



## Artículo Original / Original Article

### Traducción y adaptación transcultural al español del Teachers' Response to Bullying Questionnaire (TRBQ)

### Translation and cross-cultural adaptation into Spanish of the Teachers' Response to Bullying Questionnaire (TRBQ)

Álvaro García Prieto; María José García Guillén; Carlos Mañanas Iglesias; Carmen Galán  
Arroyo

Universidad de Extremadura, España

Email de correspondencia: *alvarogarcia0301@gmail.com*

**Cronograma editorial:** *Artículo recibido 11/09/2025 Aceptado: 19/11/2025 Publicado: 01/01/2026*

#### **Para citar este artículo utilice la siguiente referencia:**

García-Prieto, Álvaro, García-Guillén, M. J., Mañanas-Iglesias, C., & Galán-Arroyo, C. (2026). Traducción y adaptación transcultural al español del Teachers' Response to Bullying Questionnaire (TRBQ). *EDUCA. Revista Internacional para la calidad educativa*, 6(1), pp. 1-19. <https://doi.org/10.55040/r0ckm839>

**Contribución específica de los autores:** Los autores han participado conjuntamente en todas las fases de la investigación.

**Financiación:** No existió financiación para este proyecto.

**Consentimiento informado participantes del estudio:** Se han solicitado los consentimientos informados de los participantes.

**Conflicto de interés:** Los autores no señalan ningún conflicto de interés.



## Resumen

El acoso escolar impacta negativamente en el bienestar emocional, mental y académico del alumnado. La percepción que tienen los estudiantes sobre la respuesta que ofrece el profesorado ante situaciones de acoso resulta clave para valorar y mejorar la convivencia escolar. El objetivo de esta investigación es traducir y adaptar transculturalmente al español el Teachers' Response to Bullying Questionnaire (TRBQ), diseñado específicamente para evaluar esta percepción del alumnado. Para ello, se siguió un diseño que incluyó un proceso de traducción y retrotraducción realizado por traductores profesionales. Además, se evaluó la comprensibilidad en una muestra piloto de 40 alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. Este proceso dio como resultado la versión española del TRBQ con alta equivalencia conceptual respecto al instrumento original, que permitirá en contextos hispanohablantes valorar, de forma fiable, estas percepciones. Asimismo, la disponibilidad de esta versión adaptada sienta las bases para futuras validaciones psicométricas y para el desarrollo de intervenciones educativas más efectivas orientadas a la prevención del bullying en entornos hispanohablantes.

**Palabras clave:** acoso escolar, respuesta del profesorado, percepción del alumnado, adaptación transcultural, TRBQ.

## Abstract

Bullying has a negative impact on students' emotional, mental, and academic well-being. Students' perceptions of teachers' responses to bullying situations are key to assessing and improving school climate. The objective of this research is to perform the translation and cross-cultural adaptation into Spanish of the Teachers' Responses to Bullying Questionnaire (TRBQ), designed specifically to assess this student perception. To this end, a translation and back-translation process was carried out by professional translators. In addition, comprehensibility was evaluated in a pilot sample of 40 high school students. This process resulted in a Spanish version of the TRBQ that is conceptually equivalent to the original instrument. This will allow Spanish-speaking teachers and researchers to reliably assess these perceptions. Furthermore, the availability of this adapted version lays the groundwork for future psychometric validations and for the development of more effective educational interventions aimed at preventing and managing bullying in Spanish-speaking environments.

**Keywords:** bullying, teacher responses, student perceptions, cross-cultural adaptation, TRBQ.



## Introducción

El acoso escolar es una de las principales preocupaciones en las escuelas de todo el mundo porque afecta negativamente al bienestar mental, emocional y académico de los estudiantes (Nixon, 2014). Olweus lo define como el maltrato repetido e intencional que es ejecutado por una o más personas hacia una víctima que apenas puede defenderse (Olweus, 1998, 2013). Ese maltrato se puede interpretar de diferentes maneras, pero generalmente se caracteriza como una acción deliberada destinada a infligir daño, directa o indirectamente, en persona o virtualmente (Anderson & Bushman, 2002). Varios estudios señalan que la expresión de la agresividad depende de factores como el sexo, la edad, el ambiente sociocultural o el tiempo que pasa con dispositivos electrónicos (Modecki et al., 2014).

Otros estudios muestran que el acoso puede tener efectos duraderos, causando problemas como ansiedad, depresión e incluso, en el peor de los casos, pensamientos suicidas (Hymel & Swearer, 2015). Últimamente, estudios realizados en contextos hispanohablantes también muestran la magnitud de este fenómeno, resaltando la necesidad del desarrollo de instrumentos adaptados culturalmente para afrontar esta problemática (Ortega Ruíz, 2020).

Como adultos responsables dentro del aula, los maestros deben controlar y poner freno a las posibles situaciones de acoso entre los estudiantes (De Luca et al., 2019). Su participación, o la falta de esta, en situaciones de acoso pueden afectar en la continuación o en la detención de los comportamientos agresivos (Finet et al., 2023; J. Yoon & Bauman, 2014). Investigaciones recientes apuntan que la autoeficacia percibida en el profesorado le ayuda a actuar con confianza ante situaciones de acoso existiendo una relación significativa entre esta autoeficacia y una reducción de la victimización y de la agresión (Fischer et al., 2022), así como que la experiencia previa del profesorado, tanto como agresor como víctima de acoso escolar, influye en los niveles de implicación en situaciones de acoso entre sus alumnos (Maor, 2025). Sin embargo, la mayoría de las investigaciones acerca de las estrategias que tienen los profesores para afrontar situaciones de bullying se centran, a menudo, en proveer de posibles respuestas a situaciones hipotéticas de acoso escolar (Begotti et al., 2017; J. S. Yoon & Kerber, 2003). Estas limitaciones destacan la necesidad de explorar también la percepción del alumno que es, finalmente, quien ofrece una visión directa de la efectividad de estas intervenciones.



