



**Centro de Investigación en Alimentación y
Desarrollo, A.C.**

**CONDUCTA PROSOCIAL, EMPATÍA Y DESCONEXIÓN
MORAL EN OBSERVADORES DE VIOLENCIA ENTRE
ESTUDIANTES DE SECUNDARIAS SONORENSES**

Por:

Gildardo Bautista Hernández

TESIS APROBADA POR LA


COORDINACIÓN EN DESARROLLO REGIONAL

Como requisito parcial para obtener el grado de

DOCTORADO EN DESARROLLO REGIONAL

APROBACIÓN

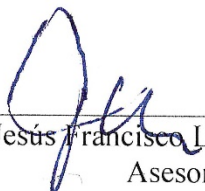
Los miembros del comité designado para la revisión de la tesis de Gildardo Bautista Hernández, la han encontrado satisfactoria y recomiendan que sea aceptada como requisito parcial para obtener el grado de Doctor en Desarrollo Regional




Dr. José Ángel Vera Noriega
Director de Tesis

José Ángel Vera Noriega

Dr. Jesús Tánori Quintana
Co-director



Dr. Jesús Francisco Laborín Álvarez
Asesor

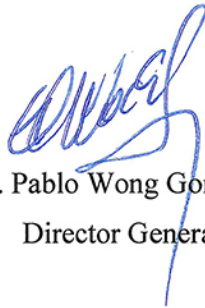


Dra. María José Cubillas Rodríguez
Asesora

DECLARACIÓN INSTITUCIONAL

La información generada en la tesis “Conducta Prosocial, Empatía y Desconexión Moral en Observadores de Violencia Entre Estudiantes de Secundarias Sonorenses” es propiedad intelectual del Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A.C. (CIAD). Se permiten y agradecen las citas breves del material contenido en esta tesis sin permiso especial del autor Gildardo Bautista Hernández, siempre y cuando se dé crédito correspondiente. Para la reproducción parcial o total de la tesis con fines académicos, se deberá contar con la autorización escrita del Director General del CIAD.

La publicación en comunicaciones científicas o de divulgación popular de los datos contenidos en esta tesis, deberá dar los créditos al CIAD, previa autorización escrita del manuscrito en cuestión del director(a) de tesis.



Dr. Pablo Wong González
Director General

AGRADECIMIENTOS

Durante el desarrollo de este trabajo de investigación, mi esfuerzo individual habría sido insuficiente sin el apoyo institucional y académico de personas que admiro y respeto.

En este sentido, agradezco mucho la beca brindada durante el posgrado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

Al Centro de Investigación en alimentación y Desarrollo, A.C. y su personal académico y administrativo por todas las facilidades que me brindaron para culminar este trabajo y el posgrado. En especial a la Coordinación de Desarrollo Regional y a la Coordinación de Programas Académicos por otorgarme la beca “Movilidad Para Estudiantes de Posgrado 2018” para mi estancia en la UAM-I.

Agradezco a la Subsecretaría de Educación Básica SEB/CONACYT, por financiar el proyecto No. 189638, “Diseño y evaluación de un programa de gestión de la convivencia escolar en escuelas secundarias públicas del Estado de Sonora”, del cual se deriva esta tesis.

Mi eterno agradecimiento a mi director de tesis, el Dr. José Ángel Vera Noriega, él ha sido clave en mi formación académica y personal. Sus conocimientos, motivación y exigencias han servido para elevar la calidad de este trabajo.

De igual manera, tengo una gran deuda con mi codirector de tesis, el Dr. Jesús Tánori Quintana, por sus conocimientos y apoyo incondicional durante mi vida y para culminar esta tesis.

A mis asesores, el Dr. Jesús Francisco Laborín Álvarez y la Dra. María José Cubillas Rodríguez, por sus conocimientos, correcciones y críticas constructivas durante toda la investigación.

A mis compañeros y docentes del doctorado, al equipo de investigación que coordina mi director en CIAD, a los Psicólogos de “Psicología en Convivencia” de la Unidad de Igualdad de Género, a los investigadores que comentaron este documento en los diferentes coloquios realizados por el posgrado, al equipo de investigación que coordina la Dra. Marisol Pérez en la UAM-I, a todos mis amigos y alumnos de las secundarias que participaron en este proyecto, ellos saben lo que aportaron a este trabajo.

DEDICATORIA

A mi luli, Dieguito y un ángel que viaja por el cielo en un avión. Por los dulces abrazos que recibía, aunque a veces regresaba tarde.

A mi familia, por darme amor y confianza. Mamá, Hermanos (as) y Sobrinos (a), la distancia no se nota en sus voces.

CONTENIDO

APROBACIÓN	2
DECLARACIÓN INSTITUCIONAL	3
AGRADECIMIENTOS	4
DEDICATORIA	5
LISTA DE FIGURAS	8
ÍNDICE DE TABLAS	9
RESUMEN	10
ABSTRACT	11
INTRODUCCIÓN	12
1. ANTECEDENTES	15
1.1. Acoso Escolar en la Educación Secundaria.....	15
1.1.1. Presencia de Agresores y Víctimas	16
1.1.2. Los Observadores en el Acoso Escolar.....	20
1.2. Factores Relacionados con los Observadores de Violencia Entre Pares	22
1.3. Consecuencias del Acoso Escolar en el Desarrollo Regional	23
1.4. Planteamiento del Problema	24
1.5. Preguntas de Investigación	26
1.6. Objetivo de Investigación	26
1.6.1 Objetivos Específicos.....	27
2. MARCO CONCEPTUAL-TEÓRICO	28
2.1. Normatividad para la Cultura de Paz y Derechos Humanos	28
2.2. Agresión, Violencia y Acoso Escolar.....	31
2.2.1. Tipos de Agresión Entre Pares.....	33
2.2.2. El Acoso Escolar Como un Fenómeno Grupal	34
2.3. Teoría Bioecológica o Sistémica.....	35
2.3.1. Teoría de la Conducta Prosocial	37
2.3.2. La Empatía Como Regulación Moral	38
2.3.3. La Teoría Social Cognitiva del Comportamiento Moral	39
2.4. Estudios Empíricos Sobre los Observadores de Acoso Escolar	41
2.5. Hipótesis	43
3. MARCO METODOLÓGICO	45
3.1. Método y Diseño de Investigación.....	45
3.2. Población y Muestra	45
3.2.1. Participantes	48
3.3. Instrumentos Para la Recolección de Datos.....	50
3.3.1. Datos Sociodemográficos	51

CONTENIDO (Continuación)

3.3.2. Escala de Observadores de Acoso Escolar.....	51
3.3.3. Inventario de Comportamientos Prosociales en el Contexto Escolar	52
3.3.4. Escala de Empatía.....	53
3.3.5. Escala de Mecanismos de Desconexión Moral.....	54
3.4. Procedimientos	56
3.4.1. Para el Trabajo de Campo	56
3.4.2. Análisis de Datos	58
4. RESULTADOS	61
4.1. Validación del Instrumento de Mecanismos de Desconexión Moral.....	61
4.1.1. Análisis de Rasch para Variables Politómicas.....	63
4.1.2. Análisis Factorial Confirmatorio	65
4.2. Validación del Instrumento de Comportamientos Prosociales Escolares.....	68
4.2.1. Análisis de Rasch para Variables Politómicas.....	68
4.2.2. Análisis Factorial Confirmatorio	69
4.3. Análisis Descriptivos y Bivariantes.....	70
4.3.1. Desfiles de Pen para Conducta Prosocial	72
4.3.2. Desfiles de Pen para Empatía.....	73
4.4. Análisis Multivariados.....	79
4.4.1. Análisis Multivariante con no Defensores y Defensores	79
4.4.2. Análisis Multivariante para Observadores no Reforzadores y Reforzadores.....	86
5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	93
5.1. Discusión en Relación con las Evidencias de Validez los Instrumentos	93
5.2. Contraste Teórico Entre las Variables Predictoras y los Subgrupos de Observadores.....	95
5.3. Limitaciones y Recomendaciones.....	98
6. REFERENCIAS.....	102
7. APENDICES	112

LISTA DE FIGURAS

Figura		Página
1	Evolución de la investigación sobre el bullying.....	15
2	Actores en la dinámica del acoso escolar.....	35
3	Integración del marco teórico para el bullying.	36
4	Modelo teórico de los mecanismos de desconexión moral.	40
5	Modelo hipotético del estudio.....	44
6	Porcentaje de escuelas secundarias por sostenimiento.	46
7	Porcentaje de escuelas secundarias públicas según servicio educativo.....	47
8	Municipios en donde se ubican las escuelas para el estudio.....	48
9	Número de estudiantes por ciudades, grado escolar y sexo.....	49
10	Número de estudiantes encuestados según escuela y grado escolar..	50
11	Síntesis del procedimiento de trabajo de campo.	60
12	Modelo de análisis factorial confirmatorio de segundo orden del instrumento mecanismos de desconexión moral.....	67
13	Modelo de análisis factorial confirmatorio del instrumento de comportamiento prosocial escolar.....	70
14	Desfile de Pen para las dimensiones de conducta prosocial.....	73
15	Desfile de Pen para las dimensiones de Empatía.....	74
16	Desfile de Pen para las dimensiones de mecanismo de desconexión moral.....	75
17	Puntaje Z de los estudiantes en la conducta defensora.....	76
18	Resumen de clasificación según el modelo logístico.....	84
19	Desfile de Pen de las dimensiones que fueron significativos en el modelo de regresión logística.....	86
20	Resumen de clasificación según el modelo logístico de Reforzadores.....	90
21	Desfile de Pen de las dimensiones que fueron significativos en el modelo de no reforzadores y reforzadores.....	92

ÍNDICE DE TABLAS

Figura		Página
1	Tipos de agresión entre compañeros.....	33
2	Matriz de indicadores asociados a conceptos teóricos.....	55
3	Clasificación de las variables de estudio de tesis.....	56
4	Indicadores para considerar a un reactivo productivo y con ajuste en el modelo.....	59
5	Escala de desconexión moral.....	62
6	Indicadores de ajuste con el modelo Rasch.....	64
7	Indicadores de ajuste del modelo para el instrumento mecanismos de desconexión moral (N=1,212).....	66
8	Estimación de parámetros de los reactivos de la conducta prosocial.....	68
9	Análisis de tendencia central, dispersión y normalidad de las variables independientes.....	71
10	Conducta prosocial, empatía y desconexión moral entre no defensores y defensores.....	77
11	Conducta prosocial, empatía y desconexión moral entre reforzadores y no defensores.....	78
12	Prueba de igualdad de medias de grupos.....	80
13	Variables de predicción en un análisis discriminante por pasos	82
14	Matrices de coeficientes estandarizados y de estructuras.....	82
15	Resultados de clasificados entre estudiantes no defensores y defensores.....	83
16	Resumen de la regresión logística para los no defensores (0) y defensores (1).....	85
17	Prueba de igualdad de medias de grupos.....	87
18	Variables predictoras en un análisis discriminante por pasos.....	88
19	Correlación de las variables predictoras con la función discriminante.....	89
20	Resumen de análisis de clasificación de los casos.....	89
21	Resumen de la regresión logística para los no reforzadores (0) y reforzadores (1).....	91

RESUMEN

Entre los temas estudiados sobre la violencia escolar, uno de los que menos ha recibido atención es el relacionado con las emociones morales y cognitivas de los observadores, cuyas conductas refuerzan o inhiben la violencia. El *objetivo* del presente estudio fue explicar de qué manera, la conducta prosocial, la empatía y la desconexión moral inciden para que los estudiantes se asuman como observadores defensores y alentadores en una situación hipotética de acoso escolar, en las secundarias públicas de Sonora. Se parte de la hipótesis de que la conducta prosocial, la empatía y la desconexión moral, condicionan el papel que asumen los observadores defensores y alentadores en una situación hipotética de acoso escolar. A través de un enfoque cuantitativo con diseño no experimental, transversal y explicativo, participaron 1,212 estudiantes de 10 secundarias ubicadas en polígonos de violencia intrafamiliar en Sonora. Los resultados que se obtuvieron a través de regresiones logísticas permiten sostener que las conductas prosociales como la ayuda física, la solidaridad, el consuelo verbal, la empatía cognitiva y el mecanismo de reconstrucción de la conducta conforman una ecuación adecuada para predecir la pertenencia al grupo de los observadores defensores de la víctima de la agresión. Mientras que el modelo para predecir el grupo de los observadores reforzadores, solamente, la escucha profunda, la reconstrucción de la conducta y la deshumanización fueron significativas.

Se concluye que la empatía, la conducta prosocial y la desconexión moral son constructos relevantes para explicar el papel de los observadores defensores y alentadores del acoso escolar entre pares. Sin embargo, este estudio tiene algunas limitaciones sobre todo para definir el punto de corte, el tipo de diseño del estudio y la ausencia de variables contextuales, por lo que se recomienda para futuras investigaciones utilizar, diseños experimentales e incluir variables de tipos escolares para que estos sirvan para promover espacios de convivencia pacífica.

Palabras claves: Acoso escolar, Observadores, Conducta prosocial, Desconexión Moral.

