



Original

La victimización por acoso escolar y el comportamiento del espectador ante el acoso: estudio del papel mediador de la ansiedad social y la competencia socioemocional

Ruoxin Gao^{a,b} y Xiaowei Chu^{a,b,*}^a Zhejiang Philosophy and Social Science Laboratory for the Mental Health and Crisis Intervention of Children and Adolescents, School of Psychology, Zhejiang Normal University, Jinhua, 321004, China^b Zhejiang Key Laboratory of Intelligent Education Technology and Application, Zhejiang Normal University, Jinhua, 321004, China

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historia del artículo:

Recibido el 6 de noviembre de 2024

Aceptado el 16 de abril de 2025

On-line el 27 de junio de 2025

Palabras clave:

Victimización por acoso escolar

Comportamiento del espectador

Ansiedad social

Competencia socioemocional

Diferencias de género

R E S U M E N

La victimización por acoso escolar está ampliamente reconocida como un indicador sólido de efectos psicosociales adversos. Sin embargo, aún sigue sin conocerse bien la relación entre la victimización por acoso escolar y el comportamiento del espectador ante los casos de acoso escolar. Además, el papel mediador que factores cognitivo-emocionales como la ansiedad social y la competencia socioemocional desempeñan en la configuración de estas dinámicas no ha sido estudiado de manera sistemática desde una perspectiva longitudinal. El presente estudio analiza las relaciones bidireccionales entre la victimización por acoso escolar y tres tipos de comportamiento del espectador (a saber, defensa, observación pasiva y apoyo al acoso), centrándose en el papel mediador en cadena de la ansiedad social y la competencia socioemocional. Se ha realizado una encuesta longitudinal en tres momentos, con intervalos de seis meses, y en la que han participado 1.022 adolescentes chinos (52.1% mujeres; $M_{edad} = 14.69$ años, $DT_{edad} = 1.15$). Los resultados indican que la victimización por acoso escolar predice unidireccionalmente el comportamiento de apoyo al acoso del espectador. La ansiedad social y la competencia socioemocional han mediado de forma independiente en la relación transversal entre la victimización por acoso escolar y el comportamiento del espectador ante el acoso. Estos hallazgos permiten comprender mejor —desde una perspectiva teórica— los mecanismos cognitivo-emocionales que subyacen a la dinámica entre la victimización por acoso escolar y el comportamiento del espectador ante los casos de acoso. Además, proporcionan información valiosa para desarrollar intervenciones específicas dirigidas a romper el círculo vicioso de su influencia.

© 2025 Universidad del País Vasco. Publicado por Elsevier España, S.L.U. Se reservan todos los derechos, incluidos los de minería de texto y datos, entrenamiento de IA y tecnologías similares.

Bullying victimization and bystander behavior in bullying: Examining the mediating roles of social anxiety and social-emotional competence

A B S T R A C T

Bullying victimization has been widely recognized as a robust predictor of adverse psychosocial outcomes, yet the relationship between bullying victimization to bystanders' behaviors toward bullying incidents remains poorly understood. Besides, the mediating roles of emotional-cognitive factors such as social anxiety and social-emotional competence in shaping these dynamics have not been systematically examined through a longitudinal lens. The present study investigated the bidirectional relationships between bullying victimization and three types of bystander behaviors (i.e., defending, passive bystanding, and pro-bullying), with a focus on the chain-mediating roles of social anxiety and social-emotional competence. A longitudinal survey was conducted across three waves with six-month intervals, involving 1,022 Chinese adolescents (52.1% female; $M_{age} = 14.69$, $SD_{age} = 1.15$). Results indicated that bullying victimization unidirectionally and longitudinally predicted bystanders' pro-bullying behavior. Social anxiety and

Keywords:

Bullying victimization

Bystander behavior

Social anxiety

Social-emotional competence

Gender differences

* Autor para correspondencia.

Correo electrónico: chuqwxw@zjnu.edu.cn (X. Chu).

social-emotional competence independently mediated the cross-sectional relationship between bullying victimization and bystander behavior in bullying. These findings advance theoretical understanding of the emotional-cognitive mechanisms underlying the dynamics between bullying victimization and bystander behavior, providing valuable insights for developing targeted interventions to break the vicious cycle of their influence.

© 2025 Universidad del País Vasco. Published by Elsevier España, S.L.U. All rights are reserved, including those for text and data mining, AI training, and similar technologies.

Introducción

El acoso escolar, definido como el comportamiento agresivo repetido que se caracteriza por el desequilibrio de poder entre el agresor y la víctima (Nickerson et al., 2023), se ha convertido en un importante problema de salud pública en todo el mundo. A nivel global, el 32% de las personas adolescentes dice haber sufrido la victimización tradicional por acoso escolar, con índices que superan el 40% en algunos contextos asiáticos (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2019). La victimización por acoso escolar tiene unos efectos graves y duraderos en los individuos, como síntomas depresivos y problemas de conducta (Moore et al., 2017). Cómo prevenir eficazmente la victimización por acoso escolar es un tema de interés para los investigadores. La investigación ha demostrado que la victimización por acoso escolar puede prevenirse eficazmente gracias al comportamiento del espectador (Ye et al., 2022). Los comportamientos positivos del espectador (como detener el acoso escolar) pueden impedir el aumento de la victimización por acoso escolar (Krauss et al., 2021). Los comportamientos negativos del espectador (como el apoyo al acoso escolar) pueden agravar la victimización por acoso escolar. A la inversa, las experiencias de victimización por acoso escolar también pueden predecir que el comportamiento de un individuo (a saber, el comportamiento del espectador) se caracterice por el acoso escolar. Por ejemplo, la victimización por acoso escolar puede provocar que los individuos se inclinen más por limitarse a observar (Jiang et al., 2022), apoyar el acoso escolar (Troop-Gordon et al., 2019) o ayudar a los demás (Ma et al., 2019).

Investigaciones previas han indicado que existen relaciones bidireccionales entre la victimización por acoso escolar y la agresión (Walters, 2020) pero pocos estudios han analizado los vínculos bidireccionales entre la victimización por acoso escolar y el comportamiento del espectador, además de sus mecanismos subyacentes. El presente estudio investiga dichas relaciones longitudinales y analiza la ansiedad social y la competencia socioemocional como mecanismos potenciales. Asimismo, está destinado a explorar las diferencias de género en las relaciones entre las variables de la investigación. De esta manera, puede ofrecer ideas para interrumpir el círculo vicioso entre la victimización por acoso escolar y el comportamiento negativo del espectador, así como aumentar los efectos benignos de la victimización por acoso escolar en el comportamiento positivo del espectador.

Victimización por acoso escolar y comportamiento del espectador ante el acoso

Las investigaciones previas han arrojado conclusiones contradictorias sobre el efecto predictivo de la victimización por acoso escolar en el comportamiento del espectador ante el acoso. Por un lado, a grandes rasgos, los individuos pueden seguir la ley del «ojo por ojo, diente por diente». La adolescencia es una etapa en la que está muy extendido el acoso escolar y vivir esta experiencia negativa agota los recursos psicológicos de las personas adolescentes y no favorece el desarrollo de conductas prosociales (Lian et al.,

2022). La victimización por acoso escolar disminuye la motivación prosocial del individuo (Jungert et al., 2021) y también lleva a los individuos a desarrollar estilos conductuales agresivos (como las represalias) (Kelly et al., 2015; Marlow et al., 2023). Se ha sugerido que la victimización por acoso escolar está asociada a un aumento del comportamiento pasivo del espectador (Huang et al., 2016). Las víctimas de acoso escolar son más propensas a comportarse como personas ajenas a lo que ocurre y a apoyar el acoso escolar cuando son testigos de una situación de acoso escolar (Jiang et al., 2022). En general, la victimización por acoso escolar puede predecir positivamente el comportamiento negativo de los espectadores (por ejemplo, el apoyo al acoso y la observación pasiva).

Por otro lado, las personas pueden «vencer al mal con el bien». Algunos estudios sugieren que la victimización por acoso escolar aumenta la motivación prosocial del individuo (Lian et al., 2022). Según el modelo del «altruismo que nace del dolor» de Vollhardt (2009), los individuos pueden estar más motivados para ayudar a los demás después de haber sufrido un acontecimiento traumático. La victimización por acoso escolar, que puede considerarse como un trauma interpersonal repetitivo (Idsoe et al., 2021), también puede favorecer comportamientos prosociales en las víctimas. Por ejemplo, individuos que han sufrido victimización por acoso escolar son más capaces de proteger a la víctima (Ma et al., 2019). Esto puede deberse a la estimulación de la empatía hacia la persona que vive la misma experiencia: «Entiendo lo mal que lo está pasando la persona que está experimentando el dolor» (Zhao et al., 2023). El presente estudio pretende aclarar esta contradicción en los resultados. Las investigaciones han demostrado que la incidencia del comportamiento agresor aumenta en la adolescencia temprana, especialmente en el primer ciclo de la enseñanza secundaria (Wang et al., 2009). Al mismo tiempo, como el comportamiento agresivo está ahora más aceptado y va asociado a un estatus social más elevado, es menos probable que el alumnado ayude a los compañeros o compañeras que han sufrido acoso (Batanova et al., 2014). Por consiguiente, el presente estudio se inclina a sugerir que la victimización por acoso escolar predice positivamente el apoyo al acoso y la observación pasiva en la adolescencia.

