

# Conducta Prosocial, Desconexión Moral y Empatía en Observadores en Situaciones de Violencia Escolar

## Prosocial Behavior, Moral Disengagement and Empathy in Bystanders in School Violence Situations

Gildardo Bautista Hernández<sup>1</sup>, José Ángel Vera Noriega<sup>2</sup> y Jesús Tánori Quintana<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Universidad Intercultural del Estado de Puebla

<sup>2</sup> Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A.C., Hermosillo, México

<sup>3</sup> Instituto Tecnológico de Sonora

El acoso escolar es una forma extrema que adopta la violencia entre alumnos en el proceso de socialización escolar. El objetivo del estudio fue explicar cómo la conducta prosocial, la empatía y la desconexión moral inciden para que los estudiantes adopten el rol de observadores defensores de la víctima o reforzadores de la agresión en una situación hipotética de acoso escolar. En el estudio participaron 1212 estudiantes de 10 escuelas secundarias públicas del Estado de Sonora, México, quienes fueron elegidos a través de un muestreo no probabilístico por conveniencia. El 54,4% fueron mujeres, mientras que el 45,6% fueron hombres. La edad promedio de la muestra total fue de 13,11 ( $DE = 0,99$ ). Los estudiantes respondieron a una batería de 5 instrumentos, la cual estuvo conformada por una ficha de identificación y de las variables de conducta prosocial, desconexión moral, empatía y escala de observadores en situaciones de violencia escolar. Se realizaron análisis de frecuencias, de comparación de medias con  $t$  de Student y análisis de regresión logística. Se encontró que la conducta prosocial y la empatía tienen mayor relación con ser defensor de la víctima, mientras que la desconexión moral se relaciona con asumir el rol de reforzador de la agresión. Estos resultados son relevantes para avanzar en la discusión de la violencia escolar como un proceso grupal y evidenciar la necesidad por mejorar los diseños de intervención, dada la alta prevalencia de esta problemática en las escuelas.

*Palabras clave:* acoso escolar, observadores, conducta prosocial, desconexión moral, empatía

Bullying is an extreme form of violence between students in the process of school socialization. The aim of the study was to explain how prosocial behavior, empathy and moral disengagement influence the role that students assume as observers, defenders, and/or reinforcers in an hypothetical bullying situation. 1,212 students of 10 public high schools in the State of Sonora participated in the study, who were selected through a non-probabilistic convenience sampling. 54.4% were women, while 45.6% were men. The average age of the total sample was 13.11 ( $SD = 0.99$ ). Students responded five instruments, which were made up of the identification sheet and the variables prosocial behavior, moral disconnection, empathy and scale of observers in situations of school violence. Analysis of frequencies, comparisons with Student's  $t$  test and logistic regression analysis, found that prosocial behavior and empathy were more closely related to being the defender of the victim, while moral disconnection was related to assuming the role of encouraging aggression. These results are relevant to advance in the discussion of school violence as a group process and evidencing the need to improve intervention designs given the high prevalence of this problem at schools.

*Keywords:* bullying, bystanders, prosocial behavior, moral disengagement, empathy

El acoso escolar es conocido por ser la forma más extrema que puede adoptar la violencia entre estudiantes durante el proceso de socialización escolar. En este problema, el estudiante que acosa tiene mayor poder físico y social sobre su víctima y los alumnos que violentan tienen la intención de agredir física y/o emocionalmente a un compañero sin que haya una provocación previa. La agresión es sistemática y repetitiva durante un periodo de tiempo prolongado. Es necesaria la presencia de varios actores para generar

---

Gildardo Bautista Hernández  <https://orcid.org/0000-0001-7670-7705>

José Ángel Vera Noriega  <https://orcid.org/0000-0003-2764-4431>

Jesús Tánori Quintana  <https://orcid.org/0000-0002-6485-2267>

Este estudio recibió apoyo económico del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México, a través del Proyecto Fondo Sectorial CONACYT-INEE 000000000289195. No existe ningún conflicto de intereses que revelar.

La correspondencia relativa a este artículo debe ser dirigida José Ángel Vera Noriega, Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A.C., Carretera Gustavo Enrique Astiazarán Rosas N° 46, Col. La Victoria, CP 83304, Hermosillo, Sonora, México. Email: [avera@ciad.mx](mailto:avera@ciad.mx)

recompensas sociales a los alumnos con conducta agresora y los actores pueden cambiar su rol (Coloroso, 2004; Olweus, 2013; Salmivalli, 2014).

La investigación relacionada con el acoso entre compañeros sin aparente razón, conocida como *agresividad injustificada*, ha pasado por tres momentos históricos (Sánchez Jiménez & Ortega Ruiz, 2010): (a) reconocer la incidencia a través de estadísticas, un fenómeno que históricamente se había considerado como "cosa de niños"; (b) definir aquellas conductas que deberían considerarse acoso entre compañeros y (c) caracterizar y encontrar marcos explicativos para prevenir el bullying. Estas teorías enfatizaron en la relación diádica: agresor y víctima (Hymel & Swearer, 2015; Olweus, 2006; Postigo et al., 2013).

Solamente en la última década se ha considerado para el análisis de esta problemática a un tercer actor: los observadores que participan en este proceso de manera indirecta, ya sea para reforzar, evadir o inhibir el acoso escolar (Cuevas & Marmolejo Medina, 2016; Cuevas Jaramillo & Marmolejo Medina, 2014; Haro-Solís et al., 2013; Haro Solís & García Cabrero, 2014; Lucas Molina & Martínez Arias, 2008; Salmivalli, 2014).

De acuerdo con lo anterior, se considera que el agresor acosa a su compañero porque le es funcional para obtener una posición social privilegiada dentro del grupo (Salmivalli & Peets, 2010). En este proceso de socialización, el estudiante que agrede recurre a la agresión para conseguir el respeto y la admiración de sus compañeros (Salmivalli et al., 2005). Considerando esta hipótesis, el agresor necesita de los observadores para realizar la agresión, por eso, se dice que los acosadores son metódicos y selectivos en sus agresiones (Olweus, 1993) y eligen víctimas a sus pares con personalidad sumisa (Schwartz et al., 1998) e insegura (Salmivalli & Isaacs, 2005), físicamente débiles, rechazados y con escasa influencia dentro del grupo (Hodges & Perry, 1999).

La evidencia sobre la problemática de agresión entre pares destaca la responsabilidad moral del agresor, la relación entre las características personales de la víctima y su sufrimiento. Sin embargo, para entender con mayor precisión el acoso entre compañeros es necesario asumirlo como un proceso social y no diádico, en el cual los observadores cumplen un rol relevante (Salmivalli & Peets, 2010). Desde esta perspectiva y con una metodología de nominación por pares, se ha identificado que los estudiantes pueden asumir diferentes roles en un proceso de acoso, además de agresores o víctimas: asistentes de agresores, reforzadores de agresores, forasteros y defensores de la víctima. Los asistentes de agresores son estudiantes que se incorporan con los agresores cabecillas, los reforzadores proporcionan retroalimentación positiva a los agresores, animando la situación de acoso, los forasteros se apartan de las situaciones de acoso y los defensores se ponen del lado de las víctimas, reconfortándolas y apoyándolas (Salmivalli, 2010; Salmivalli et al., 1996). Es decir, el acoso entre pares es un fenómeno social, porque ocurre generalmente cuando existe una audiencia (Padgett & Notar, 2013). Se dice que el 85% de las veces están presentes los observadores durante la intimidación. Si se logra eliminar la audiencia, considerando que esta genera recompensas sociales a los agresores frente al grupo, el acoso podría detenerse en la mayoría de los casos.

La evidencia de investigación señala que, si bien los estudiantes tienen actitudes negativas hacia el acoso escolar (O'Connell et al., 1999), raras veces apoyan a la víctima y asumen un papel pasivo, probablemente porque los pares no saben cómo ayudarle (Salmivalli & Peets, 2010) o, puesto que son alumnos rechazados dentro del aula (Lucas Molina & Martínez Arias, 2008), tienen miedo de convertirse en víctimas y se protegen del peligro y la amenaza del agresor.

Ayudar o defender a la víctima resulta agotador y peligroso. Sin embargo, algunos observadores asumen este riesgo. En las investigaciones relacionadas con el perfil de observadores se señala que un espectador prosocial tiene mayores habilidades para la gestión de conflictos interpersonales y recurren a enfrentamientos de apoyo social y directo al problema, en contraste con los espectadores amoraes e indiferentes-culpabilizados (Quintana et al., 2009; Quintana Peña et al., 2011). Además, los espectadores defensores poseen una mayor empatía afectiva que los espectadores evasivos y perciben mayor autoeficacia para defenderse (Haro Solís, 2014), tienen un mayor estatus social dentro del grupo (Salmivalli & Peets, 2010), son alumnos populares y extrovertidos (Lucas Molina & Martínez Arias, 2008), suelen pensar que eso es lo que esperan de ellos sus padres y amigos y tienen una relación personal con la víctima (Rigby & Johnson, 2006).