ABSTRACT

Among the topics studied about school violence, one of which has received less attention is related to the moral emotions and cognitive abilities of the bystanders, whose conduct reinforce or inhibit violence. This study examined how, prosocial behavior, empathy and moral disengagement affect for students to assume as bystanders defenders of the victim and reinforcers of bullies in a hypothetical situation of bullying, in the secondary schools of Sonora. It is assumed that the prosocial behavior, empathy and moral disengagement, condition the role assumed by the bystanders defenders of the victim and reinforcers of bullies in a hypothetical situation of bullying. Through a quantitative approach with non-experimental design, cross-sectional and explanatory, participated 1.212 students from 10 secondary schools located in polygons of family violence in Sonora. The results obtained through logistic regressions show that the prosocial behaviors such as physical help, solidarity, verbal comfort, the cognitive empathy and the mechanism of reconstruction of the conduct make up an equation suitable for predict the belonging to the group of bystanders defenders of the victim of aggression. While the model to predict the group of bystanders reinforcers of bullies, only deep listening, reconstructing immoral behavior and the dehumanization were significant. It was concluded that empathy, prosocial behavior and moral disengagement are relevant constructs to explain the role of bystanders defenders and reinforcers of bullying among peers. However, this study has some limitations especially to define the cutoff point, the type of study design and the absence of contextual variables, so it is recommended for future research to use experimental designs and include variables of school types so that these serve to promote spaces of peaceful coexistence.

Keys Words: Bullying, Bystanders, Prosocial Behavior, Moral Disengagement

INTRODUCCIÓN

La agresión injustificada entre pares es conocida por ser la forma más extrema que puede adoptar la violencia entre compañeros durante el proceso de socialización escolar. Se caracteriza por los siguientes aspectos: a) el agresor tiene mayor poder físico y social sobre la víctima, b) uno o varios alumnos tienen la intención para provocarle dolor físico y/o emocional a un compañero sin que haya una provocación previa, c) sistematicidad y repetición de la acción durante un periodo de tiempo prolongado, d) necesidad de distintos actores para generar recompensas sociales a los alumnos con conducta agresora y e) dinamismo en los roles que asumen los actores (Coloroso, 2004; Olweus, 2013; Salmivalli, 2014).

Backhoff y Pérez (2015) señalan que entre los 34 países asociados e invitados de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) durante el 2013, Brasil, México y Bélgica obtuvieron los porcentajes más altos de docentes, que trabajan en escuelas secundarias, en las cuales, los directores informaron que los alumnos realizan durante el transcurso de una semana conductas tipificadas como vandalismo o robo, acoso verbal y agresiones físicas contra sus pares. Los porcentajes son: 13.2% robo y vandalismo, 29.5% acoso verbal entre compañeros y 10.8% agresión física entre compañeros.

Valdés et al. (2012) encontraron en una muestra de estudiantes de secundarias ubicadas en el sur del estado de Sonora que el 22% frecuentemente realizan conductas violentas en la escuela contra sus compañeros y 30.9% lo hace de manera ocasional. Lo anterior, son evidencias de que la agresión entre pares es un problema presente en el contexto regional. De hecho, el acoso entre pares se configura como uno de los principales problemas que enfrenta la comunidad escolar día con día. A nivel internacional, el análisis y la investigación sobre esta temática comenzó hace cuatro décadas (Ortega, 2010).

La investigación relacionada con la agresión entre compañeros sin aparente razón, conocida como “agresividad injustificada” ha pasado por tres momentos históricos (Sánchez & Ortega, 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 agresión entre pares; y (c) caracterizar y encontrar marcos explicativos para prevenir el bullying. Estas teorías enfatizaron en la relación diádica: agresor y víctima (Hymel & Swearer, 2015; Olwues, 2006; Postigo, González, Montoya, & Ordoñez, 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, 2014; Cuevas & Marmolejo, 2016; Haro, García, & Reidl, 2013; Haro & García, 2014; Lucas & Martínez, 2008; Salmivalli, 1999; Salmivalli & Peets, 2010; Salmivalli, 2014).

Es decir, el acoso entre pares ocurre generalmente cuando existe una audiencia. 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 (Padgett & Notar, 2013).

En este sentido, la justificación del estudio tiene que ver con la poca atención dentro de las investigaciones realizadas en México con respecto a las emociones morales y cognitivas de los observadores, en la comprensión de la problemática del bullying (Carrillo, Prieto, & Jiménez, 2013; Furlán & Spitzer, 2013).

Por ello, se propone como objetivo general explicar de qué manera, la conducta prosocial, la empatía y la desconexión moral inciden para que los estudiantes se asuman como observadores defensores y alentadores en una situación hipotética de acoso escolar, en las secundarias públicas de Sonora.

Para cumplir con el objetivo anterior, este documento está estructurado por cinco capítulos generales: (a) en el capítulo I se incluyen los antecedentes empíricos, el planteamiento del problema, la pregunta y los objetivos generales y específicos del trabajo; (b) en el capítulo II se colocaron el marco normativo y la teoría general y sustantiva que dan soporte a la hipótesis de investigación; (c) en el capítulo III se describe el marco metodológico, específicamente, del diseño, la muestra, los instrumentos utilizados y el procedimiento antes, durante y después del trabajo de campo; d) en el capítulo IV, se incluyen los

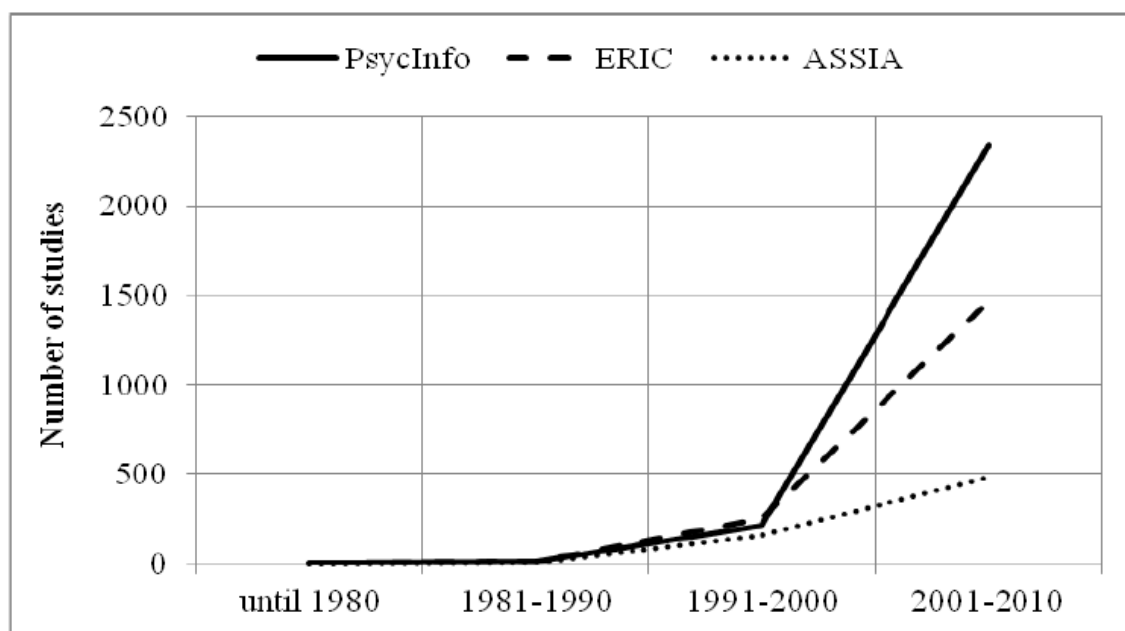
resultados que responden a los objetivos planteados y está estructurado en dos bloques. Análisis univariados y análisis multivariados; y e) en el último capítulo V se incluyen las discusiones y conclusiones, así como las limitaciones y recomendaciones para futuras investigaciones en este campo.

1. ANTECEDENTES

1.1. Acoso Escolar en la Educación Secundaria

El acoso entre pares siempre ha existido, pero recientemente adquiere una mayor atención social y científica por los riesgos que tiene sobre la comunidad escolar. Así lo demuestran Postigo et al. (2013) en un estudio de revisión sobre el incremento de los artículos científicos publicados en las bases de datos relacionados con el tema a nivel internacional (ver figura 1) y las revisiones sobre el estado del arte a nivel nacional mexicana (Furlán & Spitzer, 2013; Valdés, Alcántar, Tánori, & Torres, 2015).

Figura 1. Evolución de la investigación sobre el bullying



Fuente: Tomado de Postigo et al. (2013; 413).

A continuación, se hace una revisión sobre la magnitud del problema en distintos escenarios escolares para evidenciar que se trata de un problema que va más de las situaciones sociales.

1.1.1. Presencia de Agresores y Víctimas

El acoso escolar es un problema que se presenta entre los estudiantes de todos los niveles educativos, pero sucede con mayor frecuencia durante la adolescencia, la cual, abarca los años finales de la educación primaria y los años que dura los estudios de la secundaria (Ovejero, 2013).

Así se indican en diversos reportes de estudios sistemáticos realizados en países diferentes sobre el tema durante las últimas tres décadas (Ortega, 2010). Inicialmente estos estudios se realizaron en la región de Escandinavia, pero a finales de la década de los ochentas y principio de los noventas, se comenzó a investigar, el acoso escolar entre los estudiantes, en países como Japón, Inglaterra, Holanda, Canadá, Estados Unidos y España (Olweus, 2006).

El estudio clásico realizado por Olweus (1993/2006) durante los ochentas a nivel nacional en Noruega, pudo evidenciar que el 15% de 568,000 alumnos de las escuelas primarias y secundarias *de vez en cuando* se veían implicados en problemas de agresión ya sea como víctimas (9%), como agresores (7%) o como víctimas agresoras (1.6%). El autor sostuvo que existen razones sólidas para considerar a un alumno como víctima o agresor cuando éste se declara en la situación *de vez en cuando* en las preguntas que se le plantean. Cuando el parámetro de frecuencia cambia a *alrededor de una vez a la semana* se está hablando de problemas de agresión y victimización más graves, en el cual, uno de cada veinte alumnos estaría implicado ya sea como agresor (2%) o como víctima (3%).

En el contexto de la Enseñanza Secundaria Obligatoria de España, el Defensor del Pueblo (2000) Alto Comisionado de las Cortes Generales, encargado de defender los derechos fundamentales y las libertades públicas de las personas, analizó una muestra en la cual,

participaron 3,000 alumnos hombres y mujeres de 300 secundarias públicas y privadas que pertenecen a las distintas comunidades autónomas. Los resultados mostraron que el 38.5% ha sido víctimas de insultos, al 10.7% no lo dejan participar (no se especifica en que), al 7.3% les han robado cosas, al 4.8% le han pegado y al 0.7% ha sido amenazado con armas. El 45.5% reconoce haber insultado a otros compañeros, el 7.2% ha pegado a sus compañeros, el 1.5% les ha robado y el 0.4% los ha amenazado con armas.

De manera similar, en un estudio realizado en Francia con una muestra de 973 estudiantes de secundaria se encontró que el 26.7% tiene la percepción que en su escuela hay altos índices de violencia escolar, 69.2% afirmó haber sido insultado, 20.7% mencionó haber sido agredido físicamente por otros compañeros, al 47.2% les han robado y el 10% participaron como intimidadores y agresores. Además, casi un tercio de la población adolescente de las escuelas que participaron en este estudio piensa que todo va mal en su centro y que hay mucha violencia (Blaya, Debarbieux, Del Rey, & Ortega, 2006).

En un estudio reciente realizado por Piñero, Arense, López y Torres (2014) en la región de Murcia con una muestra de 2,503 estudiantes se reportó que del total de los estudiantes varones, un 51.5% alguna vez habían realizado bromas o molestado a otra persona, un 43.4% insultó a otra persona, un 26.3% animó a otros estudiantes a pelear, un 19% amenazó con herir o golpear. Mientras que, para las mujeres, un 22.7% hizo bromas o molestó, 19.4% insultó a otras compañeras, un 6.5% animó a otras estudiantes a pelear y un 5% amenazó con herir o golpear.

Los estudios previos han representado esfuerzos imprescindibles para conocer la presencia y magnitud de la problemática, sin embargo, no son comparables entre sí, porque utilizan métricas distintas. Por lo tanto, no se puede concluir en que países los estudiantes se encuentran en procesos de socialización más violentas o menos violentas. Es fundamental que los países a través de los organismos internacionales o sus instituciones realicen investigaciones que evidencien la presencia de los alumnos partícipes en dicho fenómeno. Por ejemplo, Backhoff y Pérez (2015) señalan que, de los 34 países invitados y asociados de la OCDE durante el 2013, Brasil, México y Bélgica son países con los porcentajes más altos de docentes que trabajan en las escuelas secundarias, en las cuales los directores informaron que los alumnos experimentaron en el transcurso de una semana, incidentes

como vandalismo o robo, acoso verbal y agresiones físicas entre los compañeros. En el caso de México, los porcentajes son: 13.2% robo y vandalismo, 29.5% acoso verbal entre compañeros y 10.8% agresión física entre compañeros. Cabe destacar que, de acuerdo con esta organización internacional, entre los países que la integran, México aparece en el primer lugar en índices de violencia escolar.

Por su parte, El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2006) reportó que, durante el año escolar 2005, el 11% de los alumnos en las escuelas secundarias mexicanas reconocieron haber participado en peleas, 43.6% fueron víctimas de robo de objeto o dinero dentro de la escuela, 14.1% fueron lastimados físicamente por otro estudiante o grupo de alumnos, 13.6% recibieron burlas de los compañeros constantemente y 13.1% recibieron amenazas de otro compañero o grupo de alumnos.