Además, el comportamiento del espectador también puede predecir la aparición de la victimización por acoso escolar. Hay estudios que concluyen que algún comportamiento positivo del espectador (como detener la violencia) provoca que este se convierta en víctima de violencia y amenazas (Krauss et al., 2021). Además, los espectadores que son testigos de casos de acoso escolar y no intervienen corren un mayor riesgo de convertirse en víctimas (Rosander y Nielsen, 2023). Aunque no existen pruebas directas que demuestren que apoyar el acoso escolar lleve a sufrir acoso, los jóvenes que muestran agresividad tienen a menudo una mayor probabilidad de ser excluidos por los grupos (McDonald, 2019). Por el contrario, los individuos que se comportan de manera prosocial probablemente serán más aceptados por sus iguales (Oberle et al., 2023), lo que puede conllevar una menor victimización por acoso escolar. Según el concepto del Círculo de la Violencia (Widom, 1989) y la Teoría Cognitiva Social (Bandura, 1986), la exposición a una conducta agresiva es más probable que motive a las víctimas a actuar de forma agresiva, incluso como espectadoras.

Ansiedad social como mediadora

La ansiedad social es la ansiedad que sufre el individuo debido a que no consigue satisfacer las expectativas de las conductas y roles sociales durante el proceso de socialización (Rapee y Heimberg, 1997). En primer lugar, la victimización por acoso escolar es un factor de riesgo para sufrir ansiedad social (Wu et al., 2021). Los niños y niñas que sufren acoso escolar tienen un mayor riesgo de interiorizar problemas como la ansiedad social (Reijntjes et al., 2010). La investigación ha demostrado que los niños y niñas que son víctimas de acoso escolar tienden a sufrir ansiedad social (Pontillo et al., 2019). Además, la ansiedad social podría ser un indicador importante del comportamiento del espectador ante el acoso. Se ha demostrado que la ansiedad social está asociada al comportamiento de conformidad de los espectadores del acoso escolar (Takami y Haruno, 2019). La angustia (por ejemplo, la amenaza y el rechazo) asociada al acoso escolar puede hundir los mecanismos de afrontamiento de la víctima (Pontillo et al., 2019), desencadenando ansiedad e impotencia así como conductas de evitación social y retraimiento (Coelho y Romão, 2018). Es decir, cuando la persona agredida es testigo de casos de acoso escolar, desarrolla un comportamiento de observación pasiva debido al miedo a volver a aproximarse a estas amenazas de acoso.

La *Teoría General de la Frustración* (Agnew, 1992) plantea que los estímulos estresantes (por ejemplo, sufrir acoso escolar) provocan emociones negativas (ansiedad social), que pueden dar lugar a comportamientos negativos (como la observación pasiva) a la hora de afrontar los problemas. Aunque no hay ninguna investigación directa que demuestre que la ansiedad social sirve como mediadora en la relación entre la victimización por acoso escolar y el comportamiento del espectador ante el acoso. No obstante, algunos estudios reflejan que la ansiedad social funciona como mediadora entre la victimización por acoso escolar y el TEPT (Li et al., 2023).

Competencia socioemocional como mediadora

La competencia socioemocional es un concepto combinado de competencia emocional y social (Denham, 2006). La competencia socioemocional es la capacidad para entender y gestionar emociones, establecer y lograr objetivos positivos, empatizar con los demás, construir relaciones positivas y tomar decisiones responsables (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2018). La competencia socioemocional también puede desempeñar un papel mediador en el efecto predictivo de la victimización por acoso escolar en el comportamiento del espectador ante el acoso. En primer lugar, la victimización por acoso escolar puede perjudicar a la competencia socioemocional del individuo (Kokkinos y Kipritsi, 2012). La participación de los espectadores en un caso de acoso escolar puede provocar una disminución de la competencia socioemocional (Coelho y Marchante, 2021). Las víctimas de acoso escolar tienen niveles más bajos de autoestima y de capacidad para tomar decisiones responsables que otros alumnos o alumnas (Coelho y Sousa, 2021). En segundo lugar, el nivel de competencia socioemocional también está relacionado con el comportamiento del espectador. La conciencia social sobre la competencia socioemocional conlleva empatía (Coelho y Marchante, 2021) y los individuos con bajos niveles de empatía tienen más probabilidades de apoyar el acoso escolar que los individuos con altos niveles de empatía (Troop-Gordon et al., 2019). La competencia socioemocional tiende a estar asociada a comportamientos más prosociales y menos problemáticos (Collie, 2022).

Según la *Teoría de la Evaluación Cognitiva del Estrés* (Lazarus y Folkman, 1984), la victimización por acoso escolar afecta a la capacidad del individuo para afrontar los problemas, lo que resulta en la incapacidad para gestionar y mitigar eficazmente las influencias negativas y, por tanto, en la mayor probabilidad de adoptar

estrategias de afrontamiento negativas. Aunque investigaciones anteriores no han estudiado directamente la competencia socioemocional como variable mediadora entre la victimización por acoso escolar y el comportamiento del espectador, un estudio ha concluido que la competencia socioemocional actúa como mediadora en los efectos de la identidad de grupo en el crecimiento postraumático del individuo (Ma et al., 2023).

Ansiedad social y competencia socioemocional

Algunos estudios concluyen que la ansiedad social afecta a la competencia emocional y a la competencia social de los individuos (Kaepler y Erath, 2017; Mathews et al., 2016). Según el *Modelo Cognitivo de Ansiedad Social* (Clark y Wells, 1995), durante las interacciones interpersonales, los individuos que sufren ansiedad social son propensos a las cogniciones irracionales y a las evaluaciones negativas del yo, restando valor a sus creencias metacognitivas, la autorreflexión y la regulación emocional (Nordahl et al., 2018). Esto significa que los individuos con una elevada ansiedad social poseen una competencia socioemocional cuyo desarrollo puede verse afectado por ello. Además, los individuos con una elevada ansiedad social pueden tener más dificultad para reconocer y expresar sus emociones (Lacombe et al., 2023), lo cual puede afectar al desarrollo de su capacidad para procesar las emociones. Debido a la preocupación por ser juzgados por los demás, los individuos que sufren ansiedad social pueden quizá evitar las interacciones sociales (Ernst et al., 2024), limitando así sus oportunidades de mejorar su competencia socioemocional en la práctica. Por tanto, el presente estudio sugiere que la ansiedad social predice negativamente la competencia socioemocional.

No existe investigación directa que sugiera que la ansiedad social y la competencia socioemocional desempeñen un papel mediador en serie entre la victimización por acoso escolar y el comportamiento del espectador ante el acoso. Sin embargo, hay un estudio que concluye que la victimización por acoso escolar predice el comportamiento problemático mediante la competencia emocional interpersonal y la competencia social interpersonal (Jiang y Ji, 2024). Según el *Modelo de Relaciones Sociales* (Kenny, 1994), la ansiedad social tiene un efecto significativo en las percepciones interpersonales.

Diferencias de género en los roles mediadores

Por lo que respecta a las consecuencias del acoso escolar en los individuos, las mujeres son más susceptibles a la victimización de sus iguales hombres, y las consecuencias son más graves (Carbone-Lopez et al., 2010; Lucas-Molina et al., 2018). Por ejemplo, cuando las chicas sufren acoso como víctimas y/o espectadoras, es más probable que reconozcan los daños del acoso escolar y sufran una mayor angustia emocional mientras que es más probable que los chicos se liberen del acoso (Thornberg y Jungert, 2013). Por tanto, los efectos del acoso escolar en la ansiedad social y en la competencia socioemocional pueden variar en función de si la víctima es mujer u hombre. Asimismo, el acoso escolar y otros comportamientos agresivos en los grupos masculinos tienden a ser aceptados y castigados por los grupos de iguales en la adolescencia temprana (Rodkin y Hodges, 2003) y, por ello, los chicos pueden mostrar más comportamientos de apoyo al acoso. El presente estudio plantea la hipótesis de que todo el modelo o algunas de las trayectorias pueden diferir entre chicos y chicas.

El presente estudio

Las investigaciones previas rara vez han estudiado sistemáticamente el papel mediador de los factores emocionales y cognitivos (por ejemplo, la ansiedad social y la competencia socioemocional) a la hora de explicar la asociación entre la victimización por acoso

escolar y el comportamiento del espectador. El presente estudio aborda esta limitación analizando las dos cuestiones siguientes. En primer lugar, examina las relaciones bidireccionales entre la victimización por acoso escolar y el comportamiento del espectador ante el acoso realizando un seguimiento longitudinal a personas adolescentes chinas. En segundo lugar, investiga los roles mediadores de la ansiedad social y la competencia socioemocional en la relación entre la victimización por acoso escolar y el comportamiento del espectador, así como las posibles diferencias de género. Tomando como base los anteriores análisis empírico y teórico, se proponen las siguientes hipótesis: En primer lugar, habría relaciones bidireccionales entre la victimización por acoso escolar y el comportamiento del espectador ante el acoso (Hipótesis 1). En segundo lugar, la ansiedad social mediaría en la relación entre la victimización por acoso escolar y el comportamiento del espectador (Hipótesis 2). En tercer lugar, la competencia socioemocional mediaría en la relación entre la victimización por acoso escolar y el comportamiento del espectador (Hipótesis 3). Por último, la ansiedad social y la competencia socioemocional mediarían secuencialmente en la relación entre la victimización por acoso escolar y el comportamiento del espectador (Hipótesis 4).

Método

Participantes

Las muestras para el presente estudio pertenecen a alumnado de un centro de segundo ciclo de enseñanza secundaria de Huainan y a alumnado de un centro de primer ciclo de enseñanza secundaria de Yulin, ambos en China. De los 1.394 alumnos que han aceptado participar, 1.276 lo han hecho en la medición inicial. De estos, 1.154 alumnos (90.6%) han completado la primera y segunda mediciones mientras que 1.022 alumnos (79.55%) han participado en las tres mediciones, conformando la muestra final. Esta ha sido la distribución del alumnado según los diferentes grados académicos en el Momento 1 (M1): 365 alumnos del Grado 7 (35.7%), 281 alumnos del Grado 8 (27.5%), 225 alumnos del Grado 10 (22%) y 143 alumnos del Grado 11 (14%). Ocho alumnos (0.8%) no han informado sobre el grado al que pertenecen en el M1. La muestra consta de 490 hombres (47.9%) y 532 mujeres (52.1%). Las edades de los participantes en el M1 abarcan entre los 10 y los 18 años ($M = 14.69$, $DT = 1.148$). El nivel educativo medio de los padres y madres es de 2.41 ($DT = .885$) y 2.28 ($DT = .913$), respectivamente. Esta es la distribución de los ingresos de los hogares: 6.5% por debajo de 3.000 yuanes, 31.5% entre 3.000 y 6.000 yuanes, 38.6% entre 6.000 y 10.000 yuanes, 19.9% entre 10.000 y 20.000 yuanes y 3.5% por encima de 20.000 yuanes.