También hay que contemplar que muy pocas investigaciones se basan en testimonios reales de profesores (ten Bokkel et al., 2021). Además, dichos estudios, con frecuencia, son de carácter cualitativo (por ejemplo, Maran et al., 2017; Tucker & Maunder, 2015)

Sólo recientemente se ha estudiado más concienzudamente el rol de los profesores en las situaciones de bullying (Hua et al., 2024; Sainju et al., 2025). Así, un estudio actual demuestra que la respuesta del profesorado disminuye los comportamientos de acoso escolar (Cui et al., 2025), actuando el control del clima de clase como mediador clave entre ambos factores (Xiao et al., 2025). Además, varios estudios muestran que los maestros reaccionan al acoso escolar de diferentes formas, incluyendo enfoques activos, pasivos, punitivos o restaurativos (Burger et al., 2015; Paljakka, 2024; Troop-Gordon & Quenette, 2010; van Gils et al., 2024). También se ha demostrado que una acción conjunta y coordinada de todo el profesorado ayuda a reducir las situaciones de acoso (Kollerová et al., 2021). Otro estudio, por ejemplo, señala que los docentes responden al acoso basado en prejuicios (por raza, género, orientación sexual, etc.) catalogándolo como "bullying genérico" sin abordar su dimensión discriminatoria (Sapouna et al., 2025). Otra investigación reciente indica que la percepción del profesorado sobre la autoeficacia de su gestión no se traduce necesariamente en las respuestas que los alumnos perciben en el aula, evidenciando la necesidad de medir directamente la percepción del alumnado sobre la actuación docente (van Gils et al., 2023).

Observando las últimas líneas de investigación acerca de las actuaciones del profesorado, se evidencia la carencia de estudios que ahonden en los testimonios y las percepciones del alumnado. Así, estudios manifiestan la importancia de profundizar en esta perspectiva, puesto que su visión acerca de los esfuerzos de su profesor por paliar las conductas de acoso está conectada con la disminución de las propias conductas de bullying (Veenstra et al., 2014). Además, suponen un factor clave para comprender el clima escolar y la efectividad real de las acciones antiacoso llevadas a cabo (Rigby, 2020). El estudio experimental de Demol et al., 2021 con viñetas manipuladas demostró que cuando los profesores corrigen activamente a los agresores, apoyando también a la víctima, los alumnos perciben actitudes más firmes contra el acoso, mientras que la falta de intervención es evaluada claramente como negativa.

Aunque se han intentado categorizar las diferentes respuestas docentes ante situaciones de acoso (Colpin et al., 2021), actualmente no existe un marco consensuado que permita



categorizar claramente estas respuestas, generando dificultades para su medición sistemática y su comparación en distintos contextos. Esta falta de instrumentos psicométricos específicos dificulta el análisis objetivo de las respuestas docentes desde la perspectiva del alumnado, especialmente en entornos culturales no anglosajones.

Dada esta situación, existe un interés creciente en conocer cómo los estudiantes perciben y valoran las actuaciones docentes frente al bullying porque muestra, en el conjunto de las percepciones de todos los estudiantes, lo que realmente sucede en el aula, ayudando a encontrar posibles carencias en dichas actuaciones (Rigby, 2020; Wachs et al., 2018).

Para ello, se desarrolló el *Teachers' Responses to Bullying Questionnaire* (TRBQ). La versión original del cuestionario fue elaborada por Campaert et al., (2017), incluyendo 22 ítems en total.

Posteriormente, Nappa et al., (2021) validaron una versión de este cuestionario con 15 ítems en una muestra de 609 alumnos de secundaria italianos, pues es en Educación Secundaria cuando las relaciones entre iguales alcanzan su punto álgido (De Laet et al., 2014) y donde los índices de acoso escolar alcanzan cotas altas (Inchley et al., 2018), lo que convierte esta etapa en un verdadero reto para la prevención del bullying.

En este contexto, van Gils et al., (2022) validaron este instrumento en escuelas europeas de Educación Primaria (en Italia y Bélgica), demostrando ser una herramienta útil para evaluar con buenas propiedades psicométricas la percepción de los estudiantes. El estudio evidencia que la no intervención del profesorado puede actuar como un factor de riesgo para la normalización del acoso (van Gils et al., 2022; Wachs et al., 2018).

Sin embargo, estos estudios se han realizado en culturas específicas en otros idiomas, lo que dificulta su uso directo en sistemas educativos hispanohablantes, donde la cultura escolar y las prácticas docentes presentan rasgos de identidad propios.

La adaptación de herramientas a diferentes culturas es un proceso importante para garantizar su utilidad y comprensibilidad en cada una de ellas. Este proceso va más allá de la simple traducción lingüística, pues también debe contemplar aspectos culturales, sociales y educativos que puedan cambiar el significado de las preguntas o de cómo se entienden las respuestas (Hambleton et al., 2004). Aunque en España se ha investigado acerca de la evaluación del acoso escolar y pese a que se han desarrollado instrumentos adaptados como el



*Adolescent Peer Relations Instrument* (APRI) (Gascón-Cánovas et al., 2017), no existe una versión adaptada y validada en español del TRBQ.