El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2015) a través de la encuesta de Cohesión Social para la Prevención de la Violencia y la Delincuencia (ECOPRED) en la cual se encuentran datos sobre los índices de delitos y maltrato por parte de sus compañeros de escuela, estimó a 4.22 millones de jóvenes de 12 a 18 años que asisten a la escuela, de los cuales, 1.36 millones (32.2%) sufrieron acoso escolar o bullying durante el 2014.

Las ciudades con mayor porcentaje de jóvenes entre 12 y 18 años, que fueron víctimas de acoso escolar fueron: Ecatepec, Nezahualcóyotl, Cuauhtémoc, Mérida, Tuxtla Gutiérrez, Zamora, Zihuatanejo, Chilpancingo, Zapopan, Tepic, Laredo y Mexicali, con un rango que oscila entre los 35 y 42.6%. En lo referente al estado de Sonora, Hermosillo presenta una incidencia del 28.2% y Obregón de 30.6% de estudiantes de secundaria y bachillerato que reportaron casos de bullying (INEGI, 2015).

Los estudios anteriores, se trabajaron con muestras nacionales, pero también se han realizado estudios con muestras regionales o municipales. Por ejemplo, Castillo y Pacheco (2008) realizaron un estudio en las secundarias de Yucatán y encontraron diferencias entre observar el bullying dentro de la escuela y ser victimizado. Resaltan los datos relacionados con la victimización, en la cual, las autoras refieren que los abusos de tipo verbal representan la forma más frecuente de acoso escolar, pues 53.4% de los estudiantes de

secundaria han sido sujetos de “maledicencias”, 52.8% de apodos ofensivos, 48.8% de insultos, 22.9% de exclusión social y 22.2% de golpes.

Además, 19.4% de los jóvenes reportaron que en su escuela los compañeros los obligan a hacer cosas que no quieren, a 16.7% le rompen sus cosas, el 15.5% son amenazados para amedrentarlos, 6.7% sufrieron de acoso sexual y el 3.6% de amenazas con palos, navajas u otros objetos.

Valadez (2008) llevó a cabo un estudio en la zona metropolitana de Guadalajara con una muestra de 1,091 alumnos y reportó que, de las conductas que *siempre y con frecuencia* han sido observadas por los alumnos sobresalen el poner apodos 65.4%, los insultos 50.4%, los golpes 46.1%, el robo de dinero o cosas 26.6%, la amenaza 17.3%, y las caricias no deseadas 13.6%. El 14.9% reportó que le ponen apodos, un 10% hablan mal de ellos, el 7.3% lo golpean y un 75.5% admitió haber asumido conductas de maltrato hacia un compañero o compañera. Cabe señalar que estas conductas se refieren a sí en algún momento de su vida escolar han observado, padecido o llevado a cabo este tipo de conductas.

De manera similar, se encuestó a 321 estudiantes de una escuela secundaria pública de Tijuana, Baja California y 28% (91) de los estudiantes refirieron acoso escolar: 34 (17%) fueron víctimas, 17 (19%) agresores y 40 (44%) víctimas-agresores. El 52% de los estudiantes mencionó que el acoso fue físico, 62% fue verbal, 71% social y 22% cibernético (Avilés, Zonana, & Anzaldo, 2012).

Valdés et al (2012) reportaron que, en las escuelas ubicadas en el sur del Estado de Sonora, el 22% de estudiantes de secundaria reconocieron llevar a cabo frecuentemente conductas violentas en la escuela contra los compañeros; y el 30.9% de manera ocasional lo que demuestra la presencia de este fenómeno en el contexto regional.

De manera similar, García, Preciado y Gil (2012), realizaron un estudio en secundarias de la ciudad de Navojoa, sobre el nivel de violencia o bullying y señalaron que la violencia se da significativamente en los contextos escolares en los cuales se ejerce la violencia verbal, psicológica y relacional durante el recreo o extra clases.

Finalmente, Miranda, Miranda, Miranda y Ruiz (2013) señalaron a partir de una muestra en Sonora que, el 26.2% de los alumnos dijeron haber pasado mal alguna vez en la escuela

y el 2.4% frecuentemente la pasa mal, en el cual los hombres representan mayoría para el rol de agresores con una proporción de 5 a 1 respecto a la participación de las mujeres.

Los estudios tanto nacionales como estatales dan cuenta de cómo el problema puede variar en magnitud según el tipo de violencia, la manera en cómo se plantean las preguntas y a quienes de la comunidad escolar se les pregunta. Las conclusiones sobre estos trabajos son: lo que se mide es la percepción del acoso escolar; el tipo de acoso que mayor se percibe es verbal y social y luego el físico. La prevalencia es mayor cuando se le pregunta al alumno si han observado estas conductas entre sus compañeros que cuando se les pregunta si ellos mismos han sido víctimas o agresores de sus pares.

Adicionalmente, salvo algunas excepciones (Backhoff & Pérez, 2015; INEGI, 2015), no se pueden hacer comparaciones entre los países o estados, puesto que los instrumentos utilizados no son homogéneos y la métrica o el punto de corte teórico mencionado por Olweus (2006) no se fija en el instrumento dejando un alto grado de subjetividad al momento de contestar a las preguntas.

1.1.2. Los Observadores en el Acoso Escolar

Sin duda alguna, los datos encontrados a través de la diada agresor-víctima evidencian la presencia del bullying en los centros de enseñanzas secundarias tanto públicas como privadas de los diferentes países, así como de México. Los porcentajes varían no solo por la forma en la cual se les pregunta a los alumnos si no a quienes se les hace la pregunta.

Existe un reconocimiento en la literatura que aparte de los agresores y víctimas, los espectadores juegan un rol fundamental en la ocurrencia, frecuencia y gravedad del acoso escolar (Craig & Pepler, 1997; Cuevas & Marmolejo, 2016; Cuevas & Marmolejo, 2014; Haro, García, & Reidl, 2013; Haro & García, 2014; Olweus, 2001; Salmivalli & Peets, 2010).

Los espectadores a menudo están presentes en grandes proporciones durante los episodios de acoso entre pares y participan en este proceso asumiendo diferentes roles que pueden

reforzar o exacerbar el comportamiento de acoso, incluso aquellos que se comportan de manera aparentemente inofensivos y pasivos pueden influir en el proceso del acoso (Doramajian, 2014; Doramajian & Bukowski, 2015). Son los que les otorgan la audiencia y las recompensas sociales a los agresores (Salmivalli, 2014).

Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Osterman y Kaukiainen (1996) encontraron en niños finlandeses de educación básica con edades de entre 12 a 13 años que el 23.7% de los estudiantes asumen el rol de observadores pasivos (outsiders), 19.5% son reforzadores del agresor, 17.3% son defensores de la víctima, 12.7% no tienen un rol definido, 11.7% son víctimas, 8.2% son agresores, y 6.8% son asistentes del acosador. Además, observaron cómo alrededor del 11% de las víctimas tenían como rol secundario el de agresor, correspondiéndose con el rol de víctima-agresor.

Por su parte, Smith y Shu (2000) en su estudio realizado con 2,308 alumnos de 10-14 años, inscritos en 19 escuelas de Inglaterra revelaron que el 66 % de los estudiantes han estado presentes en un episodio de acoso entre pares. También reportan que el 47% de los observadores presentes en la intimidación trató de no involucrarse. A su vez, el 34% de los observadores pidieron a los agresores que se detuvieran, mientras que el 18% acudió con un adulto para ayudar a detener el episodio de acoso. A lo anterior agregan un dato preocupante: 11% de los participantes admitió haber disfrutado presenciando la agresión. En lo que respecta a México, Haro y García (2014) realizaron un estudio en dos secundarias públicas de la Ciudad de México, con 450 alumnos de segundo grado (48% chicos) de 12 a 14 años e identificaron, a través del procedimiento de nominación de pares, y clasificaron a 109 alumnos en el rol de pro-bullying (inician, mantienen y refuerzan el maltrato), 70 espectadores (se mantiene al margen del acoso escolar) y 46 defensores (interviene a favor de la víctima).

Estos estudios, sirven para evidenciar, que en el contexto socio escolar, la mayoría de los estudiantes son observadores del acoso entre pares. Desafortunadamente, a pesar de la gran proporción de estudiantes que están presentes durante los casos de intimidación, pocos actúan como defensores de los compañeros victimizados. Como tal, identificar los factores que pueden motivar a los observadores a actuar o no en defensa de las víctimas es un campo poco explorado por los investigadores en la actualidad (Doramajian, 2014).

1.2. Factores Relacionados con los Observadores de Violencia Entre Pares

Salmivalli y Peets (2010) consideran que el agresor acosa a su compañero, motivado por el deseo de obtener una posición social privilegiada dentro del grupo. En este proceso de socialización, el agresor recurre a la agresión para conseguir el “respeto” y la “admiración” de sus pares (Salmivalli, Ojaneen, Haanpää, & Peets, 2005). Bajo 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 como víctimas a sus pares con personalidad sumisa (Schwartz et al., 1998) e insegura (Salmivalli & Isaacs, 2005), físicamente débiles, rechazados, 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 fenómeno es necesario incluir los contextos sociales en los que tienen lugar, y el carácter relacional entre la diada agresor-víctima y los compañeros que no están involucrados directamente (Salmivalli & Peets, 2010) pero que juegan un papel preponderante; ya sea para intervenir y detener la intimidación (es decir, los defensores de la víctima), mirar para otro lado (pasivos transeúntes) o reforzar a los agresores.

O’Connell, Pepler y Craig (1999) señalan que si bien, los estudiantes tienen actitudes negativas hacia el acoso escolar, raras veces apoyan a la víctima y asumen un papel pasivo. Salmivalli y Peets, (2010) sostienen que los pares no saben cómo ayudar a las víctimas o puesto que son alumnos rechazados dentro del aula (Lucas & Martínez, 2008), tienen miedo de convertirse en víctima 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, recurren a enfrentamientos de apoyo social y directo al problema, en contraste con los espectadores amoral e indiferente-culpabilizado

(Quintana, Montgomery, & Malaver, 2009; Quintana, Montgomery, Malaver, & Ruiz, 2011).

Además, los espectadores defensores poseen una mayor empatía afectiva que los espectadores evasivos y perciben mayor autoeficacia para defenderse (Haro, 2014), tienen un mayor estatus social dentro del grupo (Salmivalli et al., 1996), son alumnos populares y controvertidos (Lucas & Martínez, 2008), suelen pensar que eso es lo que esperan de ellos sus padres y amigos (Rigby & Johnson, 2006) e influye su relación personal con el agresor o con la víctima.

Finalmente, Thornberg et al. (2012) encontraron que 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.

1.3. Consecuencias del Acoso Escolar en el Desarrollo Regional

La investigación creciente acerca de la problemática se justifica por la alta frecuencia y los efectos negativos en la salud y ajuste psicosocial de quienes están involucrados en la dinámica, además de la influencia en el ambiente escolar, que vulnera el quehacer de las escuelas, la de formar ciudadanos, con una cultura de paz y tolerancia social (Elliot, 2008; Olweus, 1993).

En las víctimas de acoso escolar se reportan problemas emocionales y conductuales, escasa integración social y desempeño académico deficiente (Kochenderfer-Ladd & Troop-Gordon, 2010; O'Brennan, Bradshaw, & Sawyer, 2009). Por su parte, los estudiantes agresores presentan mayor incidencia de problemas de conducta y dificultades de ajuste psicosocial que, con frecuencia, persisten en la vida adulta (Olweus, 2011; Swearer & Hymel, 2015).

Desde una perspectiva de *desarrollo regional*, la presencia del acoso entre pares en los centros educativos representa costos en tratamiento, visitas al médico de hospital para las víctimas como para los agresores, menor calidad de vida y muerte prematura, costos para organizaciones de bienestar social, el sistema educativo, el sector de empleo que resultan del ausentismo y la productividad baja (Huerta, 2013).

La misma Naciones Unidas (2017) ha reconocido la violencia, en cualquiera de sus manifestaciones, consecuencias y riesgos a la salud, el desarrollo y el bienestar de los niños, además, provoca traumas y debilita la inclusión social.

Lo anterior es una amenaza a los diferentes objetivos de desarrollo sostenible, principalmente para el objetivo 16 “paz, justicia e instituciones sólidas” con el cual se busca:

Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y crear instituciones eficaces, responsables e inclusivas a todos los niveles (Naciones Unidas, 2017, p. 1).

Es una amenaza porque toda persona debe sentirse segura en toda la etapa de su vida y nadie debe sentir temor por la violencia, incluida la violencia escolar. Por eso es necesario dar cuenta de que la violencia es un problema real y que su prevención debe estar basado con evidencia científica.

1.4. Planteamiento del Problema

En la actualidad, existe un campo para el análisis y la investigación sobre la violencia escolar, particularmente sobre el bullying, el cual, la comunidad científica ha estudiado durante los últimos 40 años. El abordaje de investigación sobre las agresiones entre compañeros sin aparente razón conocida como “agresividad injustificada” ha pasado por tres momentos históricos, al menos en los países europeos (Sánchez & Ortega, 2010):

- a) El reconocimiento, visibilidad y prevalencia de un fenómeno que históricamente se había considerado como “cosa de niños”.
- b) En el segundo momento, se centró en la definición o conceptualización de cuales conductas deberían considerarse acoso y cuáles no.
- c) Avance significativo por caracterizar y encontrar marcos explicativos para contrarrestar el acoso, con énfasis en la relación diádica: agresor y víctima (Ortega, 2010; Olwues, 2006; Postigo et al., 2013).