Instrumentos

El Cuestionario de acosador/víctima ha sido elaborado por Olweus (1993) y traducido y revisado por Zhang et al. (1999). Los participantes han clasificado 6 ítems en una escala de 5 puntos. Un ítem de la muestra es "Otras personas me ponen apodos desagradables, me insultan, se burlan de mí o me ridiculizan". Las seis preguntas están clasificadas en tres dimensiones: *acoso verbal* (dos ítems), *acoso físico* (dos ítems) y *acoso relacional* (dos ítems). La escala refleja una gran fiabilidad y validez convergente en los tres puntos temporales. El alfa de Cronbach ha sido de .85 (M1), .92 (M2) y .92 (M3). El Omega de McDonald ha sido de .85 (M1), .92 (M2) y .92 (M3). La fiabilidad compuesta (FC) ha sido de .84 (M1), .92 (M2) y .92 (M3). La varianza media extraída (VME) ha sido de .63 (M1), .79 (M2) y .79 (M3).

La Escala de Ansiedad Social se basa en la subescala de ansiedad social de la Escala de Autoconciencia desarrollada por Fenigstein et al. (1975) y revisada por Scheier y Carver (1985). Los partici-

pantes han clasificado seis ítems en una escala de 4 puntos (Wang et al., 1999). Un ítem de la muestra es "Siento ansiedad cuando hablo frente a un grupo". Se han calculado las puntuaciones medias de todos los ítems y las más elevadas indican mayores niveles de ansiedad social. La escala refleja una gran fiabilidad y validez convergente en los tres puntos temporales. El alfa de Cronbach ha sido de .79 (M1), .80 (M2) y .81 (M3) y el Omega de McDonald ha sido de .81 (M1), .83 (M2) y .84 (M3). La FC ha sido de .81 (M1), .83 (M2) y .82 (M3). La VME ha sido de .58 (M1), .63 (M2) y .61 (M3).

The Chinese version of the Delaware Social Emotional Competence Scale ha sido elaborada por Mantz et al. (2018) y traducida y revisada por Zhu (2016). Se incluyen un total de 12 ítems, que se clasifican en cuatro dimensiones: *toma de decisiones responsables* (tres ítems), *relaciones con los iguales* (tres ítems), *conciencia social* (tres ítems) y *autogestión* (tres ítems). Un ítem de la muestra es "Tendré en cuenta los sentimientos de los demás". Los participantes han clasificado cada ítem en una escala de 4 puntos. Las puntuaciones más elevadas indican mayores niveles de competencia socioemocional. La escala refleja una gran fiabilidad y validez convergente en los tres puntos temporales. El alfa de Cronbach ha sido de .85 (M1), .92 (M2) y .93 (M3). El Omega de McDonald ha sido de .85 (M1), .92 (M2) y .93 (M3). La FC ha sido de .82 (M1), .91 (M2) y .92 (M3). La VME ha sido de .53 (M1), .72 (M2) y .74 (M3).

Hemos empleado la Escala de Autoinformación de diez ítems de Jungert et al. (2016), que consta de tres dimensiones: *apoyo al acoso*, *observación pasiva* y *defensa*. La versión china de la escala ha sido traducida y revisada por los autores del presente estudio. Los ítems incluyen comportamientos como "Me uno a los chicos y chicas que se dirigen a otro chico o chica con apodos crueles, los amenazan, los golpean o los empujan" (*apoyo al acoso*, cuatro ítems), "Si sé que hay alguien excluido o aislado del grupo, actúo como si no ha pasado nada" (*observación pasiva*, tres ítems) y "Le aviso al profesor si veo a un chico o chica a los que otros se dirigen con apodos crueles, los amenazan, los golpean o los empujan" (*defensa*, tres ítems). Los participantes han clasificado cada ítem en una escala de 5 puntos. El alfa de Cronbach ha sido de .71, .82 y .87 en M1-M3 para la subescala de *defensa*, .72, .79 y .85 en M1-M3 para la subescala de *observación pasiva* y .74, .88 y .93 en M1-M3 para la subescala de *apoyo al acoso*. El alfa de McDonald ha sido de .71, .82 y .87 en M1-M3 para la subescala de *defensa*, .72, .80 y .85 en M1-M3 para la subescala de *observación pasiva* y .74, .88 y .93 en M1-M3 para la subescala de *apoyo al acoso*. La FC ha sido de .72, .83 y .88 en M1-M3 para la subescala de *defensa*, .72, .79 y .85 en M1-M3 para la subescala de *observación pasiva* y .75, .89 y .93 en M1-M3 para la subescala de *apoyo al acoso*. La VME ha sido de .46, .62 y .71 en M1-M3 para la subescala de *defensa*, .47, .56 y .66 en M1-M3 para la subescala de *observación pasiva* y .43, .67 y .76 en M1-M3 para la subescala de *apoyo al acoso*.

Variables de control. El modelo hipotético controla el género, edad, ingresos brutos mensuales de los hogares y nivel educativo del progenitor. Estas variables han sido rellenadas directamente mediante un cuestionario demográfico. Se ha pedido a las personas encuestadas que seleccionen el nivel educativo de su padre y de su madre en una escala de 5 puntos del 1 = educación primaria e inferior al 5 = título universitario y superior. Los ingresos brutos mensuales de los hogares también han sido seleccionados en una escala de 5 puntos del 1 = menos de 3.000 yuanes al 5 = más de 20.000 yuanes.

Procedimiento

El presente estudio ha sido aprobado por el comité de ética de la Zhejiang Normal University (N° ZSRT2024220). Tras obtener el consentimiento informado de la dirección y los participantes de los centros escolares, se ha llevado a cabo un estudio longitudinal de un año y medio de duración en Yulin (Momento 1 = marzo de 2023; Momento 2 = octubre de 2023; Momento 3 = abril de 2024) y en

Tabla 1
Estadística descriptiva y coeficientes de correlación parcial de las variables de la investigación

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1. Victimización por acoso escolar en M1																		
2. Ansiedad social en M1	.025																	
3. Competencia socioemocional en M1	-.168**	-.064																
4. Defensa en M1	-.145**	-.072	.406**															
5. Observación pasiva en M1	.092*	.090*	-.221**	-.459**														
6. Apoyo al acoso en M1	.104**	.040	-.248**	-.265**	.434**													
7. Victimización por acoso escolar en M2	.227**	.056	-.025	-.027	-.026	.011												
8. Ansiedad social en M2	.034	.412**	-.073	-.086*	.061	.032	.094*											
9. Competencia socioemocional en M2	-.078*	-.051	.323**	.209**	-.133**	-.079*	-.080*	-.116**										
10. Defensa en M2	-.002	-.079*	.140**	.282**	-.264**	-.185**	-.029	-.081*	.380**									
11. Observación pasiva en M2	.148**	.066	-.115**	-.211**	.222**	.148**	.191**	.159**	-.103**	-.159**								
12. Apoyo al acoso en M2	.160**	.020	-.073*	-.112**	.086*	.175**	.266**	.018	-.132**	-.055	.444**							
13. Victimización por acoso escolar en M3	.125**	.038	-.039	-.071	.032	.043	.193**	.083*	.002	.055	.089*	.102**						
14. Ansiedad social en M3	.040	.198**	-.071	-.034	.005	.018	.104**	.300**	-.033	-.055	.059	.060	.113**					
15. Competencia socioemocional en M3	-.031	-.076*	.186**	.148**	-.071	-.038	.029	-.113**	.196**	.103**	-.038	-.046	-.073	-.047				
16. Defensa en M3	-.117**	-.035	.154**	.247**	-.203**	-.116**	.038	-.072	.204**	.241**	-.167**	-.061	-.015	-.053	.446**			
17. Observación pasiva en M3	.021	.107**	-.109**	-.165**	.169**	.116**	.014	.077*	-.140**	-.230**	.230**	.117**	.170**	.148**	-.149**	-.293**		
18. Apoyo al acoso en M3	.049	.046	-.072	-.129**	.067	.134**	.036	.068	-.056	-.074*	.123**	.133**	.225**	.036	-.167**	-.089*	.510**	
M	1.187	1.407	3.168	3.394	2.364	1.526	1.191	1.384	3.135	3.357	2.452	1.671	1.164	1.393	3.114	3.352	2.465	1.711
DT	.415	.744	.442	.862	.926	.666	.521	.725	.481	.875	.907	.871	.503	.693	.519	.946	.922	.917

Nota. M1 = Momento 1, M2 = Momento 2, M3 = Momento 3.

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

Huainan (Momento 1 = noviembre de 2022; Momento 2 = mayo de 2023; Momento 3 = noviembre de 2023) en tres momentos diferentes. Los participantes han podido renunciar al estudio en cualquier momento y el investigador les ha garantizado la confidencialidad de la información. El alumnado ha rellenado un cuestionario en papel y lápiz redactado en chino y lo ha hecho en el tiempo que dura aproximadamente una clase.

