D., & Smith, P. K. (1992). Bullying en las escuelas: Necesidades generales y especiales. *Support for Learning*, 7, 3-7.

Los derechos de autor de Merrill-Palmer Quarterly son propiedad de Wayne State University Press y su contenido no puede ser copiado o enviado por correo electrónico a múltiples sitios o publicado en un servidor de listas sin el permiso expreso por escrito del titular de los derechos de autor. Sin embargo, los usuarios pueden imprimir, descargar o enviar por correo electrónico artículos para uso individual.