Además, se ha observado que hay un giro en torno a asumir el bullying como un proceso grupal en el cual, la mayoría de los estudiantes, propician o promueven la violencia (Lucas & Martínez, 2008; Salmivalli, 1999; Salmivalli & Peets, 2010).

En países como México, el estudio de esta problemática escolar comenzó hace 15 años y la dinámica de investigación ha seguido la misma lógica que en otros países, aunque prevalecen los estudios descriptivos (Carrillo, Prieto, & Jiménez, 2013) sobre los estudios explicativos (Furlán & Spitzer, 2013), centrados en los roles directos del acoso escolar (agresores y víctimas) con un enfoque cualitativo y bajo un enfoque educativo (Valdés et al., 2015).

Sin embargo, últimamente se ha considerado para el análisis, la conducta de los observadores involucrados en las situaciones de bullying (Haro, García, & Reidl, 2013; Haro & García, 2014; Romero & Kyriacou, 2016; Alcántar, Tánori, Vera, Couvillier, & Peralta, 2015), debido al papel preponderante que asumen ya sea para reforzar, evadir o rechazar el hostigamiento dentro de las escuelas (Sullivan et al., 2003).

Las emociones morales y su influencia en la conducta de los observadores en situaciones de acoso escolar (Haro, 2014), ayudan a comprender el rol de los observadores (Sullivan et al., 2003), pero requiere de otras variables como la conducta prosocial, además, de ensayar otros procedimientos metodológicos como lo son los instrumentos de autopercepción (Haro, 2014).

Así, la justificación del estudio tiene que ver con la poca atención dentro de las investigaciones con respecto a las emociones morales y cognitivas de los observadores en la comprensión de la problemática del bullying (Carrillo et al., 2013; Furlán & Spitzer, 2013).

La necesidad de identificar las características individuales y la comprensión de por qué rara vez la tercera parte de los alumnos intervienen para defender, y prefieren callar o reforzar el hostigamiento (Haro, 2014; Sullivan et al., 2003), se justifica por la evidencia empírica, en la cual los observadores poseen características que los diferencian y que por ende requieren distintas intervenciones y sobre todo, modificar la conducta de los observadores es más sencillo que en los agresores o las víctimas (Salmivalli & Peets, 2010).

En este sentido, el trabajo propone coadyuvar a tres aspectos relacionados con el análisis del acoso escolar (Haro et al., 2013; Haro & García, 2014; Romero & Kyriacou, 2016; Alcantar et al., 2016): a) la inclusión de los observadores como sujetos fundamentales ya sea para reforzar las conductas de los agresores o bien defender a las víctimas de estas conductas b) la combinación de la empatía, los mecanismos de desconexión moral y la conducta prosocial dentro del entorno escolar para comprender el papel de los observadores y c) utilizar métodos estadísticos robustos en el análisis.

1.5. Preguntas de Investigación

En este sentido, ¿Cómo incide la conducta prosocial, la empatía y la desconexión moral sobre el rol de los estudiantes observadores defensores y alentadores de acoso escolar de las secundarias públicas técnicas y generales de Sonora?

1.6. Objetivo de Investigación

Bajo el supuesto de comprender la dinámica del acoso escolar como un proceso grupal, el **objetivo general** este trabajo fue explicar de qué manera, la conducta prosocial, la empatía y la desconexión moral inciden para que los estudiantes se asuman como observadores

defensores y alentadores en una situación hipotética de acoso escolar, en las secundarias públicas de Sonora.

1.6.1 Objetivos Específicos

1. **Analizar** las evidencias psicométricas de los instrumentos: desconexión moral y conducta prosocial.
2. **Diferenciar** a los alumnos que asumen el rol de defensores y reforzadores de aquellos que no asumen esos roles a través de la empatía, la desconexión moral y la conducta prosocial.
3. **Explicar** cómo la empatía, la desconexión moral y la conducta prosocial se asocian con la probabilidad de involucrarse en el comportamiento de observadores defensores y reforzadores ante situaciones hipotéticas de acoso escolar en las escuelas secundarias públicas de Sonora.

2. MARCO CONCEPTUAL-TEÓRICO

2.1. Normatividad para la Cultura de Paz y Derechos Humanos

De acuerdo con Huerta (2013; 13) la presencia del acoso entre pares en los centros escolares ha condicionado que “de manera jurídica se ha trabajado para proporcionar a las niñas y niños un ambiente seguro y una cultura de paz dentro de las escuelas” ya sea creando o modificando las leyes nacionales y estatales.

Puntualmente, los marcos normativos sirven para establecer los principios básicos que el gobierno a través de sus diversas instituciones, debe seguir para prevenir o atender una problemática específica. En el caso de la violencia escolar, existen marcos legales cuyos principios establecen la protección para las niñas y niños a una vida libre de violencia, con un enfoque al respeto de los derechos humanos y de una cultura de paz (Huerta, 2013).

Los marcos normativos desarrollados en México, recogen varios de los pronunciamientos de los organismos internacionales en la que este forma parte, como la Organización Mundial de la Salud (OMS), la Organización de Naciones Unidas (ONU), en particular, sus agencias especializadas como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) o el Fondo para la Infancia de las Naciones Unidas (UNICEF) los cuales, plantean la violencia en su sentido más general como un problema de salud pública y como un obstáculo para el desarrollo de una cultura de paz, la garantía de los derechos humanos de la infancia y el desarrollo de las regiones (OMS, 2003).

Por ejemplo, México, país miembro de la ONU desde 04 noviembre 1946 se compromete a respetar y acatar las resoluciones aprobadas por la asamblea general de dicho organismo. Entre estas resoluciones, está la Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz aprobada el 13 de septiembre de 1999.

En dicha declaración, el Artículo 1 (inciso a y c) define a la cultura de paz como:

...un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados en el respeto a la vida, el fin de la violencia y la promoción y la práctica de

la no violencia por medio de la educación, el diálogo y la cooperación: ...y el respeto pleno y la promoción de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales. Además, en el Artículo 3 inciso i señala que “*el desarrollo pleno de una cultura de paz está integralmente vinculado a: ...el respeto, la promoción y la protección de los derechos del niño*”.

En referencia al marco jurídico nacional mexicano, cabe citar la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes publicada el 04 de diciembre del 2014 por la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH, 2015; 15) cuyo objetivo es la de garantizar el pleno ejercicio, respeto, protección y promoción de los derechos humanos de niñas, niños y adolescentes, conforme a lo establecido en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en los tratados internacionales en el cual, el Estado mexicano forma parte.

Particularmente, en el Artículo 2, se precisa que las autoridades deberán:

I. Garantizar un enfoque integral, transversal y con perspectiva de derechos humanos en el diseño y la instrumentación de políticas y programas de gobierno.

II. Promover la participación, tomar en cuenta la opinión y considerar los aspectos culturales, éticos, afectivos, educativos y de salud de niñas, niños y adolescentes, en todos aquellos asuntos de su incumbencia, de acuerdo [con] su edad, desarrollo evolutivo, cognoscitivo y madurez.

III. Establecer mecanismos transparentes de seguimiento y evaluación de la implementación de políticas, programas gubernamentales, legislación y compromisos derivados de tratados internacionales en la materia (CNDH, 2015:15).

De manera similar, la Ley General de Educación cuya última reforma fue publicado en el Diario Oficial el 01 de junio de 2016 en su artículo 7 párrafo VI, el Estado se compromete a:

Promover el valor de la justicia, de la observancia de la Ley y de la igualdad de los individuos ante ésta, propiciar la cultura de la legalidad, de la inclusión y la no

discriminación, de la paz y la no violencia en cualquier tipo de sus manifestaciones, así como el conocimiento de los Derechos Humanos y el respeto a los mismos.

También, el artículo 30 de esta misma ley, especifica que, las instituciones educativas establecidas por el Estado, están “*obligadas a generar indicadores sobre su avance en la aplicación de métodos para prevenir y eliminar cualquier forma de discriminación y de violencia, con la finalidad de que sean sujetas a evaluación sobre la materia*”.

Estos principios guían, el Plan Sectorial de Educación 2013-2018 en el cual, se establece objetivos, estrategias y líneas de acción sobre las cuales se deberán trabajar durante ese periodo de tiempo entre las que destacan: a) Impulsar la coordinación de escuelas y familias para construir una convivencia respetuosa de los derechos humanos y la perspectiva de género y b) Promover, junto con las familias, un ambiente libre de violencia que favorezcan una educación integral de niños, niñas y jóvenes.

Asimismo, se ha aprobado un marco nacional de convivencia escolar que establece las reglas de operación de un nuevo programa que emprende el gobierno federal a través de la Secretaría de Educación Pública desde enero de 2016 denominado “Programa Nacional de Convivencia Escolar” el cual, busca: a) Promover que en las escuelas de todo el país existan ambientes seguros para el estudio y b) Fomentar un ambiente de sana convivencia e inculcar la prevención de situaciones de acoso escolar.

Actualmente, la legislación para la seguridad, la convivencia y en contra del acoso han sido aprobadas en los 32 estados de la República Mexicana de 2004 a 2015 (Observatorio para la convivencia escolar en el Estado de México, 2015; Observatorio para la convivencia escolar de la Universidad Autónoma de Querétaro, 2016).

En el caso específico del Estado de Sonora, desde el 2009 se aprobó la ley de la seguridad escolar que pretende a través de consejos escolares y brigadas perfeccionar la seguridad escolar del plantel.

Desde luego que, los establecimientos de leyes deberían de servir para superar la tarea pendiente de las instituciones del Estado: superar las adversidades que hoy amenazan la seguridad y liderar con acciones concretas la ruta para garantizar las mejores condiciones posibles, para que la tranquilidad y la paz del entorno en que se desenvuelven las personas,

propicien el desarrollo humano de todas y todos los habitantes de la región (Programas de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2010).

En este sentido, las escuelas como instituciones sociales cuya encomienda es la de formar ciudadanos, con una cultura de respeto, tolerancia social y educar para la paz y los derechos humanos como antítesis de la violencia, genera una necesidad para discutir y evidenciar la presencia de la violencia dentro del contexto escolar (Elliot, 2008; Olweus, 1993).

De hecho, Cobo y Tello (2008) afirman que este papel de la escuela debe ser compartida con los padres para orientar a los estudiantes a que comprendan que la convivencia no es una contienda, que para reafirmarse no es necesario dañar a los compañeros y que una relación sana se construye en la medida en que ellos logran aceptar, comprender y respetar a los demás.

Analizar y discutir la normatividad que promueven la convivencia pacífica o escuelas libres de violencia está fuera de lo que se pretende en esta investigación. Sin embargo, es necesario dar cuenta de ello pues son evidencias de como desde las instituciones se pretende resolver esta problemática.

2.2. Agresión, Violencia y Acoso Escolar

La violencia y la agresión son conceptos que en ocasiones se usan indistintamente para describir un hecho específico. Sin embargo, algunos investigadores consideran necesario diferenciarlos. Por ejemplo, Cobo y Tello (2008) definen la violencia como las acciones tangibles e intangibles de un sujeto que atentan contra la integridad física/psicológica de otro sujeto, cuyo propósito del primero es causar daño y ejercer poder sobre el segundo. Esta definición no se diferencia mucho a la definición que Cerezo (1999) le da a la agresión, la cual sería cualquier conducta que un sujeto ejerce de manera intencional y con el fin de herir física/psicológicamente a alguien o como instrumento para obtener algo,

coaccionar a otro tratando de disciplinarlo, expresar poder y dominio e incluso tratar de sobresalir y evidenciar que se trata de alguien respetable.

Cobo y Tello (2008) sostienen que una forma de diferenciar a estos conceptos es valorar la *intencionalidad* y la *intensidad* de la acción que daña al otro. La agresividad humana tiene dos connotaciones: una positiva que son necesarios para la supervivencia y otra negativa que atenta contra la supervivencia. En esta última, se ubicaría la violencia. En este trabajo, siempre que se hable de agresión se referirá en su sentido negativo.

En este sentido, existen conductas agresivas que no son en sí mismas fenómenos de acoso escolar, pues no todas las conductas que pueden describirse bajo esta denominación son de igual gravedad e importancia en cuanto a los daños que producen. Por ejemplo, a veces se tiene un conflicto con un compañero en la escuela y quizás termine en agresión verbal y física, si no ha habido un verdadero desequilibrio de poder físico o social, es un fenómeno indeseable, del que los protagonistas se sentirán pronto culpables, y si son sensatos, pedirán disculpas recíprocamente, pero esto no es acoso (Ortega, 2010).

El acoso escolar o *bullying* es conocido por ser la forma más extrema que puede adoptar la violencia entre compañeros dentro del contexto escolar. Se caracteriza por los siguientes aspectos: a) asimetría de poder entre el agresor y la víctima, b) intención expresa de infligir dolor físico y/o emocional sin que haya una provocación previa, c) sistematicidad y repetición de la acción, d) necesidad de distintos actores para la mantención de la conducta agresora y e) dinamismo en los roles que asumen los actores (Coloroso, 2004; Olweus, 2013; Salmivalli, 2014).