Por tanto, el objetivo de este estudio es traducir y adaptar culturalmente al contexto español el *Cuestionario de Respuesta de los Profesores al Acoso Escolar* (CRPA). Para ello, se trabajó con una muestra piloto de 40 alumnos de Educación Secundaria, aplicando un proceso de traducción directa, retrotraducción, validación por traductores expertos y evaluación de la comprensibilidad por parte del alumnado. Este proceso garantiza la equivalencia semántica y conceptual entre la versión original y la española, permitiendo el desarrollo de una herramienta adaptada culturalmente que ayudará a evaluar las percepciones de los estudiantes de hispanohablantes. La finalidad es crear intervenciones más efectivas, mejorar el ambiente escolar y fortalecer el papel docente como un agente que previene y actúa contra el bullying.

No obstante, también se reconocen posibles limitaciones en el proceso, como el tamaño reducido de la muestra piloto o la necesidad futura de validar la estructura factorial y la fiabilidad del instrumento en muestras más amplias y diversas. Sin embargo, esta primera fase constituye un paso fundamental hacia la creación de una versión española del TRBQ que favorezca el diseño de intervenciones más efectivas y contextualizadas en entornos educativos hispanos.

## **Método**

### ***Consideraciones éticas***

El estudio se desarrolló atendiendo a las normas éticas internacionales para la investigación educativa. Se garantizó el anonimato, la confidencialidad y la voluntariedad de participación, de modo que ningún dato permitió identificar a los participantes. Además, se obtuvo la autorización de las familias de los estudiantes, asegurando el cumplimiento de los principios del Reglamento (UE) 2016/679 sobre protección de datos personales y de la Declaración de Helsinki. Al no recopilar información sensible que permitiera la identificación individual, no fue necesaria la aprobación de un comité ético acreditado.

### ***Instrumento***

Se empleó el cuestionario *Teachers' Response to Bullying Questionnaire* (TRBQ), en su versión revisada propuesta por van Gils et al., (2022).



El TRBQ se estructura en cinco dimensiones teóricas: no intervención, mediación, discusión grupal, apoyo a la víctima y métodos disciplinarios. Cada subescala contiene tres ítems, puntuados en una escala tipo Likert de 5 puntos (1= nunca, 5= siempre).

### ***Procedimiento***

Para esta investigación, se realizó un proceso de traducción directa y retrotraducción del instrumento, seguido de una validación por jueces expertos y una prueba piloto con 40 estudiantes para asegurar la claridad y adecuación cultural de los ítems en el contexto educativo español.

### ***Primera fase: Selección de la muestra***

La muestra estuvo conformada por cuarenta estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria de un centro público urbano.

Pese a que se reconocen las limitaciones derivadas del tamaño muestral y de la procedencia de un único centro educativo, lo cual puede restringir la generalización de los resultados, esta muestra se consideró suficiente para las fases iniciales y exploratorias de validación lingüística y de comprensibilidad.

Para acceder a la muestra, se seleccionó y se contactó con un centro educativo a través del correo electrónico explicando el objetivo del estudio y solicitando su colaboración. Se informó de la necesidad de que los padres o tutores legales firmaran los consentimientos informados y se concertó una fecha para administrar los cuestionarios.

Variable	Categorías	N	%
Sexo	Chico	20	50,0
	Chica	20	50,0
Curso	1º E.S.O.	10	25,0
	2º E.S.O.	10	25,0
	3º E.S.O.	10	25,0
	4º E.S.O.	10	25,0

**Tabla 1.** Caracterización de la muestra (N=40)

Nota: N: número; %: porcentaje; SD: desviación típica; M: media.

### ***Segunda fase: Traducción y adaptación transcultural***

Para la traducción y adaptación transcultural del TRBQ se siguieron las cinco fases propuestas por Beaton et al., 2000:



1. Dos traductores bilingües independientes, ambos hispanohablantes nativos, realizaron individualmente dos versiones traducidas del cuestionario original en inglés buscando garantizar la fidelidad conceptual y la naturalidad lingüística.
2. Ambas versiones fueron revisadas por el equipo investigador, quien elaboró un único borrador consensuado del cuestionario en español.
3. Dos nuevos traductores bilingües, de lengua materna inglesa y sin acceso al cuestionario original, realizaron la retrotraducción del borrador al inglés.
4. Se compararon las versiones retrotraducidas con la versión original del TRBQ y se realizó un ajuste final con base en el análisis conjunto entre el equipo de investigación y un comité de tres expertos en psicología educativa y convivencia escolar.
5. Se obtuvo una versión del TRBQ en español lista para ser utilizada en el estudio piloto y para la evaluación de comprensibilidad.

### ***Tercera fase: Evaluación de la comprensibilidad***

Para identificar posibles dificultades lingüísticas se evaluó la comprensibilidad a través de tres procedimientos:

1. Evaluación de comprensibilidad: clasificación de cada ítem como (1) claro y comprensible, (2) difícil de entender o (3) incomprensible.
2. Evaluación de dificultad: puntuación de la dificultad de comprensión de cada ítem en una escala de 0 a 10 (0 = muy fácil de entender; 10 = muy difícil).
3. Ejercicio de parafraseo: reformulación de los ítems con sus propias palabras para comprobar la comprensión de cada ítem.