Decidir entre ayudar o no ayudar a la víctima en una situación de acoso escolar depende de cómo los espectadores interpretan los daños en la situación de acoso escolar, las reacciones emocionales (empatía), su evaluación social (si la víctima es su amigo, su posición dentro del grupo), su evaluación moral (creencia de que el bullying es un problema, es lo que los adultos esperan de ellos) y su alta autoeficacia para intervenir (Thornberg et al., 2012).

Se ha analizado la empatía, la desconexión moral y la conducta prosocial como marco explicativo de la conducta de los observadores para reforzar la agresión entre pares. Por ejemplo, se menciona que la *agencia moral* funciona de dos maneras: el sujeto se abstiene de realizar actos inhumanos o tiene el poder proactivo de comportarse humanamente. En este sentido, los mecanismos de desconexión moral han sido utilizados principalmente para explicar el comportamiento antisocial e inhumano. Sin embargo, existen algunos estudios que han tratado de establecer un vínculo entre la desconexión moral y la conducta prosocial (Bandura, 2002).

Bandura (2016) describe ocho mecanismos de desconexión moral: (a) *justificación moral*: asumir la conducta dañina en función de valores más elevados, considerándola necesaria y digna (lo golpeo para que aprenda); (b) *comparación ventajosa*: justificar los daños de las acciones agresivas comparándolas con conductas agresivas más graves (gritarle no es tan grave como pegarle); (c) *desplazamiento de la responsabilidad*: transferir la responsabilidad de la conducta a un tercero implicado (le pegué porque alguien me dijo); (d) *difusión de la responsabilidad*: se dispersa y se comparte la responsabilidad sobre la conducta personal, no se asume una responsabilidad personal (lo golpeé, pero todos lo hicimos); (e) *deshumanización de la víctima*: implica despojar a las víctimas de características humanas, convirtiéndolas en merecedoras de conductas agresivas (le agredí o le grité porque es odioso); (f) *atribución de culpa a las víctimas*: la gente se ve a sí misma como bien intencionada, pero obligada a actuar contra adversarios malvados (lo golpeé porque se dejó y nunca dijo nada); (g) *distorsión de las consecuencias*: distorsionar o minimizar los efectos del comportamiento e ignorar o minimizar el daño (bromear con otros no hace daño) y (h) *etiquetamiento eufemístico*: nombrar la acción dañina de otra manera, llamándola broma o juego, entre otras cosas (no lo lastimé, solo jugamos).

Un estudio realizado con dos muestras de estudiantes encontró una relación positiva entre la desconexión moral y las conductas agresiva y delictiva. La conducta prosocial, sería una variable mediadora entre la desconexión moral y las conductas agresiva y delictiva. Bandura et al. (1996) mencionan que esta relación ha sido probada en diseños longitudinales y los resultados se mantienen, tanto para hombres como para mujeres (Bandura et al., 2001).

De manera similar, De Caroli y Sagone (2014) encontraron en una muestra de adolescentes italianos que cuanto más se inclinaban a comportarse de manera prosocial utilizaban menos los mecanismos de desconexión moral, específicamente, aquellos relacionados con la atribución de la culpa, distorsión de las consecuencias, desplazamiento de la responsabilidad y justificación moral.

Según Bandura et al. (1996), la importancia que tienen los mecanismos de desconexión moral para explicar la conducta prosocial es menor que la que tienen para explicar la conducta delictiva y agresiva (Bandura et al., 1996). Estudios realizados en muestras de países como Estados Unidos (Pelton et al., 2004) y Dinamarca (Obermann, 2011a, 2011b) revelan que la participación activa de los agresores y pasiva de los observadores que refuerzan el acoso se relaciona con el aumento de los niveles de desconexión moral. Resultados similares se han encontrado en estudios con diseños longitudinales (Bandura et al., 2001). Por ejemplo, en la literatura se menciona que existe una relación positiva entre desconexión moral y ser observador pro-agresivo y una relación negativa con ser defensor o evasivo (Thornberg & Jungert, 2013). Esta hipótesis se sostiene en una investigación con diseño longitudinal que encontró que existe una fuerte predicción negativa entre los mecanismos de desconexión moral y el actuar como defensores de las víctimas. Esto tiene una importante implicación teórica y práctica, ya que se demostró que la participación indirecta también se relaciona con la desconexión moral (Doramajian & Bukowski (2015).

Por otra parte, la empatía ha sido considerada en los programas de intervención contra el acoso escolar como un factor prosocial que ayuda a inhibir la violencia escolar. En este sentido, Gini et al. (2007) señalan que altos puntajes de empatía se asociarían con la conducta de defender a la víctima, lo que la convertiría en un factor protector de la agresión entre pares. Al contrario, Alcántar et al. (2015) encontraron que aquellos observadores clasificados como reforzadores, cuyo comportamiento apoya a los agresores, generaron la diferencia con respecto a los demás tipos de observadores, pues fueron los que obtuvieron las medias más bajas en empatía, tanto en la dimensión afectiva como la cognitiva. Asimismo, Haro Solís y García Cabrero (2014) mencionan que la empatía es menor en aquellos estudiantes a los que sus compañeros consideran como pro-bullying, mientras que es mayor en los alumnos defensores de la víctima. Lo contrario ocurre en la desconexión moral.

Lo anterior entrega evidencia de una relación inversamente proporcional entre la desconexión moral y la empatía, en la cual la empatía estaría mediando entre la desconexión moral y la agresión (Bussey et al.,

2015), aunque en otro estudio se ha considerado a la desconexión moral como una variable mediadora (Wang et al., 2017).

En un estudio realizado por López Romero y Kyriacou (2016) en una muestra con estudiantes mexicanos de secundaria, concluyen que estos poseen creencias comunes que ayudan a los estudiantes a desentenderse de la situación, particularmente con justificaciones relacionadas con las víctimas: que son débiles y que necesitan aprender a defenderse.

En síntesis, la asociación entre las motivaciones morales y los comportamientos defensivos a víctimas de acoso escolar no es nueva (Kollerová et al., 2015), de la misma forma que la relación positiva entre empatía y comportamientos defensivos (Pöyhönen et al., 2012; van Der Ploeg et al., 2017; van Noorden et al., 2015).

La justificación del presente estudio tiene que ver, por un lado, con la poca atención otorgada por las investigaciones realizadas en México a las emociones morales y cognitivas de los observadores, en la comprensión de la problemática del acoso escolar (Carrillo Navarro et al., 2013; Furlán Malamud & Spitzer Schwartz, 2013), "dados los efectos que ejerce la sociocultura sobre el comportamiento, en especial sobre los afectos, actitudes y valores" que puede modificar la relación de las variables (Alarcón, 2010, p. 558) y, por el otro, la mayoría de los estudios solo relacionan dos variables y se centran en el análisis de los defensores. Por ello, este estudio tuvo como objetivo general explicar de qué manera la conducta prosocial, la empatía y la desconexión moral inciden en que los estudiantes se asuman como observadores defensores o reforzadores en una situación hipotética de acoso escolar en las escuelas secundarias públicas de Sonora, México.

## Método

### Diseño

La investigación realizada tuvo un enfoque cuantitativo, no experimental de tipo transversal, con un alcance descriptivo-explicativo, puesto que se describe, en primer lugar, las medias obtenidas en cada una de las dimensiones de las variables en un momento específico y, luego, se analizan posibles explicaciones del efecto de las variables conducta prosocial, desconexión moral y empatía sobre el ser reforzador o defensor en una situación de violencia escolar.

### Participantes

A través de un muestreo no probabilístico por conveniencia, la muestra estuvo integrada por 1.212 estudiantes de 10 escuelas secundarias públicas ubicadas en cinco municipios centro, sur y norte del estado de Sonora, ubicado al noroeste de México y que representan las regiones costa, frontera, costa y rural indígena. El 54,4% fueron mujeres y 45,6%, hombres. El promedio de edad de los estudiantes fue de 13.11 años ( $DE=0.99$ ). Casi el 30% mencionó que, además de asistir a la escuela, trabajaba, ya sea en casa o fuera. Los estudiantes estaban inscritos en alguna de las 10 escuelas ubicadas dentro o en la periferia de las colonias con mayores reportes de incidencia delictiva de violencia intrafamiliar (Secretaría de Seguridad Pública, 2017). Se eligió al grupo considerado por el director de la escuela como el más disruptivo con el propósito de obtener mayor variabilidad en la funcionalidad de los actores en las acciones de agresión entre pares.