Análisis de datos

Los análisis descriptivos y de correlación de las variables del estudio han sido realizados con el paquete de software SPSS 25.0. Se ha utilizado Mplus 8.3 para el análisis del Modelo de Panel de Retardo Cruzado (CLPM, por sus siglas en inglés). En el presente estudio, se han creado tres paquetes como indicadores de cada variable latente, a excepción de la victimización por acoso escolar (representada por tres subtipos) y el apoyo al acoso y la competencia socioemocional (representados por cuatro subtipos). La ansiedad social ha sido empaquetada utilizando el método de empaquetado con equilibrio de ítem-estructura. En el presente estudio, se ha utilizado el método de estimación de máxima probabilidad (MLR). Los datos faltantes han sido manipulados con el estimador de máxima probabilidad de información completa (FIML). Hemos evaluado el ajuste empleando el índice de ajuste comparativo (CFI) y la raíz cuadrada del error medio cuadrático (RMSEA) como índices de ajuste de los modelos. Un valor CFI superior a .900 y un valor RMSEA inferior a .080 son considerados como criterios de ajuste aceptables (Chen, 2007). Además, hemos evaluado la existencia de diferencias en el ajuste entre modelos basándonos en el cambio en Δ CFI superior a .010 y el cambio en Δ RMSEA superior a .015 (Chen, 2007).

Resultados

Análisis descriptivos y de correlación

En la [Tabla 1](#) se muestran las medias, desviaciones estándar y coeficientes de correlación parcial de las variables del estudio que

controlan el género, edad, nivel educativo de los progenitores e ingresos brutos mensuales de los hogares. Se han observado correlaciones significativas entre la mayoría de las variables del estudio. Por ejemplo, los resultados indican que la *victimización por acoso escolar* en M1 presenta una correlación positiva importante con la *observación pasiva* y el *apoyo al acoso* en M2, y una importante correlación negativa con la *defensa* en M3. Sin embargo, la *victimización por acoso escolar* en M1 no está correlacionada significativamente con la *defensa* en M2, la *observación pasiva* en M3 ni el *apoyo al acoso* en M3. La *victimización por acoso escolar* en M2 no está correlacionada significativamente con la *defensa*, la *observación pasiva* ni el *apoyo al acoso* en M3. No hay una correlación importante entre la *victimización por acoso escolar* en M3 y la *defensa* en M3.

Invariancia de la medición

Para garantizar la viabilidad del modelado, primeramente hemos probado el modelo de medición. Tal y como se muestra en la [Tabla 2](#), el modelo de medición ha sido ajustado correctamente en los tres momentos. También se ha llevado a cabo un test de invariancia de la medición longitudinal y los resultados revelan una invariancia escalar (Δ CFI $< .01$, Δ RMSEA $< .015$).

Análisis de la relación bidireccional entre la victimización por acoso escolar y el comportamiento del espectador

Se ha elaborado un modelo de retardo cruzado para explorar si hay una relación bidireccional entre la *victimización por acoso escolar* y el *comportamiento del espectador ante el acoso*. Para obtener cálculos fiables, hemos llevado a cabo tests de invariancia temporal en todas las trayectorias de retardo cruzado, trayectorias de estabilidad y cambios de correlación (es decir, correlaciones residuales de variables de la investigación en M2 y M3) con el fin de mejorar la parsimonia del modelo CLPM. Tal y como se muestra en la [Tabla 3](#), después de controlar las covariantes (edad, género, nivel educativo de los progenitores e ingresos brutos mensuales de los hogares), el modelo más sencillo (Modelo 5) no se ajusta significativamente peor que el modelo no restringido (Modelo 1).

Tabla 2
Tests de los modelos de medición en todas las variables latentes a lo largo del tiempo

Modelos	Ajustes de los modelos						Comparación de modelos		
	S-B χ^2	gl	CFI	TLI	RMSEA [90% CI]	SRMR	Δ CFI	Δ TLI	Δ RMSEA
<i>Momentos de la medición</i>									
Momento 1	488.604	155	.931	.915	.046 [.041, .051]	.043			
Momento 2	509.432	155	.951	.941	.047 [.043, .052]	.041			
Momento 3	522.396	155	.954	.943	.048 [.044, .053]	.037			
<i>Invariancia de la medición</i>									
Invariancia configural	2824.584	1497	.950	.941	.029 [.028, .031]	.035			
Invariancia métrica	2887.862	1525	.949	.941	.030 [.028, .031]	.038	.001	.000	.001
Invariancia escalar	3060.105	1553	.944	.936	.031 [.029, .032]	.039	.005	.005	.001
Invariancia de la varianza de error	3701.421	1593	.921	.912	.036 [.034, .038]	.045	.023	.024	.005

Nota. Invariancia configural = testado de equivalencia entre grupos en la forma o estructura de las variables latentes; invariancia métrica = testado de equivalencia entre grupos en la carga factorial; invariancia escalar = testado de equivalencia entre grupos en las intersecciones de las variables observadas; invariancia de la varianza de error = testado de equivalencia entre grupos en las varianzas de error/residuales.

Tabla 3
Ajustes de los modelos y comparaciones

Modelos	Ajustes de los modelos						Comparación de modelos			
	χ^2	gl	CFI	TLI	SRMR	RMSEA [90% CI]		Δ TLI	Δ CFI	Δ RMSEA
Modelo 1	1753.870	716	.933	.923	.041	.038 [.035, .040]				
Modelo 2	1764.943	720	.933	.923	.043	.038 [.035, .040]	2 frente a 1	.000	.000	.000
Modelo 3	1766.378	728	.934	.925	.044	.037 [.035, .040]	3 frente a 1	.002	.001	.001
Modelo 4	1748.723	722	.935	.926	.042	.037 [.035, .040]	4 frente a 1	.003	.002	.001
Modelo 5	1770.252	738	.934	.928	.046	.037 [.035, .039]	5 frente a 1	.005	.001	.001

Nota. Modelo 1 = modelo de referencia no restringido; Modelo 2 = modelo con todas las trayectorias de estabilidad ajustadas para que sean invariantes en el tiempo; Modelo 3 = modelo con todas las trayectorias de retardo cruzado ajustadas para que sean invariantes en el tiempo; Modelo 4 = modelo con todos los cambios correlacionados de M2-M3 ajustados para que sean invariantes en el tiempo; Modelo 5 = modelo con todas las trayectorias de retardo cruzado, todas las trayectorias de estabilidad y todos los cambios correlacionados de M2-M3 ajustados para que sean invariantes en el tiempo.

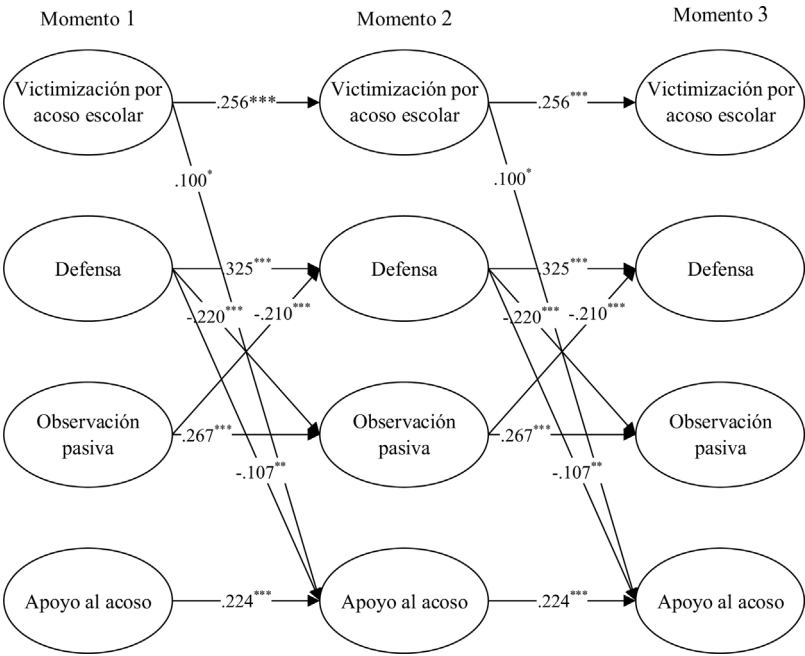


Figura 1. Los números que aparecen en la figura reflejan los coeficientes no estandarizados de las trayectorias del modelo definitivo. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Por tanto, hemos ajustado la trayectoria de retardo cruzado, la trayectoria de estabilidad y los cambios correlacionados de M2-M3 para que sean invariantes en el tiempo. En la [Figura 1](#), se muestra el modelo definitivo con todas las trayectorias predictivas importantes. Para que resulte más claro, no se muestra la información detallada de las mediciones, variables de control, errores residuales ni trayectorias no significativas. En esta figura, las trayectorias autorregresivas de todas las variables de la investigación han sido significativamente positivas. En las trayectorias

de retardo cruzado, la *victimización por acoso escolar* en M1 y M2 está correlacionada significativa y positivamente con el *apoyo al acoso* en M2 y M3 respectivamente pero no se observa ninguna asociación con otros comportamientos del espectador. Asimismo, ningún tipo de *comportamiento del espectador ante el acoso* se correlaciona con la *victimización por acoso escolar*. Estos resultados sugieren la existencia de una relación bidireccional entre la *victimización por acoso escolar* y el *comportamiento del espectador ante el acoso*.