### ***Análisis estadístico***

Todas las respuestas obtenidas fueron exportadas a una base de datos y estos datos fueron analizados utilizando el programa SPSS (Versión 26, IBM SPSS, Chicago, IL, USA) para MAC.

Todos los datos se representaron mediante medias y desviaciones estándar. Se realizaron comparaciones por sexo a través de la prueba t de Student para muestras independientes.

Se consideraron también posibles sesgos derivados del proceso de selección de la muestra y del tipo de administración de los cuestionarios, los cuales podrían influir en la interpretación de los resultados.

## Resultados

La Tabla 2 muestra los resultados descriptivos y comparativos de las escalas de comprensión y dificultad percibida de los ítems del TRBQ, diferenciados por sexo. Se observaron diferencias estadísticamente significativas en el ítem 10 de la escala de comprensión ( $p < 0,05$ ), con puntuaciones más elevadas en las chicas, y en el ítem 4 de la escala de dificultad percibida ( $p < 0,05$ ), con mayores dificultades reportadas también por las chicas. En el resto de los ítems no se encontraron diferencias significativas entre los grupos.

	Comprensión				Dificultad			
	Total	Chico	Chica	p	Total	Chico	Chica	p
1	1,13 (0,34)	1,20 (0,41)	1,05 (0,22)	0,157	0,48 (0,64)	0,45 (0,61)	0,50 (0,69)	0,901
2	1,25 (0,49)	1,20 (0,52)	1,30 (0,47)	0,314	0,35 (0,53)	0,35 (0,59)	0,35 (0,49)	0,829
3	1,18 (0,45)	1,10 (0,31)	1,25 (0,55)	0,359	0,38 (0,49)	0,35 (0,49)	0,40 (0,50)	0,747
4	1,25 (0,44)	1,25 (0,44)	1,25 (0,44)	1,000	0,53 (0,72)	0,30 (0,66)	0,75 (0,72)	0,022
5	1,23 (0,48)	1,30 (0,57)	1,15 (0,37)	0,403	0,48 (0,51)	0,45 (0,51)	0,50 (0,51)	0,755
6	1,15 (0,43)	1,20 (0,52)	1,10 (0,31)	0,604	0,63 (0,71)	0,80 (0,77)	0,45 (0,61)	0,135
7	1,38 (0,63)	1,35 (0,67)	1,40 (0,60)	0,602	0,58 (0,59)	0,50 (0,69)	0,65 (0,49)	0,259
8	1,10 (0,30)	1,15 (0,37)	1,05 (0,22)	0,298	0,33 (0,53)	0,35 (0,49)	0,30 (0,57)	0,576
9	1,08 (0,27)	1,05 (0,22)	1,10 (0,31)	0,553	0,48 (0,68)	0,40 (0,68)	0,55 (0,69)	0,394
10	1,10 (0,30)	1,00 (0,00)	1,20 (0,41)	0,037	0,55 (0,50)	0,60 (0,50)	0,50 (0,51)	0,530
11	1,15 (0,43)	1,15 (0,49)	1,15 (0,37)	0,689	0,40 (0,59)	0,45 (0,61)	0,35 (0,59)	0,539
12	1,15 (0,43)	1,20 (0,52)	1,10 (0,31)	0,604	0,33 (0,47)	0,25 (0,44)	0,40 (0,50)	0,317
13	1,20 (0,41)	1,15 (0,37)	1,25 (0,44)	0,435	0,43 (0,59)	0,35 (0,59)	0,50 (0,61)	0,364
14	1,40 (0,67)	1,55 (0,76)	1,25 (0,55)	0,158	0,43 (0,59)	0,25 (0,44)	0,60 (0,68)	0,080
15	1,28 (0,51)	1,15 (0,37)	1,40 (0,60)	0,136	0,53 (0,64)	0,40 (0,60)	0,65 (0,67)	0,204

**Tabla 2.** Resultados de la escala de comprensión y dificultad percibida

La Tabla 3 recoge el proceso de traducción reconciliada con los ítems del *Teachers' Responses to Bullying Questionnaire* (TRBQ). No se presentaron discrepancias relevantes entre los traductores, facilitando el desarrollo de una versión final coherente y culturalmente adaptada para su aplicación en contextos hispanohablantes.