### Instrumentos

#### *Datos Sociodemográficos*

La primera parte del instrumento contiene una serie de preguntas relacionadas con el sexo, grado escolar, trabajo, desempeño escolar y características de la vivienda.

#### *Escala de Observadores de Acoso Escolar*

Para evaluar los roles que asumen los estudiantes en la dinámica de la agresión entre pares, se utilizó la escala de Roles de Observadores (PRQ; Belacchi & Farina, 2010) adaptada para población de estudiantes de secundaria del Estado de Sonora (González González et al., 2020). La escala mide distintas conductas de los estudiantes vinculados a ser observadores de una situación hipotética de acoso. Es un instrumento de 13 ítems cerrados y se contestan en una escala tipo Likert de cinco puntos, desde (0) *Nunca* hasta (4) *Siempre*. Se divide en tres dimensiones: (a) Conductas Reforzadoras (pro-agresor): contiene cuatro reactivos que

describen conductas de los observadores que refuerzan las conductas violentas hacia las víctimas sin tomar alguna parte activa (ejemplo, "Aliento al agresor/a a continuar con su conducta"); (b) Conducta Defensoras (pro-víctima): contiene cinco reactivos que describen conductas de los observadores que ayudan o intentan ayudar a las víctimas (ejemplo, "Le comento a algún adulto acerca de la agresión") y (c) Conductas Evasivas (no participante): contiene cuatro reactivos que describen conductas que tienden a mantenerse alejadas y no tomar partido por nadie, pero que permiten la intimidación con su aprobación silenciosa (ejemplo, "Hago como si no supiera nada de la situación de agresión"). En su adaptación para estudiantes de Sonora, la escala presentó un índice comparativo de Bentler-Bonett (CFI) de 0,96, un índice de bondad de ajuste de Jöreskog (GFI) de 0,96, la raíz del error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) de 0,05 y un alfa de Cronbach de 0,82 (González González et al., 2020), lo que indica parámetros métricos adecuados. Una vez obtenido la configuración dimensional del instrumento, se suman los reactivos y se dividen entre el número de reactivos y se obtiene una escala de intervalo que va de cero como el mínimo puntaje y cuatro como el máximo.

### ***Inventario de Comportamientos Prosociales en el Contexto Escolar***

Se utilizó el inventario de Comportamientos Prosociales en el Contexto Escolar creado para evaluar las conductas prosociales-altruistas en adolescentes españoles (Roche, 1997) y adaptado para estudiantes de escuelas secundarias del noroeste de México (Bautista Hernández et al., 2020). El instrumento contiene 20 reactivos, distribuidos en cinco dimensiones: (a) Consuelo Verbal, contiene cuatro reactivos que miden la actitud de experimentar sentimientos similares a los del otro, vinculados con situaciones difíciles que generan conductas como tranquilizar, consolar y animar a las personas (ejemplo, "Hablo con mis compañeros cuando están tristes y los consuelo"); (b) Escucha Profunda, contiene cuatro reactivos que evalúan las "conductas y actitudes de atención expresadas de manera paciente y activa, como respuesta a los contenidos expuestos por el interlocutor en una conversación" (Méndez Tovar et al., 2015, p. 12), por ejemplo, "Dejo lo que estoy haciendo para escuchar a alguien hablar"; (c) Servicio Físico y Verbal, contiene cinco reactivos que evalúan comportamientos que implican la renuncia voluntaria de materiales o compartir experiencias personales, para que los demás cumplan sus objetivos (ejemplo, "permito a los compañeros que utilicen mi material y mis objetos personales"); (d) Ayuda Física, contiene cuatro reactivos que miden la conducta no verbal con el fin de asistir a otras personas, previo consentimiento, para que estos cumplan con un objetivo determinado (ejemplo, "ayudo a un compañero con capacidades diferentes a realizar una tarea con la que tenga dificultades") y (e) Solidaridad, contiene tres reactivos, que son conductas físicas y verbales que expresan aprobación voluntaria para compartir las consecuencias desafortunadas de otras personas (ejemplo, "hago todo lo posible para que la gente se sienta a gusto dentro del grupo"; Méndez Tovar et al., 2015). El inventario se contesta en una escala Likert con respuestas de 0 (*Nunca*) a 4 (*Siempre*). Una vez obtenido la configuración dimensional del instrumento, se suman los reactivos y se dividen entre el número de reactivos y se obtiene una escala de intervalo que va de cero como el mínimo puntaje a cuatro como el máximo.

La varianza total explicada del análisis factorial exploratorio del inventario de conductas prosociales fue de 67%, la consistencia interna fue de 0,932 y, por dimensiones, los valores  $\alpha$  estuvieron entre 0,69 para Escucha Profunda y 0,84 para Consuelo Verbal. El modelo confirmatorio reportado por Bautista Hernández et al. (2020) para el inventario tuvo indicadores de ajuste dentro de los límites aceptables,  $\chi^2(160, n = 1,212) = 552,74, p < 0,05, \chi^2/gl = 3,455; CFI = 0,95; índice ajustado de bondad de ajuste de Jöreskog (AGFI) = 0,94; RMSEA = 0,04, 90\% IC [0,04, 0,04]; raíz del residuo cuadrático medio estandarizado (SRMR) = 0,03$ . Para obtener el puntaje total se suman los reactivos y se dividen entre el número total de reactivos, de tal manera que un puntaje alto significa que siempre el alumno realiza los comportamientos prosociales.

### ***Escala de Mecanismos de Desconexión Moral***

Se utilizó la Escala de los mecanismos de desconexión moral traducida y validada para población adolescente de Sonora (Bautista Hernández, 2019) de The Mechanisms of Moral Disengagement Scale originalmente desarrollada para medir los mecanismos de desconexión moral en adolescentes (Bandura et al., 1996), a través de ocho mecanismos de desconexión moral, representada por un subconjunto de cuatro reactivos para cada uno. Consta de 32 afirmaciones, las cuales miden la disposición de las personas a recurrir a la *justificación moral* (e.g., "Está bien pelear para proteger a mis amigos"), *lenguaje eufemístico* (e.g., "Golpear a un compañero es solamente una forma de jugar"), *comparación ventajosa* (e.g., "Está bien insultar a un compañero de clase porque golpearlo es peor"), *desplazamiento de la responsabilidad* (e.g., "Los niños no son culpables por su mal comportamiento si son presionados para actuar así"), *difusión de la responsabilidad*

(e.g., "Si un grupo de niños hacen algo dañino, sería injusto culpar a cualquiera de ellos"), *distorsión de las consecuencias* (e.g., "A los niños no les molesta ser objeto de burlas porque esto demuestra que los demás se interesan en ellos"), la *deshumanización* (e.g., "Está bien tratar mal a alguien que se comporta como cretino") y *atribución de la culpa* (e.g., "Los niños que son maltratados usualmente hacen cosas para merecerlo") para justificar sus conductas cuando estas son erróneas, perjudiciales o transgresoras. La versión traducida de Bautista Hernández (2019) para la población del presente estudio cuenta con cinco opciones de respuesta de tipo Likert, los cuales van desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 5 (totalmente de acuerdo). Se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio de segundo orden encontrando una solución con cuatro dimensiones: reconstrucción de la conducta (justificación moral, lenguaje eufemístico y comparación ventajosa), minimización de responsabilidad personal (desplazamiento de la responsabilidad y difusión de la responsabilidad), tergiversación de consecuencias (distorsión de las consecuencias) y deshumanización (atribución de la culpa), con una consistencia interna total de  $\alpha = 0,85$  y para las dimensiones se obtuvieron valores  $\alpha$  de 0,60 a 0,70. Los indicadores son aceptables para el modelo,  $\chi^2/gf = 3,489$ ; CFI = 0,94; GFI = 0,95; RMSEA = 0,04, 90% IC [0,04, 0,04]; SRMR = 0,03. Para obtener el puntaje total se suman los reactivos y se dividen entre el número total de reactivos, de tal manera que un puntaje alto significa mayor acuerdo con los reactivos.

### **Escala de Empatía**

Se utilizó el instrumento de empatía adaptado y validado por Bautista Hernández et al. (2016) para estudiantes de escuelas secundarias públicas de Sonora, México. El instrumento está basado en el Cuestionario de Empatía de Toronto (Spreng et al., 2009), que mide la dimensión afectiva, y la Adaptación del Interpersonal Reactivity Index (IRI) de Davis (1980), que mide la dimensión cognitiva. Después de análisis factoriales exploratorio y confirmatorio, el instrumento quedó integrado por nueve ítems: cinco evalúan la dimensión afectiva que involucra sentimientos de malestar y preocupación por otras personas (ejemplo: "Me molesta ver a una persona ser tratada sin respeto") y cuatro, la dimensión cognitiva, que mide la habilidad para entender y ubicarse en el punto de vista de la otra persona (ejemplo: "Creo que en cualquier situación existen dos versiones opuestas, entonces, yo intento tomar en consideración las dos"). Los ítems se contestan en una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta, desde 1 (*nunca*) hasta 5 (*siempre*). Para generar el puntaje total se suman los reactivos y se dividen entre el número total de reactivos, de tal manera que un puntaje alto significa mayor empatía.