Una crítica sobre el concepto del acoso u hostigamiento tiene que ver con la asimetría de poder que existe entre la víctima y el agresor y la repetición de la conducta en el tiempo, pues parece que son difíciles de operacionalizar. Entonces sin estas especificaciones y enfoques de medición más diádicos puede haber poca justificación para una literatura distinta sobre acoso, separada de la agresión (Rodkin, Espelage, & Hanish, 2015).

2.2.1. Tipos de Agresión Entre Pares

La agresividad injustificada puede ser de tres tipos (tabla 1): las verbales, las físicas y la sociales o relacionales. Estas a su vez, pueden clasificarse en abiertas o encubiertas, esto es, si existe una relación directa entre la víctima y el agresor o no (Postigo et al., 2013).

Tabla 1. Tipos de agresión entre compañeros

	Contacto agresor y víctima	
	Directa/abierto	Indirecta/encubierto
Verbal	Insultos, apodos despectivos, burlas amenazas, chantajes	Difusión de rumores o confidencias malintencionados y manipular las relaciones sociales
Físico	Golpes, empujones, jaloneo de cabello, escupir y lanzar objetos	Robo, esconder y destruir objetos
Relacional	Gestos burlones, notas anónimas	Ignorar, aislar, excluir y rehuir

Fuente: Elaborado y traducido de Postigo et al., 2013

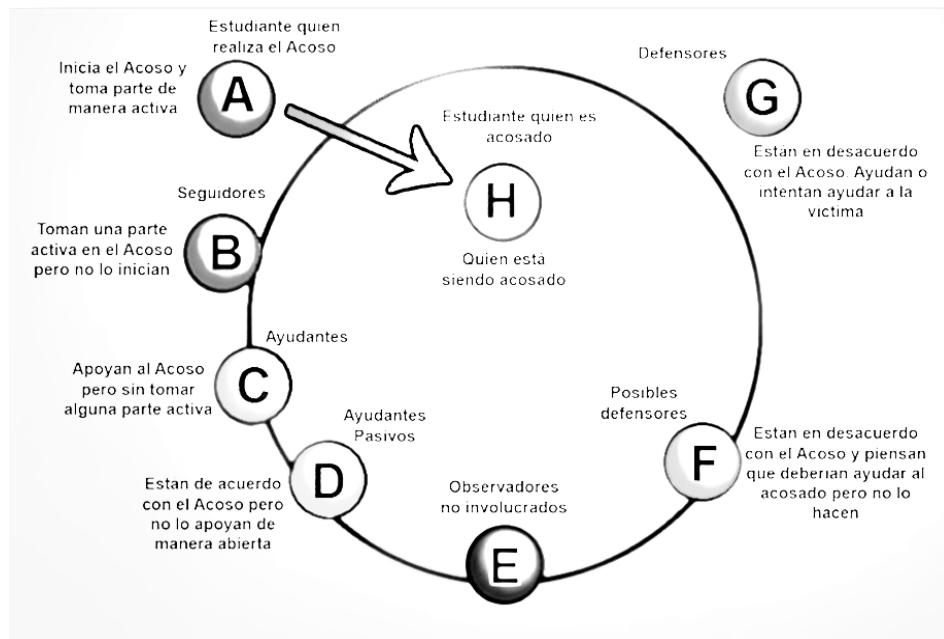
Los autores discuten sobre la manera de cómo distinguir estas conductas en términos de gravedad, pues se dice que no es igual el daño que se ejerce a la víctima cuando se le ignora constantemente, que cuando se le golpea o empuja, pero Olweus (2006) afirma que no hay razones suficientes para considerar que la agresión verbal o relacional sea menos dañina que la agresión física. De hecho, muchas veces un mismo niño, puede ser víctima de agresión verbal y física simultáneamente. Se debe entender entonces que la clasificación es para fines analíticos.

2.2.2. El Acoso Escolar Como un Fenómeno Grupal

Se han encontrado diferentes actores que son claves para que el problema se siga reproduciendo o manteniendo. Salmivalli (1999) y Olwues (2001) destacan la presencia de otros roles dentro del acoso escolar, además de los ya ampliamente estudiados (agresor y víctima), refiriéndose a los tipos de observadores que caracterizan de acuerdo con resultados de sus investigaciones:

- a) *Auxiliares*, quienes participan en la intimidación ayudando al agresor, pertenecen a la red de amigos más cercanos.
- b) *Reforzadores*, que, aunque no atacan directamente a la víctima, ofrecen retroalimentación positiva al intimidador; por ejemplo, vienen a ver lo que está pasando, e incitan o animan el episodio de intimidación por medio de risas o gestos alentadores.
- c) *Gente de Afuera o neutrales*, un notable número de estudiantes que tienden a mantenerse alejados y no tomar partido por nadie pero que permiten la intimidación con su aprobación silenciosa.
- d) *Defensores*, cuyo comportamiento es claramente contrario a la intimidación dado que defienden a la víctima, toman partido y tratan de hacer que los demás detengan la intimidación (ver figura 2).

Figura 2. Actores en la dinámica del acoso escolar



Fuente: Traducido y adaptado de Salmivalli (1999).

2.3. Teoría Bioecológica o Sistémica

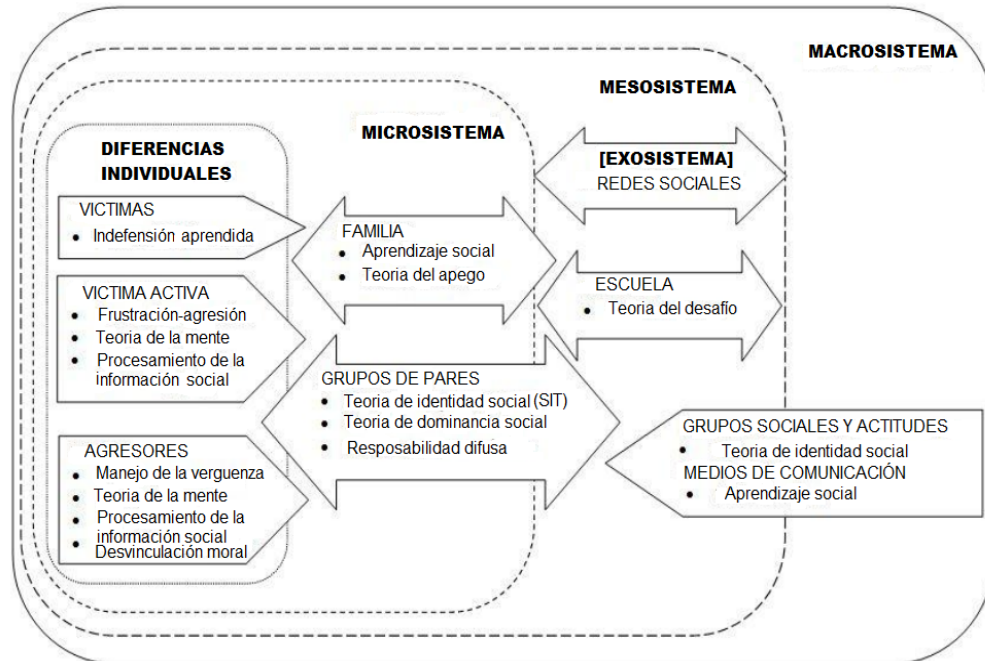
Para poder explicar y prevenir el bullying es necesario abordarlo desde un paradigma biopsicosocial en el cual se proponen que el comportamiento de los seres humanos depende de la codependencia entre factores a) Socioculturales, b) Biológicos y c) Psicológicos.

Postigo et al. (2013) sostienen que existen dos grandes teorías y varias teorías específicas que se han utilizado para explicar la violencia entre pares. La primera gran teoría es la teoría contextual o ecológica sobre el desarrollo y el cambio de la conducta del individuo de Bronfenbrenner. La teoría ecológica propuesta por este autor presupone que las variables que influyen en el desarrollo, se ubican tanto en los individuos como en los diferentes contextos familiares, escolares y comunitarios donde los sujetos se desenvuelven (Coloroso, 2004; Postigo et al., 2013). La segunda teoría es denominada

modelo transaccional de desarrollo (Sameroff, 1987) que hace hincapié en la reciprocidad entre los factores personales.

Estas teorías permiten organizar las teorías sustantivas o específicas utilizadas para analizar y explicar el acoso entre pares (ver figura 3).

Figura 3. Integración del marco teórico para el bullying



Fuente: Traducido de Postigo et al. (2013).

Las teorías específicas generan un marco necesario con el cual es posible comprender una realidad compleja. Se requieren resumir las teorías que, implícita o explícitamente, subyacen a las observaciones más relevantes y consistentes acerca de la intimidación, integrándolos en un marco amplio que pueda guiar tanto la investigación como el desarrollo de intervenciones eficaces. A continuación, se describen tres teorías específicas que están adquiriendo relevancia para analizar el bullying como un fenómeno grupal.

2.3.1. Teoría de la Conducta Prosocial

La conducta de ayuda al otro es considerada como un aspecto significativo en la vida social del ser humano, tanto así que puede señalar como una forma de equilibrio de la sociedad, este comportamiento, en la medida que se incorpora a cada uno de los miembros de un grupo se puede decir que es parte de una gran red de apoyo de la cual puede disponer en cualquier momento y sentirse protegido (Marín, 2009). Asimismo, este tipo de comportamiento se realiza por medio de acciones que no buscan una recompensa externa, sino que favorecen a otras personas o grupos sociales, por mera solidaridad con las relaciones interpersonales y sociales.

La conducta prosocial es toda acción que es llevada a cabo voluntariamente para ayudar, compartir, dar apoyo y protección o beneficiar a otros, ya que está desempeña un papel fundamental en la formación de relaciones interpersonales positivas y en el mantenimiento del bienestar personal y social (Sánchez, Oliva, & Parra, 2006; Inglés et al., 2009).

Incluso existen autores que lo consideran como un valor social básico, e implica hacer cosas por los demás incluyendo conductas de ayuda, cooperación y solidaridad, a través del desarrollo de representaciones, modelos y habilidades prosociales; y sería la cara opuesta de las conductas antisociales como la agresión, la violencia, la delincuencia, la indiferencia ante los problemas de los otros, el sexismo, la xenofobia y la falta de conciencia ecológica (Moñivas, 1996).

La conducta prosocial comprende algunos elementos cognitivos y afectivos que influyen en cada individuo como son: la experiencia, las expectativas, las recompensas, los factores disposicionales y el estado de ánimo. Por ejemplo, a veces dentro de las acciones y decisiones que impulsan a una persona a ayudar a otra que se encuentra en una situación de emergencia, aunque se sienta con la responsabilidad de ayudar, si la persona no sabe de qué forma ayudar ni tiene los medios, seguramente no va actuar (Marín, 2009).

Existen dos elementos que sirven para comprender las conductas prosociales: la percepción humana y la percepción social. La primera capta información del entorno y lo compara con sus experiencias y sobre de eso decide actuar o no, mientras que en la

segunda se considera cuatro elementos: la persona que percibe, el suceso percibido, la relación entre objeto percibido y sujeto que percibe, y el contexto donde se da la percepción (Marín, 2009; Moñivas, 1996).

Como proceso cognitivo adicional, Inglés et al. (2009) concluyen que las conductas prosociales impactan positivamente en las metas de aprendizaje y logro de los estudiantes, refiriéndose al interés que tienen los estudiantes para mantener un buen rendimiento académico y adquirir conocimiento más allá de los refuerzos, que puedan obtener por mantener un buen rendimiento, impulsando con esto conductas y acciones de cooperación, ayuda y empatía.

2.3.2. La Empatía Como Regulación Moral

La empatía como parte de la regulación moral le permite al ser humano "comprender y responder de manera adaptativa a las emociones de los demás, tener éxito en la comunicación emocional, y promover la conducta prosocial" (Spreng, McKinnon, Mar, & Levine, 2009; 62). El planteamiento original de la empatía dentro de la ciencia psicológica (Titchener, 1909) como un concepto unidimensional estaba relacionado con los sentimientos o las emociones que se experimentan frente a los eventos emocionales de los demás.

Para el desarrollo teórico de la empatía, Rogers (1966) fue fundamental pues él empezó a aplicarlo en la práctica psicoterapéutica de tal manera que sus descubrimientos en este campo le permitieron desarrollar una modalidad psicoterapéutica conocida como Enfoque Centrado en la Persona (ACP). En este enfoque, la empatía es más que la respuesta hacía el comportamiento del otro; se trata de una habilidad que implica el establecimiento de un vínculo cognitivo y afectivo entre dos o más sujetos, durante el cual uno de los sujetos asume deliberadamente, sensibilizarse e involucrase en la vida privada del otro.

Se genera, entonces, un enfoque que promueve una definición bidimensional de la empatía aludiendo que a través de este concepto es posible describir la reacción afectiva o

emocional y la comprensión de un sujeto frente al estado emocional del otro. Es decir, la dimensión afectiva y cognitiva son interdependientes, pues en ambos casos, se trata de comprender y responder ante las experiencias problemáticas de los otros (Davis, 1980; Decety & Svetlova, 2012).

Esta perspectiva sigue vigente en la literatura relacionada con la empatía (Caravita & DiBlasio, 2009; Decety & Svetlova, 2012; Haro, 2014; Mestre, Frías, Samper, & Nácher, 2003) precisando que la capacidad cognitiva del sujeto como su reacción emocional pueden influir en cómo se comportará con los demás, pero se requiere estimar por separado la capacidad explicativa de estas cualidades para comprender su capacidad predictiva (Davis, 1980), pues como señalan Fernández, López, y Márquez (2008) los procesos cognitivos y afectivos se dan juntos o de forma separada.