Versión original	Traductor 1	Traductor 2	Versión consensuada
My teacher does nothing.	Mi profesor/a no hace nada	Mi profesor/a no hace nada	Mi profesor/a no hace nada
My teacher does not notice the bullying	Mi profesor/a no se da cuenta del acoso escolar	Mi profesor/a no se da cuenta del acoso escolar	Mi profesor/a no se da cuenta del acoso escolar
My teacher lets the students solve it alone	Mi profesor/a deja que los alumnos/as lo resuelvan solos	Mi profesor/a deja que los alumnos/as lo resuelvan solos	Mi profesor/a deja que los alumnos/as lo resuelvan solos
My teacher helps the students involved to solve the bullying	Mi profesor/a ayuda a los alumnos/as involucrados a resolver el acoso escolar	Mi profesor/a ayuda a los alumnos/as involucrados a resolver el acoso escolar	Mi profesor/a ayuda a los alumnos/as involucrados a resolver el acoso escolar
My teacher discusses bullying with the whole class	Mi profesor/a habla sobre el acoso escolar con toda la clase	Mi profesor/a habla sobre el acoso escolar con toda la clase	Mi profesor/a habla sobre el acoso escolar con toda la clase
My teacher discusses with the whole class how much the victim can suffer as a result of bullying.	Mi profesor/a habla con toda la clase sobre cuánto puede sufrir la víctima como resultado del acoso escolar	Mi profesor/a habla con toda la clase sobre cuánto puede sufrir la víctima como resultado del acoso escolar	Mi profesor/a habla con toda la clase sobre cuánto puede sufrir la víctima como resultado del acoso escolar
My teacher tries to get the students to make peace.	Mi profesor/a intenta que los alumnos/as hagan las paces	Mi profesor/a intenta que los alumnos/as hagan las paces	Mi profesor/a intenta que los alumnos/as hagan las paces
My teacher helps the (involved) students to find a solution for the bullying episode	Mi profesor/a ayuda a los alumnos/as (involucrados) a encontrar una solución al episodio de acoso escolar	Mi profesor/a ayuda a los alumnos/as (involucrados) a encontrar una solución al episodio de acoso escolar	Mi profesor/a ayuda a los alumnos/as (involucrados) a encontrar una solución al episodio de acoso escolar
My teacher tries to have the victim consoled and helped by other students in the class.	Mi profesor/a intenta que la víctima sea consolada y ayudada por otros alumnos de la clase	Mi profesor/a intenta que la víctima sea consolada y ayudada por otros alumnos de la clase	Mi profesor/a intenta que la víctima sea consolada y ayudada por otros alumnos de la clase
My teacher tries to help the victim	Mi profesor/a intenta ayudar a la víctima.	Mi profesor/a intenta ayudar a la víctima.	Mi profesor/a intenta ayudar a la víctima.
My teacher consoles the victim	Mi profesor/a consuela a la víctima	Mi profesor/a consuela a la víctima	Mi profesor/a consuela a la víctima
My teacher says to the bully/bullies that his/her/their behavior is unacceptable	Mi profesor/a le dice al acosador/a que su comportamiento es inaceptable	Mi profesor/a le dice al acosador/a que su comportamiento es inaceptable	Mi profesor/a le dice al acosador/a que su comportamiento es inaceptable
My teacher takes measures against the bully/bullies	Mi profesor/a toma medidas contra el acosador/a	Mi profesor/a toma medidas contra el acosador/a	Mi profesor/a toma medidas contra el acosador/a
My teacher reports the bullying episode to the principal or to the parents	Mi profesor/a informa del episodio de acoso al director o a los padres	Mi profesor/a informa del episodio de acoso al director o a los padres	Mi profesor/a informa del episodio de acoso al director o a los padres
My teacher explains what bullying is and discusses it with the class	Mi profesor/a explica qué es el acoso y lo comenta con la clase	Mi profesor/a explica qué es el acoso y lo comenta con la clase	Mi profesor/a explica qué es el acoso y lo comenta con la clase

**Tabla 3.** Proceso de traducción reconciliada del TRBQ

Durante el proceso de traducción y adaptación cultural del TRBQ no se identificaron ítems conflictivos que pudieran representar dificultades de comprensión. Los participantes demostraron un alto nivel de entendimiento de los ítems durante la evaluación de comprensibilidad, alcanzando un valor de 1 en todos los casos. De igual manera, la escala de dificultad percibida mostró un resultado promedio de 2 y la fase de parafraseo no evidenció discrepancias significativas entre las traducciones. En todos los ítems se logró una coincidencia total en la versión reconciliada, asegurando una equivalencia semántica y conceptual para el contexto hispanohablante.



## Discusión

Esta investigación constituye el primer esfuerzo por traducir y adaptar culturalmente al español el *Cuestionario de Respuestas de los Profesores al Acoso Escolar*. Esta herramienta es crucial para entender el acoso escolar desde la perspectiva de los estudiantes hispanohablantes. Con esta versión, se proporciona un instrumento fiable para medir de manera clara y precisa la percepción de los estudiantes, facilitando la creación de estrategias de prevención mejor ajustadas a cada situación.

Varios estudios indican la relevancia de la figura docente, ya que una buena respuesta del profesor puede disminuir el acoso escolar, aumenta la sensación de apoyo y fomenta un ambiente positivo en el aula (Wachs et al., 2018; J. Yoon & Bauman, 2014). En cambio, si los estudiantes perciben que ningún adulto interviene para frenar el acoso pueden llegar a pensar que lo que hacen está bien o, a sabiendas de que está mal, que sus malas acciones no tienen ningún tipo de repercusión, lo que puede producir que el acoso continúe (Campaert et al., 2017). Por ello, es importante contar con herramientas adecuadas a nuestra cultura para evaluar estos comportamientos.

Siguiendo las recomendaciones metodológicas de Beaton et al., (2000), de Hambleton et al., (2004) y de (Muñiz et al., 2013), e inspirándonos en otras traducciones y adaptaciones culturales al habla hispana de cuestionarios de índole educativa (Alemán Saravia et al., 2023; Hinrichsen et al., 2022; Rojo Ramos et al., 2022), el proceso de traducción y adaptación del TRBQ se desarrolló de manera rigurosa, respetando la equivalencia semántica y la adecuación cultural de los ítems y garantizando la comprensibilidad mediante la evaluación de la misma. Esta alta comprensibilidad coincide con los hallazgos de otras adaptaciones recientes de instrumentos psicoeducativos al español, como el *Group Cohesion Evaluation Questionnaire* (Rojo Ramos et al., 2023) o el *Adolescent Peer Relations Instruments* (Gascón-Cánovas et al., 2017).