El instrumento presenta valores de consistencia interna altos, evaluada con alfa de Cronbach: afectiva ( $\alpha = 0,81$ ) y cognitiva ( $\alpha = 0,79$ ). También presenta índices de ajuste aceptables en la población mencionada,  $\chi^2 = 92,31$ ;  $\chi^2/gf = 3,74$ ; AGFI = 0,98; CFI = 0,99; RMSEA = 0,030; SRMR = 0,016 (Bautista Hernández et al., 2016).

### **Procedimiento**

Se capacitó a 10 psicólogos que formaban parte del programa Psicología en Convivencia, (implementado de manera piloto por la Secretaría de Educación y Cultura, para brindar apoyo psicopedagógico en las escuelas secundarias de Sonora), para estandarizar el procedimiento de aplicación, manejo de grupo y solución de dudas de los alumnos. Concretamente, la capacitación contempló (a) las instrucciones para el ingreso a las escuelas, (b) las instrucciones para los estudiantes participantes y de cómo actuar si se presentaban problemas de lectura, (c) el cuidado del llenado de las respuestas en las hojas electrónicas, (d) el monitoreo constante a los estudiantes para manejo de grupo y solución de dudas, (e) la revisión de las hojas de respuestas y (f) la logística general para el día de aplicación.

Para no interrumpir la dinámica diaria de las escuelas secundarias, fueron los psicólogos y psicólogas del programa Psicología en Convivencia, junto con sus directores y docentes, quienes planearon los días y horarios en los cuales se realizaron las aplicaciones de los instrumentos. La administración se realizó durante el horario de clases de manera grupal en una sola sesión con una duración aproximada de 40 minutos, durante los meses de marzo y abril del año 2018. Se usaron hojas electrónicas para rellenar las respuestas de los estudiantes siguiendo el orden siguiente: Datos de identificación, Escala de Observadores de Acoso Escolar, Inventario de Comportamientos Prosociales en el Contexto Escolar, Escala de Mecanismos de Desconexión Moral y Escala de Empatía.

Se firmaron consentimientos previos e informados por los directores, docentes y estudiantes. Cabe señalar que la información del instrumento se presentó a los psicólogos en las diferentes capacitaciones que recibieron

y a las y los directivos de las escuelas. A los alumnos se les especificó de manera clara el objetivo del estudio, que la participación sería confidencial, voluntaria y sin retribución económica o académica y que no habría ninguna represalia por si por algún motivo no deseaban contestar. Se les explicó sobre la necesidad de responder y rellenar la hoja de respuesta de forma completa.

Aunque el proyecto no fue revisado por un comité de ética, las autoridades de la Unidad de Igualdad de Género, de la Secretaría de Educación y Cultura revisaron y estuvieron de acuerdo con la realización del estudio. Se siguieron, además, los lineamientos del Código de Ética de las y los psicólogos mexicanos al momento de recabar datos (Zacarías Sánchez, 2018).

## **Análisis de Datos**

Primeramente, se realizó un análisis de frecuencia para ubicar valores perdidos por reactivos y por casos, se encontró que menos del 1% de los datos fueron perdidos y estos se sustituyeron por la moda considerando el total de participantes.

Al ser las variables de tipo continuas, pero que no cumplen con el supuesto de normalidad, según constatado por el test de Kolmogorov-Smirnov, en el cual se encontraron valores de  $p < 0,05$ , se definieron categorías de los estudiantes a través de las puntuaciones obtenidas en las dimensiones Conductas Defensoras y Conductas Reforzadoras del instrumento de roles de observadores de acoso escolar. Las categorías se generaron siguiendo la metodología que consiste en transformar las medias individuales de los estudiantes a puntuaciones  $Z$  y definir los grupos a partir de los extremos de la distribución con puntaje  $\pm$  una desviación estándar con respecto al puntaje medio de la muestra (Alcántar Nieblas et al., 2016). En este sentido, en la dimensión de Conducta Defensora, todos aquellos estudiantes con puntajes mayores a una desviación estándar se les denominó *defensores* (pro-víctimas) y a todos aquellos estudiantes con puntajes por debajo de menos una desviación estándar, *no defensores*. Con este procedimiento, 416 (34,6% de la muestra total) estudiantes cumplieron con estas condiciones: 159 no defensores (13,1%) y 257 defensores (21,5% de la muestra total).

En el caso de la dimensión Conducta Reforzadoras (pro-agresores), se siguió el mismo procedimiento, a excepción de que todos los no reforzadores están a -0,5 desviación estándar con respecto a la media, esto debido a la poca variabilidad de las respuestas. Así, 184 estudiantes fueron denominados *reforzadores* (15,2% de la muestra total) y 598 como *no reforzadores* (49,34%).

Posteriormente, se realizaron pruebas de  $t$  de Student para comparar los puntajes de cada variable entre los grupos definidos a priori como defensores y no defensores y reforzadores y no reforzadores y análisis de regresión logística para estimar la relación entre una única variable dependiente no métrica (categórica) y un conjunto de variables independientes métricas (continuas). El análisis de regresión logística se utilizó dada su robustez ante la ausencia de los supuestos de que las variables independientes o predictivas tengan distribución normal y las matrices de covarianzas sean iguales en todos los grupos (Prueba de Levine).

Para evaluar el ajuste global del modelo, se utilizó  $R^2$  de Nagelkerke, que toma valores de 0 a 1 y se interpreta como  $R^2$  en la regresión lineal, mientras que la inclusión de las variables independientes al modelo debe cumplir con el umbral de significación de 0,05. En este caso, se utilizó el método por pasos hacia adelante (*stepwise*), usando como criterio la significación estadística de los coeficientes  $B$  de las variables introducidas el estadístico  $W$  de Wald (Cea D'Ancona, 2002; Hair et al., 2004).

Finalmente, se incluyeron dentro del conjunto de variables predictoras de los dos modelos las variables sexo y edad como variables control. Se justifica esta inclusión, ya que se debe evitar el efecto de la maduración de los participantes y del rol cultural que se puede arrastrar por ser mujer u hombre. Además, esto último se sugiere en estudios trasversales y porque es apropiado para un modelo de regresión logística, como es el caso de la presente investigación (Cataldo et al., 2019).

Los datos se analizaron mediante el paquete estadístico SPSS 20.

## Resultados

### Clasificación de Observadores y Comparaciones de Medias

En la Tabla 1 se puede observar que, en general, los estudiantes definidos como defensores (pro-víctimas) presentaron puntajes significativamente mayores que los estudiantes no defensores en todas las dimensiones de conducta prosocial y empatía, mientras que los no defensores obtuvieron puntajes significativamente mayores que los defensores en reconstrucción de la conducta, minimización de la responsabilidad personal, tergiversación de consecuencias y deshumanización, que corresponden a las dimensiones de desconexión moral.

Lo anterior quiere decir que los estudiantes que probablemente actúan como defensores durante una dinámica de violencia son aquellos que frecuentemente ayudan a sus compañeros cuando estos están en situaciones complicadas o tienen dificultades dentro de la escuela, ayudan a resolver conflictos, tratan de crear un clima de armonía entre los demás, consuelan, animan o tranquilizan a sus pares cuando estos están triste o nerviosos y escuchan y comparten sus objetos personales con los compañeros.