2.3.3. La Teoría Social Cognitiva del Comportamiento Moral

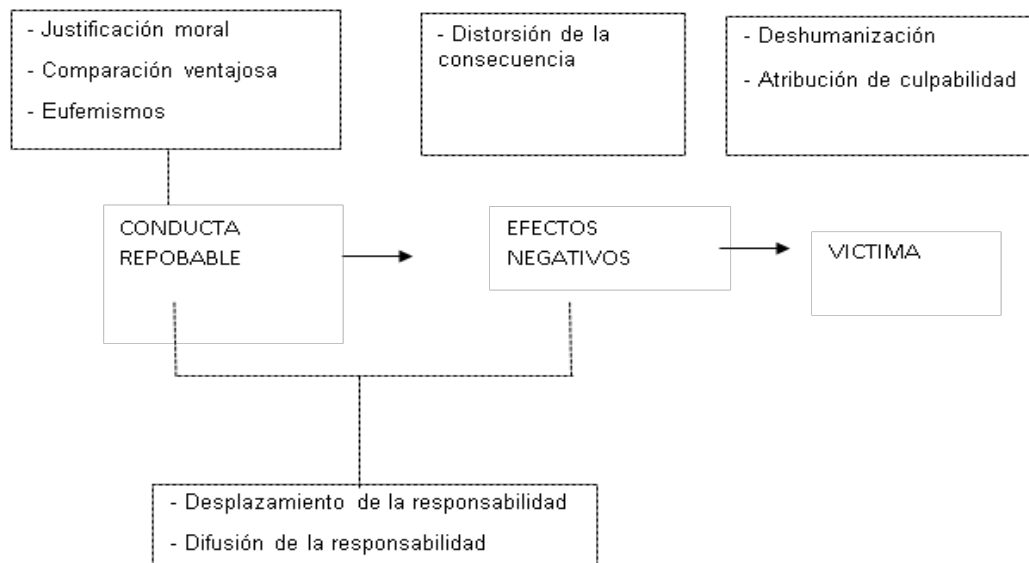
Durante el proceso de socialización, el individuo interioriza las normas y valores morales del ecosistema en la que vive, mediante procesos cognitivos y de aprendizaje. En este proceso, es necesario un sistema de control o autorregulación de las actitudes y comportamientos, el cual se divide en tres fases: a) focalizándose en el significado de la propia conducta con relación a los principios sociomorales (golpear a los demás contra respetar a los demás); b) autoevaluando el propio comportamiento y las consecuencias que éste tiene sobre nosotros mismos (el sentimiento de culpa, el autodesprecio de sí mismo, la vergüenza); c) o hacia los demás, como por ejemplo hacer daño a la persona objeto del robo (Bandura et al., 1996).

Una vez formado, tales normas sirven como guías y elementos de disuasión para la acción. Mantener la coherencia con estos principios implicaría que el sistema de control se ha puesto en marcha: el sujeto ha anticipado, por ejemplo, el dolor que conlleva sentirse culpable cuando hace algo moralmente incorrecto, lo mal que se sentiría con sí mismo, el daño que podría causar a otras personas (Ortega, Sánchez, & Menesini, 2002).

Para Bandura (1991), el sistema de autorregulación de la conducta moral es algo inestable; es variable y a veces no funciona. El sujeto puede desactivar selectivamente el sistema de control del comportamiento reprobable mediante la puesta en marcha de determinados mecanismos cognitivos. Se trata de mecanismos que reestructuran, dando una lectura diversa a la conducta propia, minimizando los efectos del comportamiento y permitiendo al sujeto mantener intactos sus principios y criterios morales; manteniendo la coherencia formal pensamiento-comportamiento y, lo que es más importante, evitando las autosanciones y la experiencia del conflicto moral.

A esta desactivación total o parcial del sistema cognitivo regulador de la conducta moral lo llamó Bandura (1991) «desconexión moral»; y a los *mecanismos cognitivos mediante los cuales esta desactivación se lleva a cabo*, «*mecanismos de desconexión moral*». Resultado de estos procesos es que un individuo puede reconstruir el significado de la conducta reprobable hasta tal punto de hacerla moralmente justificable, o bien, puede distorsionar las consecuencias que dicha conducta tiene para otra persona (ver figura 4).

Figura 4. Modelo teórico de los mecanismos de desconexión moral



Fuente: Traducido de Bandura et al., (1996)

En este apartado se ha presentado diversa información que ayudan a entender y abordar el acoso escolar. Una forma de integrar todo lo expuesto es hacerlo a través de un marco teórico que ha sido denominado como teoría de la interdependencia de los observadores de acoso escolar (Meter & Card, 2015). Dicha teoría busca organizar los hallazgos empíricos sobre los observadores y plantea preguntas fundamentales como: a) quienes son los defensores, a quienes defienden; b) cómo los adolescentes se apropian de las normas y cómo estas normas condicionan su comportamiento para ayudar o no a sus compañeros; c) cuáles son los antecedentes individuales y contextuales que influyen en los observadores de acoso escolar para que defiendan a la víctima y qué consecuencias tiene su comportamiento tanto para ellos, para las víctimas y al clima escolar.

Se trata pues de una teoría socio ecológica (Hymel & Swearer, 2015; Postigo, et al., 2013; Swearer & Hymel, 2015) para el análisis del acoso escolar, que busca explicar la relevancia de factores individuales, de la familia, del grupo de pares, de la escuela y la comunidad. Para comprender el papel de los observadores defensores, reforzadores y evasivos frente a un episodio de acoso escolar (Meter & Card, 2015). A continuación, se presentan evidencias empíricas sobre cómo se ha abordado el análisis del acoso escolar desde esta perspectiva.

2.4. Estudios Empíricos Sobre los Observadores de Acoso Escolar

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, Bandura (2002) sostiene 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 et al., (1996) encontraron en dos muestras de estudiantes, una relación negativa entre estos constructos. La conducta prosocial, sería una variable mediadora entre la desconexión moral y la conducta agresiva y la conducta delictiva. Esta relación ha sido probada en diseños longitudinales y los resultados se mantienen, tanto para hombres como para mujeres (Bandura, Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, & Regalia, 2001).

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

La importancia que tienen los mecanismos para explicar la conducta prosocial es menor que la que tienen para explicar la conducta delictiva y agresiva (Bandura et al., 1996; Bandura et al., 2001). Resultados similares se han encontrado con diseños longitudinales (Bandura et al., 2001) y con otras muestras de países como Estados Unidos (Pelton, Ground, Forehand, & Brody, 2004), y Dinamarca (Obermann, 2011a; Obermann, 2011b) señalándose 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.

Por ejemplo, Thornberg y Jungert (2013) encontraron una relación positiva entre desconexión moral y ser observador proagresivo y una relación negativa con ser defensor o evasivo. Por su parte, Doramajian y Bukowski (2015) encontraron a través de una investigación longitudinal que existe una fuerte predicción negativa entre los mecanismos de desconexión moral y el actuar como defensores de las víctimas. Esto significa una importante implicación teórica y práctica, ya que se demostró que la participación indirecta también se relaciona con la desconexión moral.

Cabe señalar que no hay relación entre los mecanismos de desconexión moral y la conducta prosocial, entendido esta última como conducta cívica y la relación es baja cuando se entiende la conducta prosocial como caridad (Hardy, Bean y Olsen, 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, altos puntajes de empatía se asociarían con la conducta de defender a la víctima

(Gini, Albiero, Benelli & Altoe, 2007), lo que implicaría como un factor protector de la agresión entre pares. Dicho de otra manera, aquellos observadores clasificados como alentadores, cuyo comportamiento refuerza a los agresores generaron la diferencia con respecto a los demás, pues fueron los que obtuvieron las medias más bajas tanto en la dimensión afectiva como la cognitiva (Alcántar et al., 2015).

Asimismo, Haro y García (2014) mencionan que la empatía es menor en aquellos estudiantes que sus compañeros consideran como pro-bullying, mientras que el mayor puntaje lo obtienen los alumnos defensores de la víctima. Lo contrario ocurre, cuando se trata de la desconexión moral, entendido principalmente como la tendencia de los alumnos a justificar una serie de conductas antisociales, o a distorsionar las consecuencias que éstas pueden tener en otras personas.

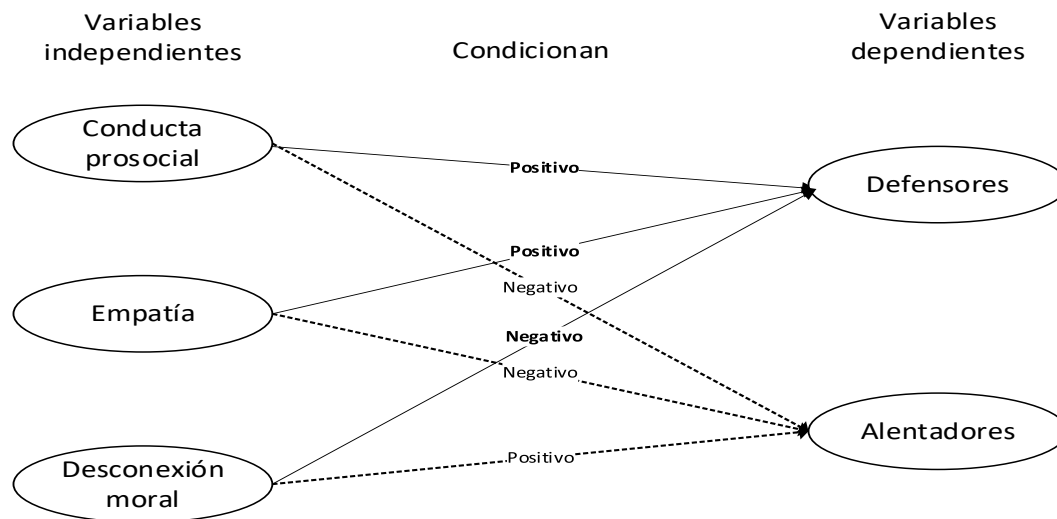
Lo anterior nos habla de una relación indirectamente proporcional entre la desconexión moral y la empatía, en el cual, la empatía estaría mediando entre la desconexión moral y la agresión (Bussey, Quinn, & Dobson, 2015), aunque en otro estudio se ha considerado a la desconexión moral como una variable mediadora (Wang, Lei, Yang, Gao, & Zhao, 2017).

Romero y Kyriacou (2016) sostiene que los estudiantes mexicanos de secundaria no se desvinculan moralmente de situaciones de intimidación. Sin embargo, hay creencias comunes que ayudan a los estudiantes a desentenderse de la situación, particularmente con aquellas justificaciones relacionadas con las víctimas; que son débiles y que necesitan aprender a defenderse.

2.5 Hipótesis

La conducta prosocial, la empatía y la desconexión moral, **condicionan** el papel que asumen los observadores defensores y alentadores en una situación hipotética de acoso escolar.

Figura 5. Modelo hipotético del estudio



Fuente: Elaboración propia.

A partir de todo lo expuesto, los resultados que se obtengan de esta investigación servirán, principalmente para aportar evidencias psicométricas a dos constructos que son relevantes para analizar la violencia escolar entre pares.

Además, de aportar evidencia empírica sobre los alcances que tienen las microteorías de conducta prosocial, los mecanismos de desconexión moral y la empatía para explicar el papel de los espectadores como actores que pueden contener o disminuir la problemática del acoso escolar entre estudiantes (Cuevas et al., 2016; Salmivalli, 2014) de secundarias públicas ubicadas en polígonos de violencia intrafamiliar y contribuir a la consolidación de una teoría general denominada teoría de interdependencia o social ecológica (Meter & Card, 2015) que como se ha señalado previamente, pretende unificar los hallazgos que explican la conducta de los observadores de acoso entre pares.

3. MARCO METODOLÓGICO

3.1. Método y Diseño de Investigación

Se utilizó un método cuantitativo con un diseño no experimental *de tipo transversal* puesto que los datos de interés se levantaron en forma directa de la realidad, es decir, son datos primarios que, para obtenerlos no se manipulan variables de manera intencional y se estudió el fenómeno después de que ocurrió en su contexto natural. Este tipo de diseño permite a través de un análisis de tipo numérico, probar si la hipótesis de investigación corresponde con los datos recogidos, además es sumamente económico tanto en recursos financieros como en tiempo comparado con otros tipos de diseños (Sabino, 1996; Tamayo, 2011).