Además, el hecho de que el alumnado lograra parafrasear correctamente los ítems sugiere que la versión española del TRBQ no sólo conserva el significado de la original, sino también su funcionalidad como herramienta diagnóstica. Esto es sumamente importante, porque la forma en que los estudiantes entienden las acciones de los docentes puede verse afectada por factores culturales, sociales y del propio entorno escolar (van Gils et al., 2022).



## Aplicaciones prácticas

Este estudio ofrece una herramienta en español que ayuda a evaluar cómo los estudiantes perciben la respuesta que los profesores ofrecen ante situaciones de bullying. Este cuestionario será útil tanto para ayudar a los docentes a mejorar los niveles de convivencia escolar, así como para aquellos investigadores que quieran indagar y contribuir a la literatura científica del campo educativo.

Además, este instrumento ayudará a identificar diferentes estilos de enseñanza, guiando los programas para la formación de los maestros, con el objetivo de mejorar el clima escolar y de prevenir el bullying.

## Líneas futuras

Los resultados obtenidos sugieren que en el futuro se podrían realizar investigaciones usando el cuestionario adaptado en grupos más grandes, que incluyan diferentes tipos de contextos escolares y culturales. Sería interesante ver si existen diferencias en las percepciones del alumnado dependiendo de factores como su nivel educativo, su entorno social, su sexo o si han tenido experiencias previas con el acoso escolar. También se sugiere estudiar cómo cambian estas percepciones según la capacitación que tenga el profesorado en la gestión y resolución de conflictos, lo que ayudará a relacionar los resultados del cuestionario con propuestas de intervención más eficaces.

## Conclusiones

Es importante destacar que la percepción del alumnado respecto a las respuestas que puedan proporcionar los docentes frente a situaciones de bullying representa una fuente valiosa de información para la mejora de la convivencia escolar. Tal y como señalan Rigby, 2020 y Burger et al., 2015, los estudiantes son testigos directos de las dinámicas interpersonales que se desarrollan en el aula y su punto de vista puede ofrecer indicios tempranos sobre la eficacia de las estrategias docentes frente al acoso. Así pues, el TRBQ en español proporciona una herramienta idónea para fortalecer el diagnóstico en las escuelas y para fundamentar programas de formación docente orientados a la gestión de conflictos y a la prevención del bullying.

Aunque se han logrado avances, este estudio tiene algunas limitaciones. La investigación se ha enfocado únicamente en cómo se traduce y se evalúa la comprensibilidad.



En el futuro, es necesario validar el cuestionario con muestras más amplias y representativas del sistema educativo español, incluyendo análisis factoriales, estudios de confiabilidad y validez convergente. Es importante también revisar si hay diferencias en cómo los alumnos perciben las respuestas ante situaciones de acoso en función del sexo, del nivel educativo, del tipo de escuela o de experiencias previas. Estas casuísticas han sido indicadas con anterioridad en estudios centrados en el área de Educación Física y el trabajo en grupo (Gil Madrona et al., 2019; Suárez-Lantarón & García-Martínez, 2022).

En resumen, la traducción y adaptación cultural al español del TRBQ constituye un avance importante para entender mejor cómo los docentes pueden intervenir en casos de acoso escolar, ayudando en el desarrollo integral del alumnado, así como en su bienestar físico, psicológico y emocional. Su uso puede ayudar a crear escuelas más seguras, justas y centradas en el bienestar del alumnado.

### Referencias bibliográficas

- Alemán Saravia, A. C., Deroncele Acosta, Á., & Robles Mori, H. (2023). Traducción, adaptación cultural y validación del cuestionario TPACK-21 en docentes en servicio. *Revista de Ciencias Sociales, ISSN-e 1315-9518, Vol. 29, No. 3, 2023, pp. 453-469, 29(3), 453–469.*
- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002). Human Aggression. *Annual Review of Psychology, 53(1), 27–51.* <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135231>
- Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F., & Ferraz, M. B. (2000). Guidelines for the Process of Cross-Cultural Adaptation of Self-Report Measures. *Spine, 25(24), 3186–3191.* <https://doi.org/10.1097/00007632-200012150-00014>
- Begotti, T., Tirassa, M., & Acquadro Maran, D. (2017). School bullying episodes: attitudes and intervention in pre-service and in-service Italian teachers. *Research Papers in Education, 32(2), 170–182.* <https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1158857>
- Burger, C., Strohmeier, D., Spröber, N., Bauman, S., & Rigby, K. (2015). How teachers respond to school bullying: An examination of self-reported intervention strategy use, moderator effects, and concurrent use of multiple strategies. *Teaching and Teacher Education, 51, 191–202.* <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.07.004>