Análisis de la mediación en cadena de la ansiedad social y la competencia socioemocional

Tomando como base los resultados anteriores, se han examinado los roles mediadores de la *ansiedad social* y la *competencia socioemocional* en un modelo estructural que plantea el efecto unidireccional de la *victimización por acoso escolar* en el *comportamiento del espectador ante el acoso*. Después de controlar las covariantes, se observa que los índices de ajuste del modelo estructural inicial son aceptables ($S-B\chi^2/df = 2.414$, $p < .001$, RMSEA = .037, CFI = .909, TLI = .901, SRMR = .062). Los índices de ajuste del modelo simplificado definitivo también son aceptables después de eliminar todas las trayectorias no significativas ($S-B\chi^2/df = 2.430$, $p < .001$, RMSEA = .037, CFI = .909, TLI = .903, SRMR = .067). No se ha observado ninguna diferencia en los índices de ajuste entre los modelos inicial y simplificado ($\Delta CFI = .000$, $\Delta TLI = .002$, $\Delta RMSEA = .000$). En la *Figura 2*, se muestra el modelo definitivo esquemático (para que resulte más claro, no se muestra la información detallada de las mediciones ni los errores residuales). Los resultados indican que la *victimización por acoso escolar* en M1 está asociada positivamente a la *defensa*, la *observación pasiva* y el *apoyo al acoso* en M1 mediante la *competencia socioemocional* en M1 (*estimación* = -.191, $p = .002$; *estimación* = .115, $p = .002$; *estimación* = .064, $p = .003$). En M3, la *victimización por acoso escolar* está asociada positivamente a la *observación pasiva* mediante la *ansiedad social* (*estimación* = .036, $p = .006$). El efecto mediador de la *victimización por acoso escolar* en M1 sobre la *defensa* en M2 mediante la *competencia socioemocional* en M1 no es significativo (*estimación* = .054, $p = .075$). El efecto mediador de la *victimización por acoso escolar* sobre la *observación pasiva* en M2 mediante la *ansiedad social* no es significativo (*estimación* = .016, $p = .077$).

Comparación de las diferencias de modelado entre los grupos de género

En el presente estudio se ha realizado un análisis multigrupo para probar si hay diferencias entre los modelos teniendo en cuenta los grupos de chicos y de chicas. En primer lugar, para el presente estudio se han elaborado modelos de referencia para chicos y para chicas. Los índices de ajuste de ambos modelos de referencia son aceptables ($S-B\chi^2/df = 1.713$, $p < .001$, RMSEA = .038, CFI = .910, TLI = .904, SRMR = .073; $S-B\chi^2/df = 1.698$, $p < .001$, RMSEA = .036, CFI = .909, TLI = .902, SRMR = .062). Se han observado diferentes trayectorias en los modelos de referencia de los chicos y de las chicas. Concretamente, la *victimización por acoso escolar* en M1 está correlacionada negativamente con la *competencia socioemocional* en M1 solo para los chicos. Además, la *victimización por acoso escolar* solo está correlacionada positivamente con la *observación pasiva* y el *apoyo al acoso* en el caso de los chicos mientras que la *victimización por acoso escolar* solo está correlacionada negativamente con la *defensa* en el caso de las chicas. El índice de ajuste del modelo no restringido combinado también es por tanto aceptable en el análisis multigrupo basado en el género ($S-B\chi^2/df = 1.724$, $p < .001$, RMSEA = .038, CFI = .905, TLI = .901, SRMR = .069). A la hora de probar si el modelo es igual para ambos géneros, se siguen dos pasos. El primer paso consiste en establecer los mismos coeficientes de trayectoria y evaluar la invariancia comparando los índices de los modelos restringido y no restringido ($\Delta CFI = .000$, $\Delta TLI = .002$, $\Delta RMSEA = -.001$). El segundo paso consiste en establecer los mismos efectos indirectos y evaluar la invariancia comparando los índices de los modelos restringido y no restringido ($\Delta CFI = .000$, $\Delta TLI = .000$, $\Delta RMSEA = -.001$). Los resultados reflejan que no existen diferencias significativas entre los modelos estructurales de los chicos y las chicas.

Discusión

El presente estudio analiza las relaciones bidireccionales entre la *victimización por acoso escolar* y el *comportamiento del espectador ante el acoso*, así como los mecanismos subyacentes a dichas relaciones. Los resultados del estudio reflejan que no existen relaciones bidireccionales entre la *victimización por acoso escolar* y el *comportamiento del espectador ante el acoso*. Se ha descubierto que, en el primer punto temporal, la *competencia socioemocional* actúa como mediadora en la relación entre la *victimización por acoso escolar* y el *comportamiento del espectador ante el acoso*. En el tercer punto temporal, la *victimización por acoso escolar* está correlacionada positivamente con el *comportamiento pasivo del espectador* mediante la *ansiedad social*. Además, se ha observado que no hay una diferencia significativa entre los grupos masculino y femenino. Los resultados del presente estudio tienen repercusiones teóricas y prácticas en cuanto a la reducción de los efectos crueles de la *victimización por acoso escolar* adolescente en el *comportamiento del espectador ante el acoso*.

Victimización por acoso escolar y comportamiento del espectador ante el acoso

El presente estudio concluye que la *victimización por acoso escolar* solo está correlacionada positivamente con el *apoyo al acoso*. Este resultado respalda parcialmente la Hipótesis 1. Además, concuerda con hallazgos previos concernientes a que la *victimización por acoso escolar* está asociada a comportamientos de mayor apoyo al acoso escolar (Troop-Gordon et al., 2019). Esto podría estar relacionado con la consecución de objetivos sociales por parte de las personas adolescentes (Ettekal et al., 2015; Meter y Card, 2015). Los individuos que experimentan altos niveles de *victimización* cuando son testigos de un caso de acoso escolar pueden estar centrados en el objetivo de la autoprotección (Meter y Card, 2015; Thornberg et al., 2012) y quizá consideren el apoyo al acoso como un medio para evitar ser objeto de acoso escolar. El presente estudio revela que no hay asociaciones longitudinales significativas entre la *victimización por acoso escolar* y la posterior *defensa u observación pasiva*. Esto puede deberse a que el presente estudio analiza los tres comportamientos del espectador ante el acoso en un modelo de retardo cruzado. Ello ha podido debilitar el vínculo entre la *victimización por acoso escolar* y los otros dos comportamientos del espectador (a saber, la *defensa* y la *observación pasiva*).

Las conclusiones no respaldan que la *victimización por acoso escolar* esté correlacionada con más comportamientos positivos del espectador y menos negativos comportamientos del espectador. Esto difiere de investigaciones anteriores (Ma et al., 2019). Aunque los individuos acosados pueden tener una mayor capacidad para comprender la *victimización* de los demás que otros individuos no implicados, es posible no haya una mayor motivación para ayudar a los demás. Un estudio revela que no hay ninguna diferencia de empatía entre las víctimas y las personas que no lo son pero que las víctimas de acoso escolar poseen menores niveles de empatía que sus iguales no participantes (van Noorden et al., 2017). Este hallazgo es importante porque sugiere que hay una diferencia entre la motivación y la capacidad. En cuanto a los individuos con un pasado de *victimización* de los iguales, se prevé que la *defensa* conlleve la continuación o incluso el aumento del acoso escolar de los iguales (Huitsing et al., 2014). Si las consecuencias de dicho comportamiento de *defensa* son mayores, puede disminuir la motivación para ayudar. Por consiguiente, cuando el individuo es testigo de un caso de acoso escolar, aunque comprenda el dolor de la víctima, es más probable que apoye el acoso u observe pasivamente con el fin de reducir su propio riesgo de *victimización* continuada.

Los resultados del análisis de retardo cruzado indican que no hay importantes asociaciones longitudinales entre el comporta-

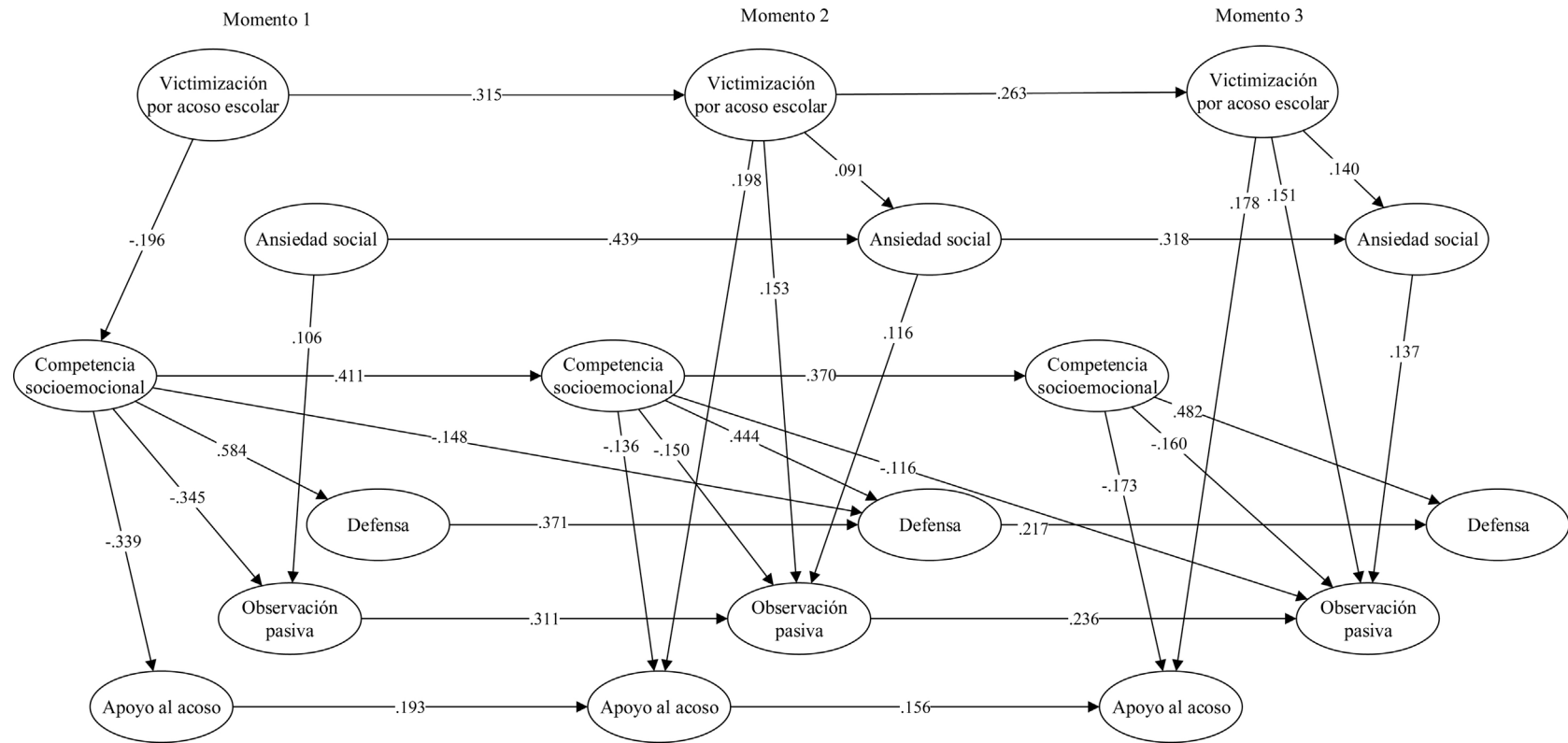


Figura 2. Coeficientes de la trayectoria significativa del comportamiento del espectador ante el acoso en el modelo definitivo. *Nota.* Los números representan los coeficientes estandarizados de la trayectoria ($p < .05$).