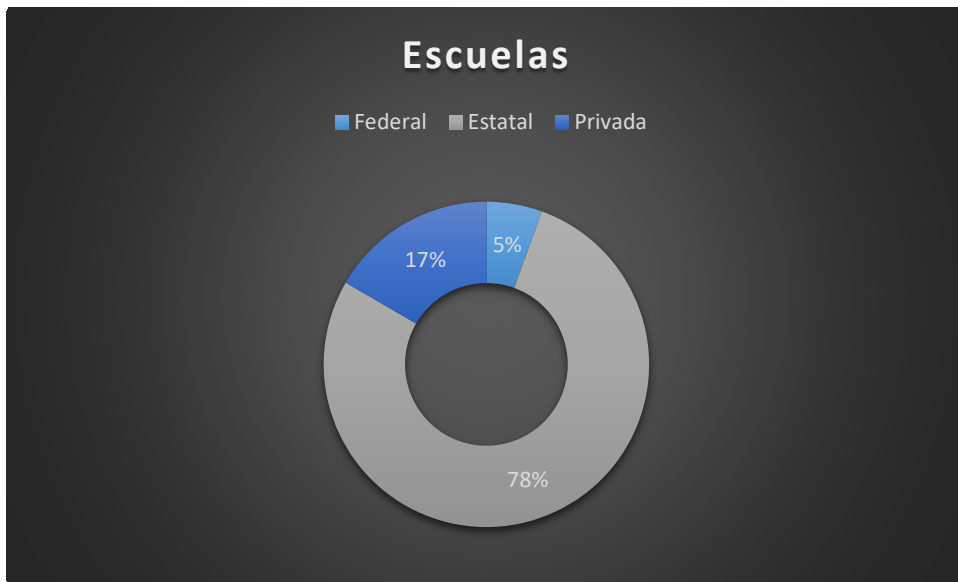
Además, el diseño no experimental fue del tipo transversal con nivel explicativo puesto que la recolección de los datos se realizó en un solo momento, la idea es tener una fotografía del fenómeno estudiado (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010), además de explicar el comportamiento del observador a través de la desconexión moral, la empatía y la conducta prosocial.

3.2. Población y Muestra

La dicotomía inductivo-deductiva es una manera de clasificar los métodos de la investigación científica. Esta investigación parte de un sistema de ideas o conceptos analíticos y se diferencia de otros sistemas analíticos. Lo que se pretende es someter la teoría a la prueba empírica. Esta investigación se realizó con estudiantes de educación secundaria pública del estado de Sonora. La población estudiantil inscrita en alguna de las 744 secundarias públicas y privadas del estado de Sonora es de 170,479 estudiantes (SEP, 2015).

De esta población total de 744 escuelas secundarias de Sonora México, registradas durante el ciclo escolar 2015-1, la mayoría de ellas, es el Estado quien proporciona los recursos financieros para el funcionamiento del centro de trabajo (ver figura 6).

Figura 6. Porcentaje de escuelas secundarias por sostenimiento



Fuente: Elaboración propia con datos de la Secretaría de Educación Pública (2015).

De igual manera, del total de las escuelas secundarias públicas dentro del estado de Sonora, se puede ver la clasificación de las escuelas según los servicios educativos que ofrecen: generales, técnicas, telesecundarias y comunitarias. En estas escuelas se atendían a 152,833 estudiantes (ver figura 6 y 7).

Figura 7. Porcentaje de escuelas secundarias públicas según servicio educativo



Fuente: Elaboración propia con datos de la Secretaría de Educación Pública (2015).

Del total de escuelas secundarias públicas, la Secretaría de Educación y Cultura a través de la Unidad de Igualdad de Género, contrató a 10 psicólogos a principios de 2016, mismos que fueron ubicados en 10 centros escolares ubicados en cinco localidades estratégicas de Sonora (ver figura. 8). En estas 10 secundarias están matriculados 5,565 estudiantes.

Las 10 escuelas están ubicadas dentro o en la periferia de las colonias con mayores reportes de incidencia delictiva de violencia intrafamiliar durante el periodo de enero de 2013 a diciembre de 2017 (Observatorio Ciudadano de Convivencia y Seguridad del Estado de Sonora, 2017).

Del total de alumnos matriculados en estas 10 escuelas, se seleccionaron los estudiantes por muestreo no probabilístico y por cuotas (Cea, 2004). Es decir, en primer lugar, se eligieron las aulas cuidando la representatividad de la escuela por grado escolar y sexo. Posteriormente, se tomó como unidad de análisis a los estudiantes hombres y mujeres de los tres grados, particularmente aquellos estudiantes que reporten ser observadores reforzadores y defensores en la dinámica del bullying.

Figura 8. Municipios en donde se ubican las escuelas para el estudio

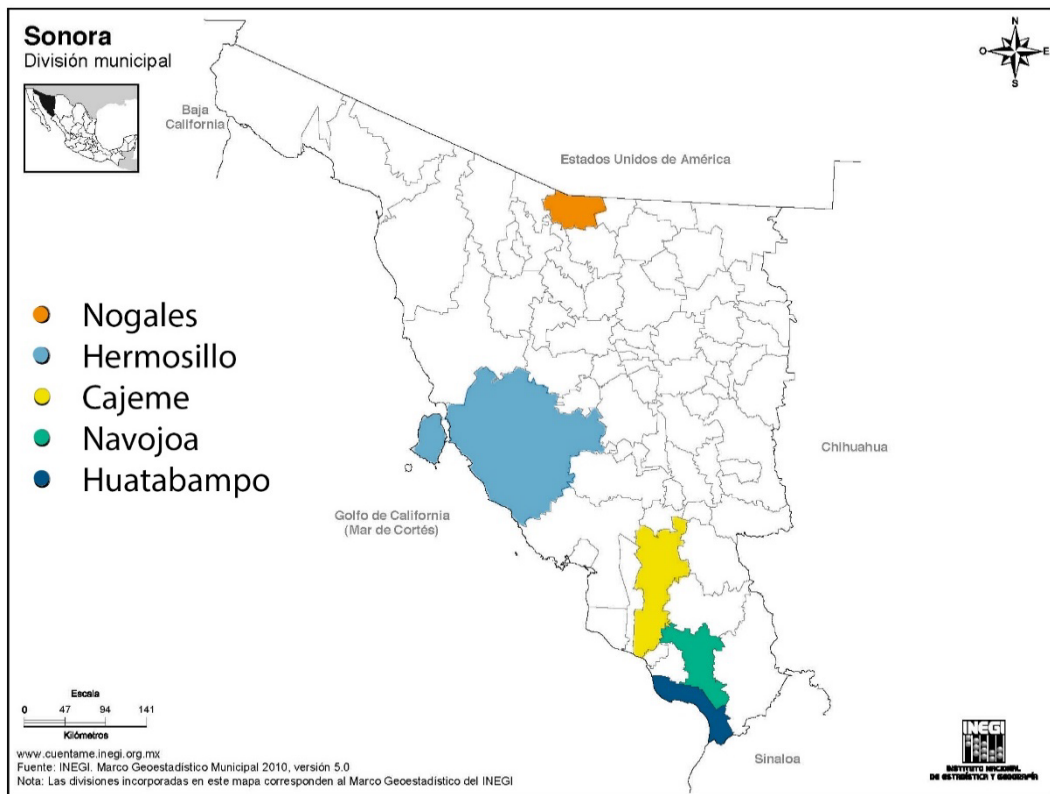


Figura 8. Localidades de Sonora para el estudio.

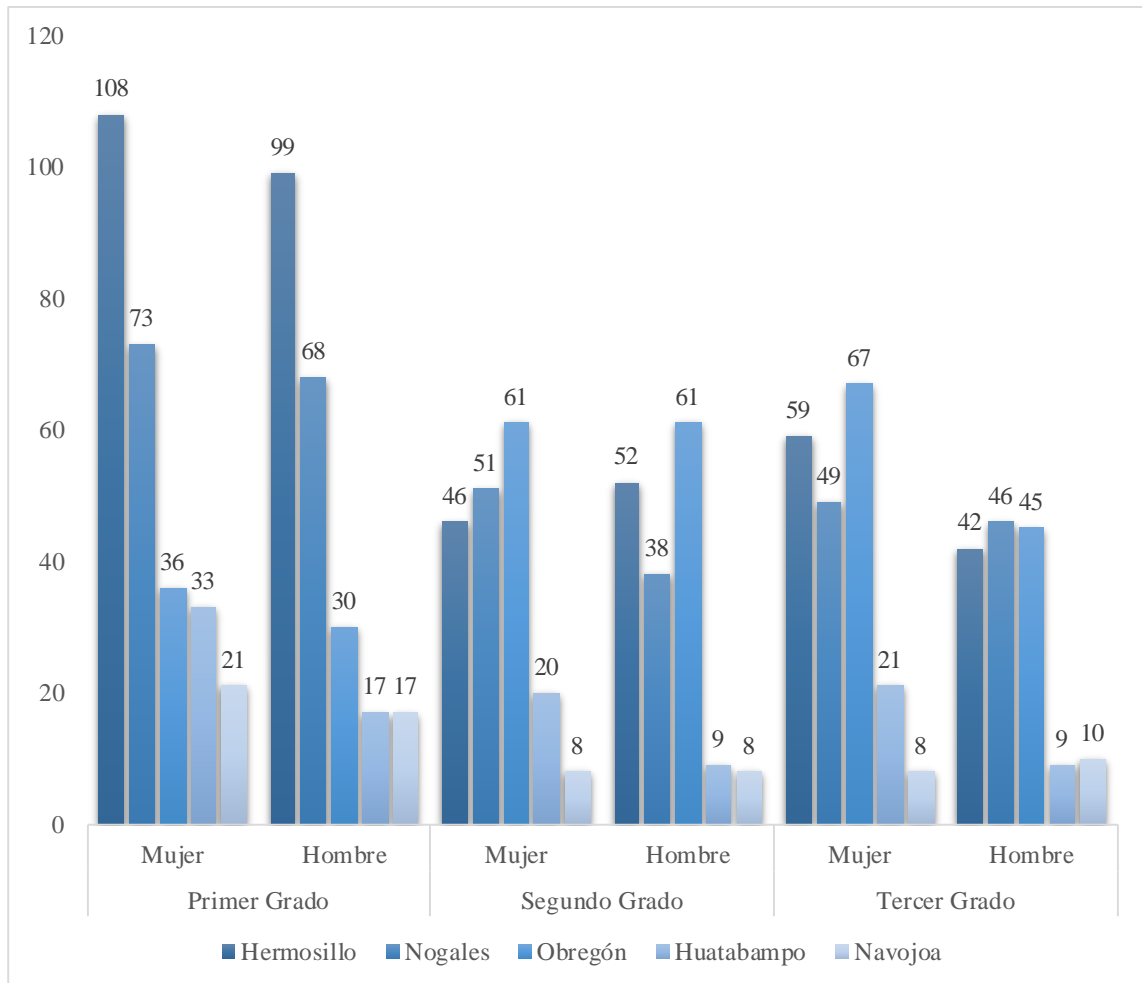
Como ventajas de este tipo de muestreo se menciona que, al concentrarse el trabajo de campo en un número limitado de puntos de muestreo, se reducen los costes económicos y temporales de la encuesta personal (Cea, 2004, p. 150). Así, la elección de las secundarias como unidad analítica se justifica por el mayor porcentaje de bullying en este periodo (Olweus, 2006, INEE, 2006).

3.2.1. Participantes

En la figura 9, se puede apreciar la distribución de los estudiantes en las cinco ciudades representativas de Sonora, según el grado y el sexo del estudiante. En las ciudades de

Hermosillo, Obregón y Nogales, se muestrearon a más estudiantes porque en estas ciudades hay más escuelas dentro del programa “Psicología en Convivencia”. Además, estas ciudades son las más grandes en cuanto a número de habitantes y número de escuelas.

Figura 9. Número de estudiantes por ciudades, grado escolar y sexo

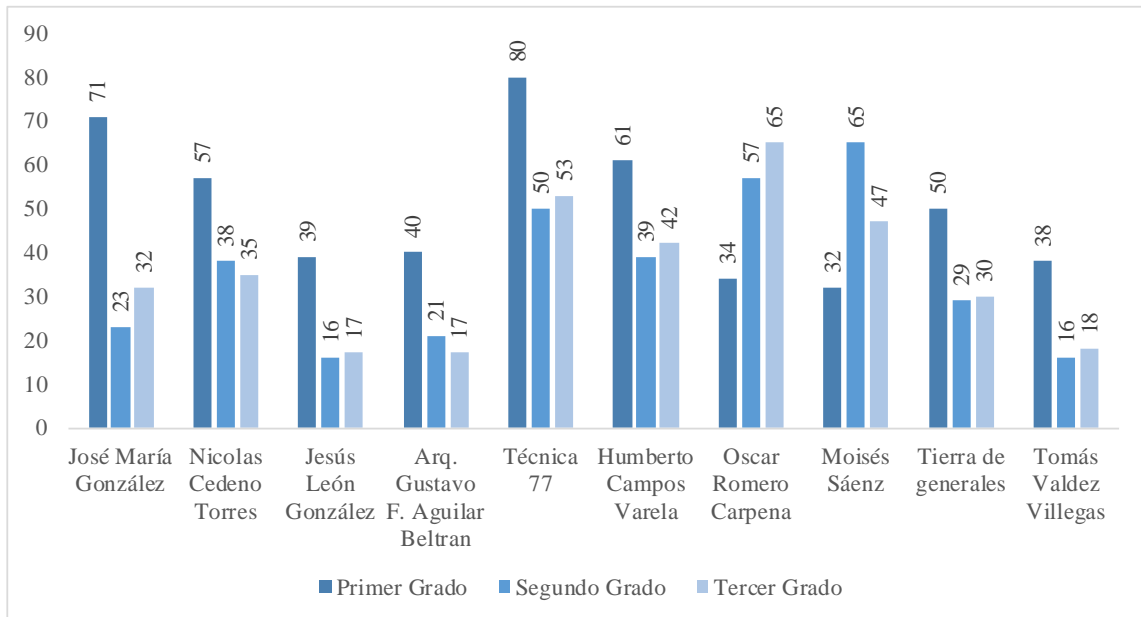


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de campo.