- Campaert, K., Nocentini, A., & Menesini, E. (2017). The efficacy of teachers' responses to incidents of bullying and victimization: The mediational role of moral disengagement for bullying. *Aggressive Behavior*, 43(5), 483–492. <https://doi.org/10.1002/ab.21706>
- Colpin, H., Bauman, S., & Menesini, E. (2021). Teachers' responses to bullying: Unravelling their consequences and antecedents. Introduction to the special issue. *European Journal of Developmental Psychology*, 18(6), 781–797. <https://doi.org/10.1080/17405629.2021.1954903>
- Cui, G., Guo, F., Fu, R., & Wu, Y. (2025). Perceived Teachers' Responses to Bullying and Bullying Behavior: The Longitudinal Mediational Role of Anti-bullying Attitudes. *Journal of Interpersonal Violence*. <https://doi.org/10.1177/08862605251368812>
- De Laet, S., Colpin, H., Goossens, L., Van Leeuwen, K., & Verschueren, K. (2014). Comparing Parent–Child and Teacher–Child Relationships in Early Adolescence. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 32(6), 521–532. <https://doi.org/10.1177/0734282914527408>
- De Luca, L., Nocentini, A., & Menesini, E. (2019). The teacher's role in preventing bullying. *Frontiers in Psychology*, 10(AUG), 466127. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2019.01830>
- Demol, K., Verschueren, K., Jame, M., Lazard, C., & Colpin, H. (2021). Student attitudes and perceptions of teacher responses to bullying: An experimental vignette study. *European Journal of Developmental Psychology*, 18(6), 814–830. <https://doi.org/10.1080/17405629.2021.1896492>
- Finet, C., Vandebosch, H., Lubon, A., & Colpin, H. (2023). Supporting teachers to actively respond to bullying and to build positive relationships with their students: effects of the T-SUPPORT training. *Frontiers in Psychology*, 14, 1236262. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2023.1236262>
- Fischer, S. M., Woods, H. A., & Bilz, L. (2022). Class teachers' bullying-related self-efficacy and their students' bullying victimization, bullying perpetration, and combined victimization and perpetration. *Journal of Aggression, Maltreatment and Trauma*, 31(2), 184–203. <https://doi.org/10.1080/10926771.2021.1933290>



- Gascón-Cánovas, J. J., Russo de Leon, J. R., Cózar Fernandez, A., & Heredia Calzado, J. M. (2017). Adaptación cultural al español y baremación del Adolescent Peer Relations Instrument (APRI) para la detección de la victimización por acoso escolar: Estudio preliminar de las propiedades psicométricas. *Anales de Pediatría*, 87(1), 9–17. <https://doi.org/10.1016/j.anpedi.2015.12.003>
- Gil Madrona, P., Carrillo Lopez, P. Jose, Rosa Guillamón, A., García Cantó, E., & Ghorbani, S. (2019). Percepción de competencia física en escolares de España e Irán: un estudio cultural. *Educación Física y Deporte*, 38(1). <https://doi.org/10.17533/udea.efyd.v38n1a02>
- Hambleton, R. K., Merenda, P. F., & Spielberger, C. D. (2004). *Adapting Educational and Psychological Tests for Cross-Cultural Assessment* (R. K. Hambleton, P. F. Merenda, & C. D. Spielberger, Eds.). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781410611758>
- Hinrichsen, F. I. M., Aros, A. F. M., & Miranda, F. H. (2022). Traducción y adaptación transcultural del cuestionario para niños “Barriers and facilitators of sports in children with physical disabilities (BaFSCH)” para su uso al español en Chile (Transcultural translation and adaptation of the questionnaire for chi. *Retos*, 44, 695–701. <https://doi.org/10.47197/RETOS.V44I0.91377>
- Hua, W. Y., Wu, W. C., Nieh, H. P., & Chang, Y. H. (2024). Patterns of teachers’ responses to school bullying and their associations with training, self-efficacy, and age: A moderated mediation model. *Behavioral Sciences and the Law*, 42(6), 706–727. <https://doi.org/10.1002/BSL.2692>
- Hymel, S., & Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying: An introduction. *American Psychologist*, 70(4), 293–299. <https://doi.org/10.1037/a0038928>
- Inchley, J., Currie, D., Budisavljevic, S., Torsheim, T., Jåstad, A., Cosma, A., Kelly, C., & Már Arnarsson, Á. (2018). Spotlight on adolescent health and well-being - Findings from the 17/18 HBSC Survey in Europe and Canada. *Health Behaviour in School-Aged Children*, 1.
- Kollerová, L., Soukup, P., Strohmeier, D., & Caravita, S. C. S. (2021). Teachers’ active responses to bullying: Does the school collegial climate make a difference? *European*



- Journal of Developmental Psychology*, 18(6), 912–927.  
<https://doi.org/10.1080/17405629.2020.1865145>
- Maor, R. (2025). Teachers' personal history of bullying involvement and their intentions to engage in anti-bullying interventions: the mediating role of self-efficacy and the moderating role of social dominance orientation. *Social Psychology of Education*, 28(1).  
<https://doi.org/10.1007/S11218-025-10141-6>
- Maran, D. A., Tirassa, M., & Begotti, T. (2017). Teachers' intervention in school bullying: A qualitative analysis on Italian teachers. *Frontiers in Education*, 2, 264783.  
<https://doi.org/10.3389/FEDUC.2017.00036>
- Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., & Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 55(5), 602–611.  
<https://doi.org/10.1016/J.JADOHEALTH.2014.06.007>
- Muñiz, J., Elosua, P., & Hambleton, R. K. (2013). Directrices para la traducción y adaptación de los tests: Segunda edición. *Psicothema*, 25(2), 151–157.  
<https://doi.org/10.7334/PSICOTHEMA2013.24>
- Nappa, M. R., Palladino, B. E., Nocentini, A., & Menesini, E. (2021). Do the face-to-face actions of adults have an online impact? The effects of parent and teacher responses on cyberbullying among students. *European Journal of Developmental Psychology*, 18(6), 798–813. <https://doi.org/10.1080/17405629.2020.1860746>
- Nixon, C. L. (2014). Current perspectives: the impact of cyberbullying on adolescent health. *Adolescent Health, Medicine and Therapeutics*, 5, 143–158.  
<https://doi.org/10.2147/AHMT.S36456>
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9(Volume 9, 2013), 751–780.  
<https://doi.org/10.1146/ANNUREV-CLINPSY-050212-185516>
- Ortega Ruíz, R. (2020). Educación para el Desarrollo Sostenible: del proyecto cosmopolita a la ciberconvivencia Education for Sustainable Development: from the cosmopolitan project to cyber coexistence. *Investigación En La Escuela*, 100, 11–22.  
<https://doi.org/10.12795/IE.2020.i100.02>