miento del espectador y la victimización por acoso escolar, lo cual contradice la Hipótesis 1. Esto puede deberse al intervalo temporal del estudio ya que el comportamiento del espectador en los seis meses anteriores puede ser insuficiente como para influir en la victimización por acoso escolar seis meses después. Además, el cuestionario de autoevaluación puede reflejar únicamente las intenciones conductuales de un individuo, que no siempre se traducen en un comportamiento real. La victimización ha sido asociada a las intenciones conductuales pero dichas intenciones no necesariamente predicen el comportamiento real ni están vinculadas sistemáticamente a factores contextuales correlacionados con la victimización por acoso escolar.

Los roles mediadores de la ansiedad social y la competencia socioemocional

Los resultados del presente estudio indican que la ansiedad social tiene un significativo efecto mediador transversal entre la victimización por acoso escolar y la observación pasiva. Este resultado respalda parcialmente la Hipótesis 2. Además, concuerda con algunos hallazgos previos que demuestran que unos niveles más elevados de ansiedad social en las personas adolescentes están asociados a una mayor probabilidad de tener comportamientos de evitación (Erath et al., 2007). Asimismo, los resultados del presente estudio sugieren que la competencia socioemocional desempeña un papel mediador transversal entre la victimización por acoso escolar y el comportamiento del espectador ante el acoso. Este resultado respalda parcialmente la Hipótesis 3. Esto puede explicarse desde la perspectiva de la Teoría de la Evaluación Cognitiva del Estrés (Lazarus y Folkman, 1984). Por un lado, por lo que respecta al proceso de evaluación del afrontamiento del estrés, aumenta el umbral del estrés percibido como respuesta a experiencias vitales negativas (por ejemplo, victimización por acoso escolar) y alivia la ansiedad inicial cuando se evalúan dichas experiencias. Durante la evaluación secundaria, esta capacidad puede servir como recurso positivo de afrontamiento (Nickerson et al., 2019), permitiendo que los individuos gestionen eficazmente el estrés y rompan el círculo negativo asociado al acoso escolar. Por otro lado, la competencia socioemocional proporciona directamente al individuo acosado recursos y capacidades para abordar el acoso escolar (Yang et al., 2020), impidiendo así que la victimización siga siendo perjudicial.

Además, las conclusiones sugieren que la ansiedad social y la competencia socioemocional no desempeñan un papel mediador en serie entre la victimización por acoso escolar y el comportamiento del espectador ante el acoso. Este resultado no respalda la Hipótesis 4. Ello puede deberse a que la ansiedad social puede estar asociada a algunos aspectos de la competencia socioemocional pero no a todos. También es posible que la relación entre las dos variables esté influenciada por otros factores como el apoyo social (Kang et al., 2022; Scanlon et al., 2020).

Diferencias de género

Los resultados indican que el modelo hipotético general no difiere en cuanto al género. Un posible motivo es que, aunque la victimización por acoso escolar puede afectar a los chicos y a las chicas de diferente manera, tiene un efecto sistemático en su ansiedad social. Por un lado, más experiencias de victimización de los iguales provocan que los chicos sufran más problemas emocionales (Carbone-Lopez et al., 2010; Félix et al., 2011). Por otro lado, las chicas son más sensibles a los factores de riesgo interpersonales (Paquette y Underwood, 1999) y también pueden sufrir más problemas emocionales. Por tanto, los chicos y las chicas victimizados por sus iguales sufren niveles similares de ansiedad social. Asimismo, existen diferencias entre los chicos y las chicas en cuanto a los efectos de la victimización por acoso escolar en los comporta-

mientos del espectador. Por ejemplo, es más probable que los chicos tengan comportamientos negativos del espectador (como la observación pasiva y el apoyo al acoso) mientras que es más probable que las chicas tengan comportamientos positivos del espectador (como la defensa). Estas diferencias pueden estar relacionadas con el hecho de que los chicos adolescentes son más agresivos (Smith et al., 2019).

Las trayectorias predictivas específicas entre algunas variables del estudio son diferentes entre los chicos y las chicas. Únicamente en el modelo de los chicos tiene el acoso escolar un efecto predictivo negativo importante en la competencia socioemocional. Esto podría deberse a que, en comparación con las chicas, es menos probable que los chicos busquen ayuda de fuentes externas cuando son acosados (Hunter et al., 2004; Unnever y Cornell, 2004). Los chicos reciben menos apoyo social que las chicas y ello probablemente afecta más a su competencia socioemocional que en el caso de las chicas. Además, la victimización por acoso escolar de los chicos solo prediría positivamente comportamientos de apoyo y de persona ajena a lo que ocurre mientras que la victimización por acoso escolar de las chicas únicamente prediría negativamente los comportamientos defensivos. Esto puede deberse a que los chicos están asociados a una mayor desvinculación moral que las chicas (p. ej., Pouwels et al., 2016; Thornberg y Jungert, 2013). Los chicos priorizan la competitividad frente a la armonía relacional en las interacciones sociales (Rose y Rudolph, 2006). Como consecuencia de ello, los chicos pueden desarrollar comportamientos negativos del espectador después de ser acosados. La menor agresividad de las chicas en comparación con los chicos (Björkqvist, 2018) puede provocar únicamente una disminución de los comportamientos positivos del espectador y no un aumento de los comportamientos negativos del espectador después de ser acosadas. Estas diferencias cognitivas y conductuales entre los chicos adolescentes y las chicas adolescentes pueden explicar las diferencias en las trayectorias entre los modelos de los chicos y de las chicas analizados en el presente estudio.

Implicaciones

Para reducir el acoso escolar entre las personas adolescentes, es fundamental no solo prevenir su existencia sino también impedir su aumento. Los educadores deben reconocer los roles de la ansiedad social y la competencia socioemocional. La incorporación de los programas de aprendizaje socioemocional (ASE) en la enseñanza diaria puede mejorar las aptitudes socioemocionales del alumnado, abordando así con eficacia el acoso escolar en los centros escolares (Domitrovich et al., 2017; Smith y Low, 2013). Asimismo, si se mejora la competencia socioemocional puede reducirse la ansiedad social. Por ejemplo, el programa *Positive Attitude Upper Middle School SEL* pretende promover comportamientos saludables entre los niños y niñas y personas adolescentes desarrollando la competencia socioemocional del alumnado (Sousa et al., 2023). Dicho programa, puesto en marcha en el aula por psicólogos cualificados durante el primer semestre, consta de 13 sesiones semanales (Marchante y Coelho, 2021). Se ha demostrado su eficacia al mejorar la competencia socioemocional y reducir la ansiedad social (Coelho et al., 2017; Sousa et al., 2023). Los trabajos futuros podrían centrarse en localizar y poner en marcha programas extranjeros con el fin de mejorar la competencia socioemocional de los niños y niñas y disminuir la ansiedad social, reduciendo consiguientemente los efectos negativos de la victimización por acoso escolar.

Limitaciones

Los futuros estudios deberían abordar algunas limitaciones. En primer lugar, el hecho de haber confiado en los datos autoinformados puede haber introducido un sesgo en cuanto a la aceptación

social porque los participantes podrían ofrecer respuestas socialmente aceptadas en lugar de reflejar sus verdaderos sentimientos. Si se utilizan diversos métodos de recogida de datos, como los enfoques experimentales, podría aumentar la precisión. En segundo lugar, las muestras del estudio están limitadas a dos zonas geográficas específicas por lo que hay que actuar con cautela a la hora de generalizar los resultados a otras poblaciones. Es fundamental una recogida de datos más amplia para comprender mejor la relación entre la victimización por acoso escolar y el comportamiento del espectador. Por último, algunos sujetos de Huainan han vivido un cambio en clase al pasar del primer al segundo curso del segundo ciclo de enseñanza secundaria. Aunque el presente estudio organiza a los sujetos según sus nombres y números para evitar datos confusos, el cambio de entorno que han sufrido puede haber tenido efectos adicionales. Concretamente, y sin información sobre los cambios a nivel individual, resulta difícil evaluar si las diferencias observadas en el comportamiento o el rendimiento son atribuibles a los propios cambios o a otros factores no medidos. Esta limitación puede provocar una confusión residual y limitar la capacidad para extraer conclusiones sólidas sobre las relaciones analizadas en el estudio. Esto debe evitarse en futuros estudios para excluir tales efectos.

Conclusión

El presente estudio concluye que los efectos crueles de la victimización por acoso escolar en el comportamiento del espectador ante el acoso pueden evitarse con intervenciones en torno a la competencia socioemocional y la ansiedad social. El aumento de la competencia socioemocional y la reducción de la ansiedad social pueden reducir los efectos crueles de la victimización por acoso escolar en los comportamientos negativos del espectador y, por consiguiente, favorecer un desarrollo positivo de la víctima.