**Tabla 1**

*Conducta Prosocial, Empatía y Desconexión Moral en No Defensores y Defensores*

Variable predictora	No defensores		Defensores		<i>t</i>	<i>p</i>	95% IC	<i>d</i> de Cohen
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>				
Consuelo verbal	2,36	1,09	3,25	0,76	-9,79	<0,001	-1,074, 0,715	0,98
Escucha profunda	2,62	0,87	3,27	0,71	-8,33	<0,001	-0,812, 0,502	0,84
Servicio físico y verbal	2,28	0,88	2,82	0,80	-6,29	<0,001	-0,699, -0,366	0,65
Ayuda física	2,22	0,90	3,20	0,77	-11,80	<0,001	-1,144, -0,817	1,19
Solidaridad	1,99	1,04	3,00	0,95	-10,11	<0,001	-1,203, -0,811	1,03
Empatía afectiva	2,12	0,90	2,84	0,87	-8,02	<0,001	-0,895, -0,542	0,81
Empatía cognitiva	2,10	0,69	2,55	0,70	-6,44	<0,001	-0,594, 0,316	0,64
Reconstrucción de la conducta	1,14	0,92	0,80	0,87	3,80	<0,001	0,165, 0,519	0,38
Minimización de responsabilidad personal	1,44	0,90	1,23	0,94	2,18	0,030	0,020, 0,389	0,22
Tergiversación de consecuencias	1,27	1,27	0,99	1,10	2,51	0,012	0,061, 0,496	0,23
Deshumanización	1,32	0,94	1,10	0,89	2,30	0,022	0,031, 0,393	0,35

Nota. *n* = 416

En el contraste, ahora, de los estudiantes no reforzadores contra los reforzadores (pro-agresores) con respecto a sus puntuaciones medias obtenidas en las diferentes dimensiones de la conducta prosocial, la empatía y la desconexión moral, se puede observar que en general los estudiantes no reforzadores puntuaron más alto y de manera significativa en escucha profunda, ayuda física y consuelo verbal; dimensiones de conducta prosocial y empatía afectiva y cognitiva. Mientras que los reforzadores obtuvieron puntajes significativamente mayores que los no reforzadores en las dimensiones de desconexión moral (ver Tabla 2).

**Tabla 2**

*Conducta Prosocial, Empatía y Desconexión Moral en Reforzadores y No Reforzadores*

Variable predictora	No reforzadores		Reforzadores		<i>t</i>	<i>p</i>	95% IC	<i>d</i> de Cohen
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>				
Consuelo verbal	2,81	0,95	2,62	0,99	2,43	0,015	0,038, 0,356	0,19
Escucha profunda	3,15	0,75	2,69	0,89	7,04	<0,001	0,336, 0,595	0,58

(continúa)

**Tabla 2 (Conclusión)***Conducta Prosocial, Empatía y Desconexión Moral en Reforzadores y No Reforzadores*

Variable predictor	No reforzadores		Reforzadores		<i>t</i>	<i>p</i>	95% IC	<i>d</i> de Cohen
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>				
Servicio físico y verbal	2,56	0,84	2,52	0,83	0,57	0,566		
Ayuda física	2,80	0,90	2,54	0,89	3,36	0,001	0,105, 0,402	0,28
Solidaridad	2,62	1,01	2,46	1,01	1,88	0,059		
Empatía afectiva	2,54	0,88	2,37	0,81	2,31	0,021	0,025, 0,312	0,19
Empatía cognitiva	2,42	0,71	2,19	0,65	3,90	<0,001	0,113, 0,342	0,32
Reconstrucción de la conducta	0,74	0,77	1,54	1,00	-11,45	<0,001	-0,934, -0,661	0,96
Minimización de responsabilidad personal	1,14	0,84	1,76	0,93	-8,62	<0,001	-0,770, -0,484	0,72
Tergiversación de consecuencias	0,86	0,98	1,63	1,10	-8,99	<0,001	-0,934, -0,599	0,76
Deshumanización	0,96	0,79	1,70	0,95	-10,63	<0,001	-0,884, -0,608	0,89

Nota. *n* = 782**Análisis Multivariado entre Defensores y No Defensores**

Se realizó una regresión logística binaria y se evaluó la bondad del ajuste del modelo. Este predice mejor al grupo de observadores defensores que al de no defensores, pues en el primer grupo, 225 estudiantes fueron clasificados correctamente, representando al 87,5% del total de estudiantes de la categoría. En el caso de los observadores no defensores, el modelo clasificó correctamente a 62 estudiantes, los que representan el 61,5% del grupo que no defiende a la víctima. El porcentaje global de clasificados correctamente fue de 77,4%.

$R^2$  de Nagelkerke muestra que el porcentaje aproximado de explicación del modelo es de 39,0%. Complementariamente, el test de Hosmer-Lemeshow,  $\chi^2(8, n = 416) = 5,07$   $p = 0,75$ , no resultó significativo, lo que indica que no existen diferencias entre la distribución original y los valores predichos de la variable dependiente.

Considerando un nivel de significación menor a 0,05, se puede sostener que las conductas prosociales relacionadas con la ayuda física, la solidaridad, el consuelo verbal, la empatía cognitiva y la reconstrucción de la conducta conformarían un modelo hipotético de variables adecuadas para predecir la pertenencia al grupo de los espectadores defensores de la víctima de la agresión en una situación de acoso escolar.

El signo del coeficiente  $\beta$  estandarizado indica si la relación es directa (positiva) o inversa (negativa) entre las variables predictoras y la variable que se quiere explicar. El valor negativo en reconstrucción de conducta (ver Tabla 3) indicaría, entonces, que mientras más alto es el puntaje de los estudiantes en esta dimensión menor es la probabilidad de que ellos pertenezcan a la categoría de observadores defensores, por tanto, mayor es su probabilidad de pertenecer al grupo de observadores no defensores.

**Tabla 3***Regresión Logística para los No Defensores y Defensores*

Variable predictor	$\beta$	<i>EE</i>	OR	95% IC	Wald	<i>P</i>
Reconstrucción de la conducta	-0,277	0,134	0,76	[0,58, 0,99]	4,23	0,040
Consuelo verbal	0,347	0,155	1,41	[1,04, 1,91]	5,01	0,025
Ayuda física	0,777	0,180	2,17	[1,53, 3,09]	18,69	< 0,001
Solidaridad	0,332	0,149	1,39	[1,04, 1,86]	4,99	0,025
Empatía cognitiva	0,399	0,187	1,49	[1,03, 2,14]	4,57	0,032

Nota.  $\beta$ = beta estandarizada, *EE*=error estándar, OR= Odds ratio, IC = Intervalo de confianza para OR, Wald= Test de Wald, *p*=Significancia estadística

El odds ratio (OR) y su intervalo de confianza facilitan la interpretación de los resultados e indican que la variable más importante dentro del modelo es la variable ayuda física, lo cual supone que, si se mantienen

constantes todas las demás variables, los estudiantes que tuvieron un puntaje alto en esta dimensión aumentarían 117% su probabilidad de pertenecer al grupo de defensores o pro-víctimas.

### Análisis Multivariado entre No Reforzadores y Reforzadores

También se realizó una regresión logística binaria. Se evaluó la bondad de ajuste del modelo con la tabla de clasificación, la cual agrupó correctamente al 78,5% (615) del grupo de observadores. El porcentaje de efectividad es mayor para el grupo de estudiantes no reforzadores (93,8%) pues el modelo clasificó correctamente a 560 que previamente habían sido considerados no reforzadores, que para el grupo de reforzadores que solo logró clasificar correctamente a 55 estudiantes (28,8%).

El porcentaje aproximado de explicación del modelo es de 23,0% ( $R^2$  de Nagelkerke = 0,23). El test de Hosmer-Lemeshow,  $\chi^2(8, n = 782) = 13,54, p = 0,09$ , indica que no existen diferencias significativas entre la distribución original y los valores predichos de la variable dependiente.

Los coeficientes de regresión, errores estándar, pruebas de significación, odd ratios (OR) y los intervalos de confianza permiten realizar una evaluación específica del modelo. En este sentido, con un nivel de significación menor a 0,05 y según los signos de los coeficientes de  $\beta$ , los mecanismos de desconexión moral vinculados con reconstrucción de la conducta y deshumanización son factores de riesgo, mientras que escucha profunda de la conducta prosocial resulta ser un factor protector para la pertenencia al grupo de los reforzadores de la agresión (ver Tabla 4).

El OR indica que la variable más importante dentro del modelo es la reconstrucción de conducta, lo cual supone que, si se mantienen constantes todas las demás variables, los estudiantes que tuvieron un puntaje alto en esta dimensión aumentaron 74% su probabilidad de pertenecer al grupo de los reforzadores o pro-agresores.

**Tabla 4**

*Regresión Logística para los No Reforzadores y Reforzadores*

Variable predictora	B	EE	OR	95% IC	Wald	p
Reconstrucción de la conducta	0,554	0,153	1,74	[1,28, 2,34]	13,07	< 0,001
Deshumanización	0,427	0,155	1,53	[1,13, 2,07]	07,61	0,006
Escucha profunda	-0,457	0,113	0,63	[0,50, 0,78]	16,45	< 0,001

*Nota.*  $\beta$ = beta estandarizada, EE=error estándar, OR= Odds ratio, IC = Intervalo de confianza para OR, Wald= Test de Wald, p=Significancia estadística

Por último, atendiendo a las limitaciones que por naturaleza tienen los estudios transversales, en los que se mide en una sola ocasión, y evitar un sesgo a la validez interna del estudio (Cvetkovic-Vega et al., 2021), se constató que las variables sexo (defensores puntuación 2,17 significancia 0,64, y reforzadores 0,11 y 0,74) y edad (defensores puntuación 3,34 significancia 0,06, y reforzadores 0,11 y 0,73), que fungieron como control, no tuvieron un efecto directo ni interactivo en ninguno de los dos modelos. Por lo tanto, no se ve afectada la explicación de las variables resultantes. Y dada la naturaleza del método utilizado, paso delante de Wald, las variables no logran ser significativas, por lo tanto fueron excluidas de los modelos finales.