- Paljakka, A. (2024). Teachers' responses to a case of relational bullying: a typology based on teachers' strategies and reasoning. *Social Psychology of Education* 2024 28:1, 28(1), 1–36. <https://doi.org/10.1007/S11218-024-09980-6>
- Rigby, K. (2020). How Teachers Deal with Cases of Bullying at School: What Victims Say. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(7), 2338. <https://doi.org/10.3390/ijerph17072338>
- Rojo Ramos, J., Gomez Paniagua, S., Mañanas Iglesias, C., & Galán Arroyo, M. del C. (2022). Traducción y adaptación transcultural al español del selfevaluation of teacher effectiveness questionnaire in physical education. *E-Motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación, ISSN-e 2341-1473, No. 19, 2022, Págs. 14-27, 19, 14–27.*
- Rojo Ramos, J., Gómez Paniagua, S., Polo-Campos, I., & Galán-Arroyo, C. (2023). Traducción y adaptación transcultural al español del Group Cohesión Evaluation Questionnaire. *E-Motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 20. <https://doi.org/10.33776/remo.vi20.7626>
- Sainju, K. D., Hall, A. D. W., Janssen, L., Craig, W., & Hymel, S. (2025). An exploration of Canadian elementary and secondary teachers' experiences, perceptions and responses to identity-based bullying. *International Journal of School and Educational Psychology*, 13(3), 217–233. <https://doi.org/10.1080/21683603.2025.2518176>
- Sapouna, M., Fandrem, H., & Willems, R. A. (2025). Editorial: Teacher responses to bias-based bullying. *Frontiers in Psychology*, 16, 1592584. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2025.1592584>
- Suárez-Lantarón, B., & García-Martínez, Á. (2022). Grupos interactivos y su influencia en el rendimiento académico en el aula de primaria: estudio de caso. *Revista Innova Educación*, 4(2), 80–97. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.02.005>
- ten Bokkel, I. M., Stoltz, S. E. M. J., van den Berg, Y. H. M., de Castro, B. O., & Colpin, H. (2021). Speak up or stay silent: Can teacher responses towards bullying predict victimized students' disclosure of victimization? *European Journal of Developmental Psychology*, 18(6), 831–847. <https://doi.org/10.1080/17405629.2020.1863211>



- Troop-Gordon, W., & Quenette, A. (2010). *Children's Perceptions of Their Teacher's Responses to Students' Peer Harassment Moderators of Victimization-Adjustment Linkages*.
- Tucker, E., & Maunder, R. (2015). Helping children to get along: teachers' strategies for dealing with bullying in primary schools. *Educational Studies*, 41(4), 466–470. <https://doi.org/10.1080/03055698.2015.1043980>
- van Gils, F. E., Colpin, H., Verschueren, K., Demol, K., ten Bokkel, I. M., Menesini, E., & Palladino, B. E. (2022). Teachers' Responses to Bullying Questionnaire: A Validation Study in Two Educational Contexts. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.830850>
- van Gils, F. E., Demol, K., Verschueren, K., ten Bokkel, I. M., & Colpin, H. (2024). Teachers' responses to bullying: A person-centered approach. *Teaching and Teacher Education*, 148. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2024.104660>
- van Gils, F. E., Verschueren, K., Demol, K., ten Bokkel, I. M., & Colpin, H. (2023). Teachers' bullying-related cognitions as predictors of their responses to bullying among students. *British Journal of Educational Psychology*, 93(2), 513–530. <https://doi.org/10.1111/BJEP.12574>
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Huitsing, G., Sainio, M., & Salmivalli, C. (2014). The role of teachers in bullying: The relation between antibullying attitudes, efficacy, and efforts to reduce bullying. *Journal of Educational Psychology*, 106(4), 1135–1143. <https://doi.org/10.1037/A0036110>
- Wachs, S., Bilz, L., Fischer, S. M., Schubarth, W., & Wright, M. F. (2018). Students' Willingness to Intervene in Bullying: Direct and Indirect Associations with Classroom Cohesion and Self-Efficacy. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(11), 2577. <https://doi.org/10.3390/ijerph15112577>
- Xiao, M., Boon Hooi, L., Li, X., Yanan, X., Shuai, W., Peihong, Z., & Author, C. (2025). Classroom Climate Shapes Student Behaviour: A mediated-moderation approach to bullying. *Environment-Behaviour Proceedings Journal*, 10(32), 117–123. <https://doi.org/10.21834/E-BPJ.V10I32.6618>



- Yoon, J., & Bauman, S. (2014). Teachers: A Critical But Overlooked Component of Bullying Prevention and Intervention. *Theory Into Practice*, 53(4), 308–314.  
<https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947226>
- Yoon, J. S., & Kerber, K. (2003). Bullying. *Research in Education*, 69(1), 27–35.  
<https://doi.org/10.7227/RIE.69.3>