Declaración de contribución de autoría CRediT

Ruoxin Gao: conceptualización, curación de datos, análisis formal, metodología, redacción—borrador original, redacción—revisión y edición. Xiaowei Chu: conceptualización, administración del proyecto, metodología, redacción—revisión y edición.

Referencias

- Agnew, R. (1992). Foundation for a general strain theory of crime and delinquency. *Criminology*, 30, 47–87. <https://doi.org/10.1111/j.1745-9125.1992.tb01093.x>
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4, 359–373.
- Batanova, M., Espelage, D. L., y Rao, M. A. (2014). Early adolescents' willingness to intervene: What roles do attributions, affect, coping, and self-reported victimization play? *Journal of School Psychology*, 52, 279–293. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2014.02.001>
- Björkqvist, K. (2018). Gender differences in aggression. *Current Opinion in Psychology*, 19, 39–42. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.03.030>
- Carbone-Lopez, K., Esbensen, F.-A., y Brick, B. T. (2010). Correlates and consequences of peer victimization: Gender differences in direct and indirect forms of bullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 8(4), 332–350. <https://doi.org/10.1177/1541204010362954>
- Chen, F. F. (2007). Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, 14(3), 464–504. <https://doi.org/10.1080/10705510701301834>
- Clark, D. M., y Wells, A. (1995). A cognitive model of social phobia. En R. G. Heimberg, M. R. Liebowitz, D. A. Hope, y F. R. Schneier (Eds.), *Social phobia: Diagnosis, assessment, and treatment* (pp. 69–93). The Guilford Press.
- Coelho, V. A., y Marchante, M. (2021). A multilevel analysis of the influence of bullying participant roles upon the trajectories of adolescents' social and emotional competencies. *School Psychology International*, 42(3), 306–323. <https://doi.org/10.1177/0143034321988972>
- Coelho, V. A., y Romão, A. M. (2018). The relation between social anxiety, social withdrawal and (cyber) bullying roles: A multilevel analysis. *Computers in Human Behavior*, 86, 218–226. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.04.048>

- Coelho, V. A., y Sousa, V. (2021). A multilevel analysis of the relation between bullying roles and social and emotional competencies. *Journal of Interpersonal Violence*, 36(11–12), 5122–5144. <https://doi.org/10.1177/0886260518801943>
- Coelho, V., Sousa, V., Raimundo, R., y Figueira, A. (2017). The impact of a Portuguese middle school social-emotional learning program. *Health Promotion International*, 32, 292–300. <https://doi.org/10.1093/heapro/dav064>
- Collaborative for Academic Social, and Emotional Learning [CASEL] (2018). What is SEL. Disponible en: <https://casel.org/>. (consultado el 3 de julio de 2018).
- Collie, R. J. (2022). Instructional support, perceived social-emotional competence, and students' behavioral and emotional well-being outcomes. *Educational Psychology*, 42(1), 4–22. <https://doi.org/10.1080/01443410.2021.1994127>
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17(1), 57–89. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_4
- Domitrovich, C. E., Durlak, J., Staley, K. C., y Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk and school children. *Child Development*, 88, 408–416. <https://doi.org/10.1111/cdev.12739>
- Erath, S. A., Flanagan, K. S., y Bierman, K. L. (2007). Social anxiety and peer relations in early adolescence: Behavioral and cognitive factors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35, 405–416. <https://doi.org/10.1007/s10802-007-9099-2>
- Ernst, J., Rückert, F., Ollmann, T. M., Voss, C., Kische, H., Knappe, S., y Beesdo-Baum, K. (2024). Social interactions in everyday life of socially anxious adolescents: Effects on mental state, anxiety, and depression. *Research on Child and Adolescent Psychopathology*, 52(2), 207–222. <https://doi.org/10.1007/s10802-023-01121-5>
- Ettekal, I., Kochenderfer-Ladd, B., y Ladd, G. W. (2015). A synthesis of person- and relational-level factors that influence bullying and bystanding behaviors: Toward an integrative framework. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 75–86. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.011>
- Félix, E. M. R., Del Rey Alamillo, R., y Ruiz, R. O. (2011). Prevalence and differentiating aspects related to gender with regard to the bullying phenomenon in poor countries. *Psicothema*, 23(4), 624–629.
- Fenigstein, A., Scheier, M. F., y Buss, A. H. (1975). Public and private self-consciousness: Assessment and theory. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43(4), 522–527. <https://doi.org/10.1037/h0076760>
- Huang, Z., Liu, Z., Liu, X., Lv, L., Zhang, Y., Ou, L., y Li, L. (2016). Risk factors associated with peer victimization and bystander behaviors among adolescent students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 13(8), 759–770. <https://doi.org/10.3390/ijerph13080759>
- Huitsing, G., Snijders, T. A., Van Duijn, M. A., y Veenstra, R. (2014). Victims, bullies, and their defenders: A longitudinal study of the coevolution of positive and negative networks. *Development and Psychopathology*, 26, 645–659. <https://doi.org/10.1017/S0954579414000297>
- Hunter, S. C., Boyle, J. M., y Warden, D. (2004). Help seeking amongst child and adolescent victims of peer-aggression and bullying: The influence of school-stage, gender, victimization, appraisal, and emotion. *The British Journal of Educational Psychology*, 74(3), 375–390. <https://doi.org/10.1348/0007099041552378>
- Idsoe, T., Vaillancourt, T., Dyregrov, A., Hagen, K. A., Ogden, T., y Nærde, A. (2021). Bullying victimization and trauma. *Frontiers in Psychiatry*, 11, Artículo 480353. <http://doi.org/10.3389/fpsy.2020.480353>
- Jiang, C., y Shi, J. (2024). The relationship between bullying victimization and problematic behaviors: A focus on the intrapersonal emotional competence and interpersonal social competence. *Child Abuse & Neglect*, 152, Artículo 106800. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2024.106800>
- Jiang, S., Liu, R. D., Ding, Y., Jiang, R., Fu, X., y Hong, W. (2022). Why the victims of bullying are more likely to avoid involvement when witnessing bullying situations: The role of bullying sensitivity and moral disengagement. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(5–6), 3062–3083. <https://doi.org/10.1177/0886260520948142>
- Jungert, T., Holm, K., Iotti, N. O., y Longobardi, C. (2021). Profiles of bystanders' motivation to defend school bully victims from a self-determination perspective. *Aggressive Behavior*, 47(1), 78–88. <https://doi.org/10.1002/ab.21929>
- Jungert, T., Piroddi, B., y Thornberg, R. (2016). Early adolescents' motivations to defend victims in school bullying and their perceptions of student-teacher relationships: A self-determination theory approach. *Journal of Adolescence*, 53, 75–90. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.09.001>
- Kaeppler, A. K., y Erath, S. A. (2017). Linking social anxiety with social competence in early adolescence: Physiological and coping moderators. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 45, 371–384. <https://doi.org/10.1007/s10802-016-0173-5>
- Kang, Y., Ha, J. S., Ham, G., Lee, E., y Jo, H. (2022). A structural equation model of the relationships between social-emotional competence, social support, depression, and aggression in early adolescents in South Korea. *Children and Youth Services Review*, 138, 106498. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106498>
- Kelly, E. V., Newton, N. C., Stapinski, L. A., Slade, T., Barrett, E. L., Conrod, P. J., y Teesson, M. (2015). Suicidality, internalizing problems and externalizing problems among adolescent bullies, victims and bully-victims. *Preventative Medicine*, 73, 100–105. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2015.01.020>
- Kenny, D. A. (1994). *Interpersonal perception: A social relations analysis*. Guilford Press.
- Kokkinos, C. M., y Kipritsi, E. (2012). The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy, and empathy among preadolescents. *Social Psychology of Education*, 15, 41–58. <https://doi.org/10.1007/s11218-011-9168-9>
- Krauss, A., Jouriles, E. N., Yule, K., Grych, J. H., Sargent, K. S., y Banyard, V. L. (2021). Adverse consequences to assisting victims of campus violence: Initial investigations among college students. *Journal of Interpersonal Violence*, 36(3–4), 1607–1624. <https://doi.org/10.1177/0886260517746944>