### Discusión

En lo que respecta al objetivo del estudio, se buscó diferenciar a los alumnos que asumen el rol de defensores y reforzadores de aquellos que no asumen ese rol, a través de la empatía, la desconexión moral y la conducta prosocial. En primera instancia, los resultados son similares con investigaciones previas (Alcántar et al., 2015; Gini et al., 2007; Haro Solís & García Cabrero, 2014; Obermann, 2011a, 2011b).

En particular, se encontró que la participación de los observadores como defensores, que probablemente ayudarían a las víctimas en episodios de acoso escolar, se relaciona con puntajes bajos en desconexión moral. Por el contrario, los observadores reforzadores del acoso se relacionan con puntajes altos en desconexión moral (Haro Solís & García Cabrero, 2014; Obermann, 2011b).

Se encontró, además y acorde con las investigaciones previas, que altos puntajes en empatía se asociarían con la conducta de defender a la víctima y bajos puntajes, con los comportamientos de reforzar el acoso (Alcántar et al., 2015; Gini et al., 2007; Haro Solís & García Cabrero, 2014).

La regresión logística nos ofrece una explicación concisa de las variables que se asocian a los comportamientos de defensa con relación a las víctimas, y así como el apoyo al agresor en el momento que se suscita un evento de agresión entre pares dentro de los planteles. Se destaca, de manera puntual, que el o la estudiante que observa el acoso escolar y que defiende a la víctima frente a sus pares que no lo hacen (Salmivalli & Peets, 2010), es explicada en este estudio fundamentalmente por las variables prosociales, como el apoyo físico, la solidaridad y el consuelo verbal, además de la empatía cognitiva y la reconstrucción de conducta.

El ser solidario con los compañeros, el tratar de ayudarlos y escuchar sus problemas son variables que se relacionan con ser defensor de las víctimas en el acoso escolar. Esto es así, porque sabe que la conducta del agresor es errónea e indeseable socialmente, y reforzarlo sería asumir una conducta inmoral (Haro-Solís et al., 2013). El resultado apoya la hipótesis de que a mayor puntaje en las conductas prosociales mayor es la probabilidad de ser defensores en situaciones de acoso (Mazzone et al., 2016).

En el caso de la empatía, los resultados son acordes con algunos estudios (Alcántar Nieblas et al., 2016; Gini et al., 2007; Salmivalli, 1999; Valdés-Cuervo, Alcántar-Nieblas et al., 2018), al considerar la empatía cognitiva como un indicio de la importancia que tiene para los estudiantes defensores tener la habilidad de percibir el sufrimiento de la víctima y adoptar conductas prosociales hacia ella, como intentar detener a los que cometen las agresiones, llamar a otros compañeros/as para ayudar a la víctima o bien esperar que haya pasado el episodio para comentarle a algún adulto acerca de la agresión y tratar de animar a la víctima.

Además, los estudiantes que han logrado desarrollar una serie de mecanismos de desconexión moral, ya sea justificando algunas conductas, tales como que está bien pelear cuando el honor del grupo está bajo amenaza (Haro Solís & García Cabrero, 2014), hacerlo a través del uso de un lenguaje eufemista, como decir que golpear a un compañero es solamente una forma de jugar, o haciendo una comparación ventajosa, como que está bien insultar a un compañero de clase porque golpearlo es peor, hace menos probable que se asuma como defensor de las víctimas (Doramajian & Bukowski, 2015).

El abandono a las víctimas incrementa la probabilidad para que la conducta negativa se repita (Ahmed & Braithwaite, 2004). Un puntaje alto en desconexión moral aumentaría la probabilidad de que un estudiante sea reforzador de la agresión entre compañeros (Thornberg & Jungert, 2013). Este resultado apoya la hipótesis que establece que los mecanismos sirven fundamentalmente para explicar las conductas antisociales y agresivas (Bandura et al., 1996, 2001).

Los hallazgos del estudio, de forma congruente con la literatura, sugieren que la dimensión vinculada con la deshumanización es un factor significativo para ser clasificado como reforzador de la agresión, dado que existen creencias comunes entre los estudiantes mexicanos que las víctimas son débiles y no son lo suficientemente valientes para defenderse y que la agresión se justifica para enseñarles a hacerlo (López Romero & Kyriacou, 2016).

En conclusión, los resultados que se presentan sirven para destacar que la empatía cognitiva, la conducta prosocial y los mecanismos de desconexión moral son constructos relevantes para explicar el papel de los observadores como actores que pueden contener o disminuir el acoso escolar entre pares (Cuevas & Marmolejo Medina, 2016; Haro Solís & García Cabrero, 2014) y aportan información para consolidar una nueva propuesta teórica de interdependencia o social ecológica (Meter & Card, 2015) que pretende unificar los hallazgos que explican la conducta de los observadores de acoso entre pares.

Si bien la mayoría de los incidentes de acoso escolar son presenciados por los compañeros, muchos de ellos no tomarán medidas para detener la violencia, lo que podría sugerir una normalización de estas conductas. Por eso, es fundamental cambiar el papel del observador para definirlo como el componente principal de cualquier programa anti-bullying. Como espectadores, los adolescentes pueden detener el acoso escolar y deben saberlo (Padgett & Notar, 2013).

Es cierto que es difícil reconocer que la intervención de los estudiantes como observadores es de especial valor en la perpetuación del acoso escolar, pero también pueden llegar a ser un factor de gran valor en la formulación de las políticas contra esta problemática en la escuela. Los observadores tienen entre sus miembros compañeros que asumen roles distintos y este rasgo debe ser considerado en toda política de prevención e intervención contra el acoso escolar (Carozzo, 2015).

Los adolescentes deben estar conscientes de que ayudar a las víctimas va más allá de la obediencia a la autoridad. Implica reconocer a sus compañeros como sujetos de derechos y que la violencia afecta a la salud, el desarrollo y el bienestar de sus compañeros (Naciones Unidas, 2017).

Si bien se reconoce que las variables presentes en los modelos estadísticos del presente estudio ayudan a diferenciar y predecir el comportamiento reforzador y defensor de los estudiantes de secundaria y, con ello, aportar información de valor para la comprensión del acoso como un proceso social, se identifican, no obstante, algunas limitantes fundamentales, lo que lleva a hacer recomendaciones para futuras investigaciones.

En primer lugar, en este estudio se utilizó un diseño transversal cuya medición se realizó en un solo momento, por lo que no es posible establecer relaciones causales entre las variables. Por lo anterior, sería necesario en investigaciones futuras considerar los diseños longitudinales para analizar los hallazgos en el tiempo (Doramajian & Bukowski, 2015) y experimentales para precisar las relaciones entre las variables (Menesini & Salmivalli, 2017; Valdés-Cuervo, Alcántar-Nieblas et al., 2018; Valdés-Cuervo, Martínez-Ferrer et al., 2018).

En segundo lugar, hasta el momento no existe acuerdo sobre la manera más precisa para reconocer al grupo de observadores defensores y reforzadores (Rodkin et al., 2015). El autorreporte tiene limitaciones para ello. Tal vez podrían establecerse nominaciones por los pares y por los docentes. Así como los compañeros reconocen a los agresores y a las víctimas, ellos podrían ser quienes nominen a sus compañeros como defensores o reforzadores en situaciones de agresión dentro del contexto escolar.

Dentro del procedimiento metodológico, también debe revisarse el método estadístico para definir a un defensor o a un reforzador y diferenciarlos de aquellos estudiantes que no lo son. En este estudio se propuso que solo aquellos estudiantes con un puntaje mayor a una desviación estándar con respecto a su media grupal estandarizada se les asignara la etiqueta de defensores o reforzadores. La combinación de métodos podría generar tipologías más robustas y precisas (Pedroza Cabrera & Aguilera Rubalcava, 2016).

Una vez que se resuelva la discusión sobre la mejor forma de identificar el rol de los observadores, deberían incluirse otras variables del contexto familiar, escolar y de la comunidad que mejore el modelo de los observadores de acoso entre estudiantes. En este estudio, todas las variables fueron personales, por lo que se sugiere realizar otros estudios que indaguen otras variables, como las normas dentro de los salones de clases (Salmivalli & Peets, 2010), el capital social, en forma de apoyo social, y el compromiso comunitario (Evans & Smokowski, 2015), por mencionar algunas.

La información encontrada en esta investigación permite sostener que, si se logra incrementar las conductas prosociales y disminuir los mecanismos de desconexión moral, se tendrá mayor probabilidad para que los estudiantes denuncien las situaciones de acoso. Desde la teoría social cognitiva de la agencia moral, se sabe que los adolescentes cambian su comportamiento por lo que se les enseña, pero sobre todo por lo que observan (Bandura, 2016).

## Referencias

- Ahmed, E. & Braithwaite, V. (2004). "What, me ashamed?" Shame management and school bullying. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 41(3), 269-294. <https://doi.org/10.1177/0022427804266547>
- Alarcón, R. (2010). El legado psicológico de Rogelio Díaz-Guerrero. *Estudios & Pesquisas em Psicologia*, 10(2), 553-571. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1808-42812010000200016&lng=pt&tlng=es](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812010000200016&lng=pt&tlng=es).
- Alcántar Nieblas, C., Tánori Quintana, J. & Valdés Cuervo, Á. A. (2016). Relación entre el rol del espectador, empatía y victimización en la violencia escolar. En R. Díaz Loving, I. Reyes Lagunes, S. Rivera Aragón, J. E. Hernández Sánchez & R. García Falconi (Eds.), *La psicología social en México: volumen XVI* (pp. 463-468). Asociación Mexicana de Psicología Social/Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
- Alcántar Nieblas, C., Tánori Quintana, J., Vera Noriega, J. Á., Couvillier Ybarra, R. & Peralta Luna, D. (2015). Empatía en los diferentes tipos de espectadores en la dinámica del bullying. En R. García Flores, S. V. Mortis Lozoya, J. Tánori Quintana & T. I. Sotelo Quiñonez (Comps.), *Educación y salud: evidencias y propuestas de investigación en Sonora* (pp. 79-90). Instituto Tecnológico de Sonora/Fontamara.
- Bandura, A. (2002). Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Moral Education*, 31(2), 101-119. <https://doi.org/10.1080/0305724022014322>
- Bandura, A. (2016). *Moral disengagement: How people do harm and live with themselves*. Worth.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. & Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(2), 364-374. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.71.2.364>
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C. & Regalia, C. (2001). Sociocognitive self-regulatory mechanisms governing transgressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(1), 125-135. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.1.125>
- Bautista Hernández, G. (2019). *Conducta prosocial, empatía y desconexión moral en observadores de violencia entre estudiantes de secundarias sonorenses* [Tesis doctoral no publicada]. Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A.C.

- Bautista Hernández, G., Tánori Quintana, Q. & Vera Noriega, J. Á. (2020). Evidencias de validez de una escala para medir conducta prosocial en el contexto escolar. En Consejo Mexicano de Investigación Educativa, *Memoria electrónica del XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, área temática 12: evaluación educativa*. Acapulco, Guerrero, México, 18 al 22 de noviembre de 2019 (C3240). <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/3240.pdf>
- Bautista Hernández, G., Vera Noriega, J. Á., Tánori Quintana, J. & Valdés Cuervo, Á. A. (2016). Propiedades psicométricas de una escala para medir empatía en estudiantes de secundaria en México. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(3), 1-20. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44746861007>
- Belacchi, C & Farina, E. (2010). Prosocial/hostile roles and emotion comprehension in preschoolers. *Aggressive Behavior*, 36(6), 371-389. <https://doi.org/10.1002/ab.20361>
- Bussey, K., Quinn, C. & Dobson, J. (2015). The moderating role of empathic concern and perspective taking on the relationship between moral disengagement and aggression. *Merrill-Palmer Quarterly*, 61(1), 10-29. <https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.61.1.0010>
- Carozzo, J. C. (2015). Los espectadores y el código del silencio. *Revista Espiga*, 14(29), 1-8. <https://doi.org/10.22458/re.v14i29.948>
- Carrillo Navarro, J. C., Prieto Quezada, M. T. & Jiménez Mora, J. (2013). Bullying, violencia entre pares en escuelas de México. En A. Furlán Malamud & T. C. Spitzer Schwartz (Coords.), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011* (pp. 223-260). Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C./Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Cataldo, R., Arancibia, M., Stojanova, J. & Papuzinski, C. (2019). Conceptos generales en bioestadística y epidemiología clínica: estudios observacionales con diseños transversal y ecológico. *Medwave: Revista Médica Revisada por Pares*, 19(8), Artículo e7698. <https://doi.org/10.5867/medwave.2019.08.7698>
- Cea D'Ancona, M. Á. (2002). *Análisis multivariable. Teoría y práctica en la investigación social*. (Primera edición). Síntesis.
- Coloroso, B. (2004). *The bully, the bullied and the bystander: From Preschool to HighSchool--How Parents and Teachers Can Help Break the Cycle of violence*. Harper Collings.
- Cuevas, M. C. & Marmolejo Medina, M. A. (2016). Observadores: un rol determinante en el acoso escolar. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 89-102. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI14-1.orda>
- Cuevas Jaramillo, M. C. & Marmolejo Medina, M. A. (2014). Observadores en situaciones de victimización por intimidación escolar: caracterización y razones de su rol. *Psicología desde el Caribe*, 31(1), 103-132. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-417X2014000100006&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-417X2014000100006&lng=en&tlng=es).
- Cvetkovic-Vega, A., Maguiña, J. L., Soto, A., Lama-Valdivia, J. & Correa-López, L. E. (2021). Estudios transversales. *Revista de la Facultad de Medicina Humana*, 21(1), 179-185. <https://doi.org/10.25176/RFMH.v21i1.3069>
- Davis, M. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85. [https://www.uv.es/~friarnav/Davis\\_1980.pdf](https://www.uv.es/~friarnav/Davis_1980.pdf)
- De Caroli, M. E. & Sagone, E. (2014). Resilient profile and creative personality in middle and late adolescents: A validation study of the Italian-RASP. *American Journal of Applied Psychology*, 2(2), 53-58. <https://doi.org/10.12691/ajap-2-2-4>
- Doramajian, C. & Bukowski, W. M. (2015). A longitudinal study of the associations between moral disengagement and active defending versus passive bystanding during bullying situations. *Merrill-Palmer Quarterly*, 61(1), 144-172. <https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.61.1.0144>
- Evans, C. B. R. & Smokowski, P. R. (2015). Prosocial bystander behavior in bullying dynamics: Assessing the impact of social capital. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(12), 2289-2307. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0338-5>
- Furlán Malamud, A. & Spitzer Schwartz, T. C. (Coords). (2013). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C./Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B. & Altoè, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior? *Aggressive Behavior*, 33(5), 467-476. <https://doi.org/10.1002/ab.20204>
- González González, E. N., Vera Noriega, J. Á, Peña Ramos, M. O. & Durazo Salas, F. F. (2020). Propiedades métricas de una escala para medir roles asociados de los espectadores del acoso escolar en alumnos mexicanos de secundaria. *Educación y Humanismo*, 22(38), Artículo 10. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.38.3611>
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L. & Black, W. C. (2004). *Análisis multivariante: quinta edición* (Multivariate Data Analysis, Trad). Pearson Prentice-Hall. (Obra original publicada en 1999)
- Haro Solís, I. (2014). *Factores vinculados con el papel que asumen los alumnos involucrados en el maltrato entre iguales (bullying)* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio Institucional de la UNAM. <http://132.248.9.195/ptd2014/febrero/0709204/0709204.pdf>
- Haro Solís, I. & García Cabrero, B (2014). Variables emocionales y sociomorales asociadas con el tipo de rol que asumen los alumnos y alumnas en el maltrato entre iguales. *Apuntes de Psicología*, 32(1), 15-23. <https://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/482>
- Haro-Solís, I., García-Cabrero, B. & Reidl-Martínez, L. M. (2013). Experiencias de culpa y vergüenza en situaciones de maltrato entre iguales en alumnos de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(59), 1047-1075. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662013000400003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000400003&lng=es&tlng=es)
- Hodges, E. V. E. & Perry, D. G. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(4), 677-685. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.4.677>
- 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>
- Kollerová, L., Janošová, P. & Řičan, P. (2015). Moral motivation in defending classmates victimized by bullying. *European Journal of Developmental Psychology*, 12(3), 297-309. <https://doi.org/10.1080/17405629.2015.1006125>
- López Romero, M. & Kyriacou, C. (2016). Self-efficacy and moral disengagement in Mexican secondary school bullying bystanders. *The Psychology of Education Review*, 40(2), 28-32. [https://pure.york.ac.uk/portal/files/49352955/Lopez\\_Romero\\_Kyriacou\\_REVISED\\_22\\_June\\_2016.docx](https://pure.york.ac.uk/portal/files/49352955/Lopez_Romero_Kyriacou_REVISED_22_June_2016.docx)
- Lucas Molina, B. & Martínez Arias, R. (2008). El papel de los compañeros en las peleas y su relación con el estatus sociométrico. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 89-99. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832317010>
- Mazzone, A., Camodeca, M. & Salmivalli, C. (2016). Interactive effects of guilt and moral disengagement on bullying, defending and outsider behavior. *Journal of Moral Education*, 45(4), 419-432. <https://doi.org/10.1080/03057240.2016.1216399>