- Lacombe, C., Simoneau, K., Elalouf, K., y Collin, C. (2023). The impact of social anxiety disorder on emotional expression recognition: A meta-analysis. *Cognitive Therapy and Research*, 47, 732–751. <https://doi.org/10.1007/s10608-023-10376-7>
- Lazarus, R. S., y Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. Springer.
- Li, T., Chen, B., Li, Q., Wu, X., Li, Y., y Zhen, R. (2023). Association between bullying victimization and post-traumatic stress disorders among Chinese adolescents: A multiple mediation model. *BMC Psychiatry*, 23(1), Artículo 758. <https://doi.org/10.1186/s12888-023-05212-x>
- Lian, Y., Liu, L., Lu, Z. A., y Wang, W. (2022). Longitudinal relationships between bullying and prosocial behavior: The mediating roles of trauma-related guilt and shame. *Psych Journal*, 11(4), 492–499. <https://doi.org/10.1002/pchj.540>
- Lucas-Molina, B., Pérez-Albéniz, A., Fonseca-Pedrero, E., y Giménez-Dasí, M. (2018). Bullying, defending, and outsider behaviors: The moderating role of social status and gender in their relationship with empathy. *Scandinavian Journal of Psychology*, 59(4), 473–482. <https://doi.org/10.1111/sjop.12453>
- Ma, J., Khan, A. R., Zhang, H. J., Jun, Z., Abonazel, M. R., Ahmad, M. S., Tageldin, E. M., y Alzahrán, A. R. (2023). Exploring the potential impact of group identity on post-traumatic growth in the aftermath of corona outbreak: Function of social-emotional competence as a mediator. *Frontiers in Public Health*, 11, 1282462. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1282462>
- Ma, T. L., Meter, D. J., Chen, W. T., y Lee, Y. (2019). Defending behavior of peer victimization in school and cyber context during childhood and adolescence: A meta-analytic review of individual and peer-relational characteristics. *Psychological Bulletin*, 145(9), 891–928. <https://doi.org/10.1037/bul0000205>
- Mantz, L. S., Bear, G. G., Yang, C., y Harris, A. (2018). The Delaware Social-Emotional Competency Scale (DSECS-S): Evidence of validity and reliability. *Child Indicators Research*, 11, 137–157. <https://doi.org/10.1007/s12187-016-9427-6>
- Marchante, M., y Coelho, V. A. (2021). O programa de aprendizagem socioemocional - atitude positiva 3º ciclo nas academias gulbenkian do conhecimento. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 461–470. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n1.v2.2097>
- Marlow, C., Gönültaş, S., y Mulvey, K. L. (2023). Adolescents' expectations for types of victim retaliation following direct bullying. *Journal of Youth and Adolescence*, 52(3), 533–546. <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01710-5>
- Mathews, B. L., Koehn, A. J., Abtahi, M. M., y Kerns, K. A. (2016). Emotional competence and anxiety in childhood and adolescence: A meta-analytic review. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 19(2), 162–184. <https://doi.org/10.1007/s10567-016-0204-3>
- McDonald, K. L. (2019). Revenge goals. En M. H. Jones (Ed.), *Social goals in the classroom* (1ª edición, pp. 111–130). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429468452>
- Meter, D. J., y Card, N. A. (2015). Defenders of victims of peer aggression: Interdependence theory and an exploration of individual, interpersonal, and contextual effects on the defender participant role. *Developmental Review*, 38, 222–240. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2015.08.001>
- Moore, S. E., Norman, R. E., Suetani, S., Thomas, H. J., Sly, P. D., y Scott, J. G. (2017). Consequences of bullying victimization in childhood and adolescence: A systematic review and meta-analysis. *World Journal of Psychiatry*, 7(1), 60–76. <https://doi.org/10.5498/wjpv.v7.i1.60>
- Nickerson, A. B., Breese, A., y Alberti, J. M. (2023). Bullying as a form of abuse: Conceptualization and prevention. En T. W. Miller (Ed.), *School violence and primary prevention* (pp. 487–512). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-13134-9_21
- Nickerson, A. B., Fredrick, S. S., Allen, K. P., y Jenkins, L. N. (2019). Social emotional learning (SEL) practices in schools: Effects on perceptions of bullying victimization. *Journal of School Psychology*, 73, 74–88. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.03.002>
- Nordahl, H., Nordahl, H. M., Vogel, P. A., y Wells, A. (2018). Explaining depression symptoms in patients with social anxiety disorder: Do maladaptive metacognitive beliefs play a role? *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 25(3), 457–464. <https://doi.org/10.1002/cpp.2181>
- Oberle, E., Ji, X. R., y Molyneux, T. M. (2023). Pathways from prosocial behaviour to emotional health and academic achievement in early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 43(5), 632–653. <https://doi.org/10.1177/02724316221113349>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell Publishing.
- Paquette, J. A., y Underwood, M. K. (1999). Gender differences in young adolescents' experiences of peer victimization: Social and physical aggression. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45(2), 242–266.
- Pontillo, M., Tata, M. C., Aversa, R., Demaria, F., Gargiullo, P., Guerrero, S., Pucciarini, M. L., Santonastaso, O., y Vicari, S. (2019). Peer victimization and onset of social anxiety disorder in children and adolescents. *Brain Sciences*, 9(6), 132–148. <https://doi.org/10.3390/brainsci9060132>
- Pouwels, J. L., Lansu, T. A., y Cillessen, A. H. (2016). Participant roles of bullying in adolescence: Status characteristics, social behavior, and assignment criteria. *Aggressive Behavior*, 42, 239–253. <https://doi.org/10.1002/ab.21614>
- Rapee, R. M., y Heimberg, R. G. (1997). A cognitive-behavioral model of anxiety in social phobia. *Behaviour Research and Therapy*, 35(8), 741–756. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(97\)00022-3](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(97)00022-3)
- Reijntjes, A., Kamphuis, J. H., Prinzie, P., y Telch, M. J. (2010). Peer victimization and internalizing problems in children: A meta-analysis of longitudinal studies. *Child Abuse & Neglect*, 34(4), 244–252. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2009.07.009>
- Rodkin, P. C., y Hodges, E. V. E. (2003). Bullies and victims in the peer ecology: Four questions for psychologists and school professionals. *School Psychology Review*, 32, 384–400. <https://doi.org/10.1080/02796015.2003.12086207>
- Rosander, M., y Nielsen, M. (2023). Witnessing bullying at work: Inactivity and the risk of becoming the next target. *Psychology of Violence*, 13, 34–42. <https://doi.org/10.1037/vio0000406>
- Rose, A. J., y Rudolph, K. D. (2006). A review of sex differences in peer relationship processes: Potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys. *Psychological Bulletin*, 132, 98–131. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.1.98>
- Scanlon, C. L., Del Toro, J., y Wang, M. T. (2020). Socially anxious science achievers: The roles of peer social support and social engagement in the relation between adolescents' social anxiety and science achievement. *Journal of Youth and Adolescence*, 49, 1005–1016. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01224-y>
- Scheier, M. F., y Carver, C. S. (1985). The Self-Consciousness Scale: A revised version for use with general populations. *Journal of Applied Social Psychology*, 15(8), 687–699. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1985.tb02268.x>
- Smith, B. H., y Low, S. (2013). The role of social-emotional learning in bullying prevention efforts. *Theory into Practice*, 52(4), 280–287. <https://doi.org/10.1080/00405841.2013.829731>
- Smith, P. K., López-Castro, L., Robinson, S., y Gözrig, A. (2019). Consistency of gender differences in bullying in cross-cultural surveys. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 33–40. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.04.006>
- Sousa, V., Silva, P. R., Romão, A. M., y Coelho, V. A. (2023). Can an universal school-based social emotional learning program reduce adolescents' social withdrawal and social anxiety? *Journal of Youth and Adolescence*, 52, 2404–2416. <https://doi.org/10.1007/s10964-023-01840-4>
- Takami, K., y Haruno, M. (2019). Behavioral and functional connectivity basis for peer-influenced bystander participation in bullying. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 14(1), 23–33. <https://doi.org/10.1093/scan/nsy109>
- Thornberg, R., y Jungert, T. (2013). Bystander behavior in bullying situations: Basic moral sensitivity, moral disengagement and defender self-efficacy. *Journal of Adolescence*, 36, 476–483. <http://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.02.003f>
- 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. <https://doi.org/10.5811/westjem.2012.3.11792>
- Troop-Gordon, W., Frosch, C. A., Wienke Totura, C. M., Bailey, A. N., Jackson, J. D., y Dvorak, R. D. (2019). Predicting the development of pro-bullying bystander behavior: A short-term longitudinal analysis. *Journal of School Psychology*, 77, 77–89. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.10.004>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://doi.org/10.54675/TRVR4270>
- Unnever, J. D., y Cornell, D. G. (2004). Middle school victims of bullying: Who reports being bullied? *Aggressive Behavior*, 30(5), 373–388. <https://doi.org/10.1002/ab.20030>
- van Noorden, T. H. J., Cillessen, A. H. N., Haselager, G. J. T., Lansu, T. A. M., y Bukowski, W. M. (2017). Bullying involvement and empathy: Child and target characteristics. *Social Development*, 26(2), 248–262. <https://doi.org/10.1111/sode.12197>
- Vollhardt, J. R. (2009). Altruism born of suffering and prosocial behaviors following adverse life events: A review and conceptualization. *Social Justice Research*, 22(1), 53–97. <https://doi.org/10.1007/s11211-009-0088-1>
- Walters, G. D. (2020). Unraveling the bidirectional relationship between bullying victimization and perpetration: A test of mechanisms from opportunity and general strain theories. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 18(4), 395–411. <https://doi.org/10.1177/1541204020922874>
- Wang, X. D., Wang, X. L., y Ma, H. (1999). *Handbook of rating scales for mental health (Revised Edition)*. Chinese Mental Health Journal Press.
- Wang, J., Iannotti, R. J., y Nansel, T. R. (2009). School bullying among adolescents in the United States: Physical, verbal, relational and cyber. *Journal of Adolescent Health*, 45, 368–375. <http://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.03.021>
- Widom, C. S. (1989). The cycle of violence. *Science*, 244, 160–166. <https://doi.org/10.1126/science.2704995>
- Wu, X., Qi, J., y Zhen, R. (2021). Bullying victimization and adolescents' social anxiety: Roles of shame and self-esteem. *Child Indicators Research*, 14, 769–781. <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09777-x>
- Yang, C., Chan, M. K., y Ma, T. L. (2020). School-wide social emotional learning (SEL) and bullying victimization: Moderating role of school climate in elementary, middle, and high schools. *Journal of School Psychology*, 82, 49–69. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.08.002>
- Ye, Z., Harrison, S. E., y Lin, D. (2022). A latent transition analysis of longitudinal stability of peer victimization experiences among Chinese adolescents. *Child Abuse & Neglect*, 126, 105522. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2022.105522>
- Zhang, W. X., Wu, J. F., y Kevin, J. (1999). Revision of the Chinese version of the Olweus Child Bullying Questionnaire. *Psychological Development and Education*, 15(2), 8–12+38. <http://doi.org/10.16187/j.cnki.issn1001-4918.1999.02.002>
- Zhao, Y. J., Chu, X. W., y Rong, K. X. (2023). Cyberbullying experience and bystander behavior in cyberbullying incidents: The serial mediating roles of perceived incident severity and empathy. *Computers in Human Behavior*, 138, 107484. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107484>
- Zhu, X. X. (2016). *Study on the reliability and validity of the Chinese version of Delaware Social and Emotional Competency Scale (Tesis de Máster)*. Hunan Normal University.