- Méndez Tovar, F. C. C., Mendoza Ávila, C., Rodríguez Ramírez, L. M. & García Méndez, M (2015). Conducta prosocial en alumnos de secundaria: validación de una escala prosocial. *Vertientes. Revista Especializada en Ciencias de la Salud*, 18(2), 9-16. <http://revistas.unam.mx/index.php/vertientes/article/download/56488/50142>
- Menesini, E. & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: The state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*, 22(Sup1), 240-253. <https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740>
- Meter, D. J. & 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>
- Naciones Unidas. (2017). *Paz, justicia e instituciones sólidas: por qué es importante*. [https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/wp-content/uploads/sites/3/2017/01/Goal\\_16\\_Spanish.pdf](https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/wp-content/uploads/sites/3/2017/01/Goal_16_Spanish.pdf)
- Obermann, M. -L. (2011a). Moral disengagement among bystanders to school bullying. *Journal of School Violence*, 10(3), 239-257. <https://doi.org/10.1080/15388220.2011.578276>
- Obermann, M. -L. (2011b). Moral disengagement in self-reported and peer-nominated school bullying. *Aggressive Behavior*, 37(2), 133-144. <https://doi.org/10.1002/ab.20378>
- Observatorio Ciudadano de Convivencia y Seguridad del Estado de Sonora (2017). *Análisis comparativo de incidencia delictiva*. Sonora, Mexico. <http://www.observatoriodesonora.org/que.html>
- O'Connell, P., Pepler, D. & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22(4), 437-452. <https://doi.org/10.1006/jado.1999.0238>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell.
- Olweus, D. (2006). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares: tercera edición* (Ediciones Morata, Trad.). Morata. (Obra original publicada en 1993).
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751-780. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>
- Padgett, S. & Notar, C. E. (2013). Bystanders are the key to stopping bullying. *Universal Journal of Educational Research*, 1(2), 33-41. <https://doi.org/10.13189/ujer.2013.010201>
- Pedroza Cabrera, F. J. & Aguilera Rubalcava, S. J. (2016). El papel de la red social en el desarrollo y modificación de conducta agresiva de los alumnos. En J. A. Vera Noriega & Á. A. Valdés Cuervo (Coords.), *La violencia escolar en México: temáticas y perspectivas de abordaje* (pp. 139-161). Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A.C./AM Editores/Clave.
- Pelton, J., Ground, M., Forehand, R. & Brody, G. (2004). The Moral Disengagement Scale: Extension with an American minority sample. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26(1), 31-39. <https://doi.org/10.1023/B:JOBA.0000007454.34707.a5>
- Postigo, S., González, R., Montoya, I. & Ordóñez, A. (2013). Propuestas teóricas en la investigación bullying: una revisión. *Anales de Psicología*, 29(2), 413-425. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.2.148251>
- Pöyhönen, V., Juvonen, J. & Salmivalli, C. (2012). Standing up for the victim, siding with the bully or standing by? Bystander responses in bullying situations. *Social Development*, 21(4), 722-741. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2012.00662.x>
- Quintana, A., Montgomery, W. & Malaver, C. (2009). Modos de afrontamiento y conducta resiliente en adolescentes espectadores de violencia entre pares. *Revista IIPsi: Revista de Investigación en Psicología*, 12(1), 153-171. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v12i1.3788>
- Quintana Peña, A., Montgomery, W., Malaver Soto, C. & Ruiz, G. (2011). Estilos explicativos y habilidades para la gestión de negociación de conflictos en adolescentes espectadores de violencia entre pares (bullying). *Revista de Investigación en Psicología*, 14(1), 95-108. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v14i1.2078>
- Rigby, K. & Johnson, B. (2006). Expressed readiness of Australian schoolchildren to act as bystanders in support of children who are being bullied. *Educational Psychology*, 26(3), 425-440. <https://doi.org/10.1080/01443410500342047>
- Roche Olivar, R., & Sol, N. (1997). *Educación prosocial de las emociones, valores y actitudes positivas para adolescentes en entornos familiares y escolares*. Blume.
- Rodkin, P. C., Espelage, D. L. & Hanish, L. D. (2015) A relational framework for understanding bullying: Developmental antecedents and outcomes. *American Psychologist*, 70(4), 311-321. <https://doi.org/10.1037/a0038658>
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for interventions. *Journal of Adolescence*, 22(4), 453-459. <https://doi.org/10.1006/jado.1999.0239>
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112-120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
- Salmivalli, C. (2014). Participant roles in bullying: How can peer bystanders be utilized in interventions? *Theory Into Practice*, 53(4), 286-292. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947222>
- Salmivalli, C. & Isaacs, J. (2005). Prospective relations among victimization, rejection, friendlessness, and children's self- and peer-perceptions. *Child Development*, 76(6), 1161-1171. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00841.x-i1>
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1-15. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T)
- Salmivalli, C., Ojanen, T., Haanpää, J. & Peets, K. (2005). "I'm OK but you're not" and other peer-relational schemas: Explaining individual differences in children's social goals. *Developmental Psychology*, 41(2), 363-375. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.2.363>
- Salmivalli, C. & Peets, K. (2010). Bullying en la escuela: un fenómeno grupal. En R. Ortega Ruiz (Coord.), *Agresividad injustificada y violencia escolar* (pp. 81-104). Alianza.
- Sánchez Jiménez, V. & Ortega Ruiz, R. (2010). El estudio científico del fenómeno bullying. En R. Ortega Ruiz (Coord.), *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. (pp. 81-104). Alianza Editorial.
- Schwartz, D., Dodge, Coie, J. D., K. A., Hubbard, J. A., Cillessen, A. H. N., Lemerise, E. A. & Bateman, H. (1998). Social-cognitive and behavioral correlates of aggression and victimization in boys' play groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26(6), 431-440. <https://doi.org/10.1023/A:1022695601088>
- Spreng, R. N., McKinnon, M. C., Mar, R. A. & Levine, B. (2009). The Toronto Empathy Questionnaire: Scale development and initial validation of a factor-analytic solution to multiple empathy measures. *Journal of Personality Assessment*, 91(1), 62-71. <https://doi.org/10.1080/00223890802484381>
- Thornberg, R. & Jungert, T. (2013). Bystander behavior in bullying situations: Basic moral sensitivity, moral disengagement and defender self-efficacy. *Journal of Adolescence*, 36(3), 475-483. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.02.003>

- Thornberg, R., Tenenbaum, L., Varjas, K., Meyers, J., Jungert, T. & 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>
- Valdés-Cuervo, A. A., Alcántar-Nieblas, C., Martínez-Ferrer, B. & Parra-Pérez, L. (2018). Relations between restorative parental discipline, family climate, parental support, empathy, shame, and defenders in bullying. *Children and Youth Services Review*, 95, 152-159, <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.10.015>
- Valdés-Cuervo, Á. -A., Martínez-Ferrer, B. & Carlos-Martínez, E. -A. (2018). El rol de las prácticas docentes en la prevención de la violencia escolar entre pares. *Revista de Psicodidáctica*, 23(1), 33-38. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.05.006>
- van der Ploeg, R., Kretschmer, T., Salmivalli, C. & Veenstra, R. (2017). Defending victims: What does it take to intervene in bullying and how is it rewarded by peers? *Journal of School Psychology*, 65, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.06.002>
- van Noorden, T. H. J., Haselager, G. J. T., Cillessen, A. H. N. & Bukowski, W. M. (2015). Empathy and involvement in bullying in children and adolescents: A systematic review. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(3), 637-657. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0135-6>
- Wang, X., Lei, L., Yang, J., Gao, L. & Zhao, F (2017). Moral disengagement as mediator and moderator of the relation between empathy and aggression among Chinese male juvenile delinquents. *Child Psychiatry & Human Development*, 48(2), 316-326. <https://doi.org/10.1007/s10578-016-0643-6>
- Zacarias Sánchez, J. A. (Ed.). (2018). *Código de ética de las y los psicólogos mexicanos*. Federación Nacional de Colegios, Sociedades y Asociaciones de Psicólogos de México, A.C. <https://www.studocu.com/es-mx/document/universidad-vizcaya-de-las-americas/psicometria/codigo-etico-psicologo/15452251>

Fecha de recepción: Junio de 2021.

Fecha de aceptación: Agosto de 2022.