De los 1,212 estudiantes, el 54.4% son mujeres y 45.6% son hombres. El rango de edad de los estudiantes va de 11 a 15. La mayoría de ellos tienen 12 años. Casi el 30% de ellos

mencionaron que además de estudiar, trabajan ya sea en casa o fuera. En la figura 10, se presentan los porcentajes de estudiantes de secundarias públicas técnicas y generales distribuidos por escuela y grado escolar (ver figura 10).

Figura 10. Número de estudiantes encuestados según escuela y grado escolar



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de campo.

3.3. Instrumentos para la Recolección de Datos

En la pregunta se incluyen conceptos que son abstracciones de la realidad y se sustentan a partir de un sistema de ideas descriptivas y con límites definidos que se diferencian de otros sistemas de ideas; no sirven para explorar la realidad si no es a través de una serie de variables o indicadores.

Las variables o indicadores tratan de explorar la realidad de un determinado fenómeno. Los estudios de violencia escolar en México, son en la mayoría investigaciones que parten de metodologías cualitativas (Valdés, Alcántar, Tánori, & Torres, 2015). Esta

investigación se realizó a través de instrumentos de medida con características de confiabilidad y validez que permiten establecer conclusiones probables. Estos instrumentos tienen la ventaja de representar costos económicos y humanos en un tiempo corto, comparados con otras técnicas.

Existe una fuerte discusión sobre la manera más confiable de recabar información dado que el acoso escolar tiene una gran carga de deseabilidad social, por ello se ha utilizado la estrategia de nominación por pares, que consiste en preguntarle a un tercero que valore la conducta de su par. Tanto la autopercepción como la nominación por pares generan sesgos de información; en el primer de los casos, se subestima la realidad y en el segundo se sobreestima. Particularmente, en lo que se refiere a las emociones morales no hay formas de estudiarlas mejor que preguntarles a los sujetos (Haro & García, 2014).

3.3.1. 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.

3.3.2. 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) de Belacchi y Farina (2010) adaptada por González (2016) con una población de estudiantes de secundaria en el estado de Sonora, la cual presentó un *CFI* de .96, *GFI* .96 y *RMSEA* de .050, *Alpha de Cronbach* de .82, lo que indica parámetros psicométricos adecuados. La escala mide distintas conductas de los estudiantes vinculados con ser observadores de una situación hipotética de acoso. Se divide en tres dimensiones: *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 (Por ejemplo, Aliento al agresor/a a continuar con su conducta); *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 *Conductas Evasivas* (no participante) contiene cuatro reactivos que describen conductas que tienden a mantenerse alejados 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 total, es un instrumento 13 ítems cerrados y se contestan con una escala de frecuencia tipo Lickert de cinco puntos (0) Nunca, 1) Casi nunca, 2) A veces, 3) Casi siempre, 4) Siempre.

3.3.3. Inventario de Comportamientos Prosociales en el Contexto Escolar

Se utilizó el inventario creado para evaluar las conductas prosociales-altruistas en adolescentes españoles (Roche, 1998) y adaptado por Méndez, Mendoza, Rodríguez y García (2015) para estudiantes de una secundaria de la zona oriente de la ciudad de México. Los autores realizaron un análisis factorial ortogonal y se conservaron 22 reactivos, distribuidos en cinco dimensiones que a continuación se describen.

Empatía y consuelo verbal que mide la actitud al experimentar sentimientos similares a los del otro, vinculados con situaciones difíciles que generan conductas como tranquilizar, consolar y animar a las personas.

Escucha profunda, evalúa 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 et al., 2015, p. 12).

Servicio físico y verbal, evalúa comportamientos que implican la renuncia voluntaria de materiales o compartir experiencias personales, para que los demás cumplan sus objetivos (Méndez et al., 2015).

Ayuda física, conducta no verbal con el fin de asistir a otras personas, previo consentimiento para que estos cumplan con un objetivo determinado y *Solidaridad*, conductas físicas y verbales que expresan aprobación voluntaria para compartir las consecuencias desafortunadas de otras personas (Méndez et al., 2015).

La varianza total explicada fue de 67% y la confiabilidad global de la escala de 0.932. El inventario se contesta con una escala Likert con intervalos de respuesta de 0 (Nunca) a 4 (Siempre). Un ejemplo de reactivo de esta escala es *Acompañó a una persona herida a la enfermería o un profesor cercano*. Cabe señalar, que como objetivo planteado dentro de esta tesis se estableció las propiedades de validez y confiabilidad de esta escala para población de estudiantes de Sonora.

3.3.4. Escala de Empatía

Se utilizó el instrumento de **empatía** adaptada por Bautista, Vera, Tánori y Váldez (2016) en muestras de secundarias públicas de Sonora, México. El instrumento está basado en la escala de Toronto (Spreng et al., 2009) que mide la dimensión afectiva y la escala de Davis (1980) que miden la dimensión cognitiva. Contiene 9 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 con una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta 1 (nunca), 2 (casi nunca), 3 (a veces), 4 (casi siempre) y 5 (siempre). Bautista et al. (2016) mencionaron que el instrumento presenta valores de confiabilidad: afectiva ($\alpha = .81$) y cognitiva ($\alpha = .79$) altas e índices de ajuste aceptables ($X^2 = 92.31$; $X^2/gl = 3.74$; $AGFI = .98$; $CVI = .058$; $CFI = .99$; $RMSEA = .030$; $SRMR = .016$).

3.3.5. Escala de Mecanismos de Desconexión Moral

Se utilizó la escala de Bandura et al. (1996). Consta de 32 afirmaciones los cuales, miden la disposición de las personas a recurrir a la justificación moral, lenguaje eufemístico, comparación ventajosa, desplazamiento y difusión de la responsabilidad, distorsión de las consecuencias, la deshumanización y atribución de la culpa para justificar sus conductas cuando estas son erróneas, perjudiciales o transgresoras. Los autores proponen ocho mecanismos de desvinculación moral representada por un subconjunto de 4 reactivos, los cuales siguen una escala Likert de tres puntos indicando en grado de acuerdo o desacuerdo con los reactivos.

Las conductas transgresoras se refieren a conductas físicas perjudiciales y destructivas, abuso verbal, engaños y robos que ocurren en contextos educativos, familiares, comunitarios y de relaciones entre compañeros. Según los autores, el instrumento tiene una confiabilidad de 0.85. Uno de los cambios que se realizó con este instrumento tiene que ver con la escala Tipo Likert con un continuo de cinco puntos los cuales van de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo), utilizado por Obermann (2011) cuyo instrumento tiene mejores indicadores de validez.

Cabe señalar que uno de los objetivos de esta tesis fue la de traducir y adaptar los reactivos y posteriormente obtener las propiedades de validez y confiabilidad en estudiantes de secundaria en Sonora. Un ejemplo de reactivo de esta escala es: *Golpear a un compañero es solamente una forma de jugar*. En la tabla 2, se sintetizan la información de las escalas ubicadas para el estudio.

Tabla 2. Matriz de indicadores asociados a conceptos teóricos

Conceptos	Dimensiones	Indicadores	N. de reactivos	Validez y confiabilidad
Conducta	Prosocial	Consuelo verbal	22	AFC
		Escucha profunda		
		Ayuda verbal solidaridad		
Roles	Observadores de bullying	Reforzadores	13	AFC
		Evasivos		
		Defensores		
Emoción moral	Empatía	Afectiva	9	AFC
		Cognitiva		
Desconexión moral	Conducta reprobable Efectos negativos Víctima	Justificación moral	32	AFC
		Comparación ventajosa		
		Eufemismos		
		Distorsión de la consecuencia		
		Desplazamiento de la responsabilidad		

Fuente: Elaboración propia

Utilizando la taxonomía de Kerlinger y Lee (2002) las variables derivadas de los conceptos presentes en la hipótesis de investigación se clasifican tal como se refleja en la tabla 3. Esto es importante para el siguiente punto en el cual se trata de encontrar las mejores técnicas estadísticas según los tipos de variables disponibles.

Tabla 3. Clasificación de las variables de estudio de tesis

Tipos de variables	
Continuas	Discretas
	Roles de los observadores, conducta prosocial, empatía, desconexión moral
Dependientes	Independientes
Roles de los observadores	conducta prosocial, empatía, desconexión moral

Fuente: Elaboración propia en Kerlinger y Lee (2002).

3.4. Procedimientos

3.4.1. Para el Trabajo de Campo

En esta etapa, lo que se hizo fue elaborar una batería de pruebas con los instrumentos de medida, mencionados previamente. Posteriormente, se realizó la *validez de contenido*, un procedimiento necesario cuando se utiliza “un instrumento que fue construido para una población diferente, pero que se adaptó mediante un procedimiento de traducción [para alcanzar una] equivalencia semántica” (Escobar, Pérez & Cuervo, 2008; 27). En este procedimiento, estuvieron involucrados tres personas: el director, el codirector y el autor de esta tesis, quienes revisaron el contenido de cada una de las escalas.

Una vez completado esta fase, se realizó la *validación de facie o aparente* de la batería de pruebas (Anastasi & Urbina, 1998). Para esto, fue necesario, solicitar el permiso de la directora de una escuela secundaria de Hermosillo y el consentimiento de 20 estudiantes, quienes participaron para revisar: a) Claridad y congruencia del formato de batería de

pruebas; b) Claridad, sin ambigüedad y con un nivel de dificultad apropiado de los reactivos para los escolares de secundaria; c) El deletreo de los términos difíciles y el espaciado de líneas son apropiados; d) Las instrucciones de los instrumentos son claras, suficientes y adecuadas, y e) Claridad de impresión y calidad del papel de la guía de reactivos (Oluwatayo, 2012).

En este sentido, en el Inventario de Comportamientos Prosociales en el Contexto Escolar, se modificaron los reactivos: “*Callo* mientras alguien habla” por “*Guardo silencio* mientras alguien habla”, “*Me comporto de forma adecuada con todos*, independientemente de su sexo o raza” por “*Acepto a mis compañeros*, independientemente de su sexo u *origen social*” y “*Actúo como mediador en los conflictos dentro del grupo*” *Ayudo a resolver los conflictos dentro del grupo*”.

En lo que respecta al Instrumento de Desconexión moral, algunos de los reactivos que se modificaron fueron: “*Abofetear y empujar* a un compañero es solamente una forma de jugar” por “*Golpear* a un compañero es solamente una forma de jugar”, y “*Algunas personas merecen ser tratados como animales*” por “*Algunas personas merecen ser tratados como objetos*”.

Antes del levantamiento de datos, se imprimieron 200 cuadernillos o guías de preguntas y se atizaron hojas electrónicas, lápiz y borradores. Además, se capacitaron a 10 psicólogos para estandarizar el procedimiento de aplicación, manejo de grupo y solución de dudas de los alumnos.

Concretamente, la capacitación versó entorno a los siguientes rubros: a) las instrucciones para el ingreso a las escuelas, b) las instrucciones para los estudiantes participantes y de cómo actuar sí 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 con la dinámica diaria de las escuelas secundarias, fueron los psicólogos y psicólogas, junto con sus directores y docentes quienes planearon los días y horarios en las cuales hicimos la aplicación. En este sentido, la batería de pruebas se aplicó con consentimiento previo e informado de los directores, docentes y niños.

Los datos de Hermosillo, se levantaron en el mes de diciembre de 2016, mientras que en los demás municipios se aplicaron durante el mes de febrero y marzo de 2017. Se usaron hojas electrónicas para rellenar las respuestas de los estudiantes. La aplicación se realizó durante el horario de clases de manera grupal en una sola sesión con una duración aproximada de 40 minutos. Se les explicó con claridad a los alumnos sobre el carácter voluntario y confidencial de su participación y sobre la necesidad de responder y rellenar la hoja de respuesta de forma completa.

3.4.2. Análisis de Datos

Una vez levantado los datos, la captura se realizó de manera electrónica, en un *scantron*, el cual genera una salida de datos con formato Excel. Posteriormente, lo que se hizo es pegar en una sola base de datos en SPSS. Luego se realizó un análisis de frecuencia para ubicar valores perdidos por reactivos y por casos.

Se realizaron análisis estadísticos como Análisis Rasch: rasgo o habilidad del sujeto y la dificultad del reactivo (González, 2008). El modelo de crédito parcial de Mesters (1982) permite valorar la productividad y la unidimensionalidad de los reactivos. Para considerar a un reactivo productivo y con buen ajuste se tomaron como referencia los parámetros e índices establecidos por Linacre (2008) y González (2008). Los parámetros se evaluarán en su conjunto para descartar a aquellos reactivos que no cumplieran con dos de los parámetros (ver tabla 4).

Tabla 4. Indicadores para considerar a un reactivo productivo y con ajuste en el modelo

Parámetros	Definición	Valores productivos
MEASURE	Es la calibración de dificultad del reactivo expresada en rango de 0 a 100	50 indica el rasgo medio del sujeto. Valores superiores significan mayor dificultad y valores menores menor dificultad
INFIT MSQ	Indica el ajuste interno del reactivo al modelo y es sensible al comportamiento inesperado que afecta a los reactivos cuya dificultad está cerca del nivel de habilidad o rasgo de una persona	0.5 a 1.3
OUTFIT MSQ	Ajuste interno sensible al comportamiento inesperado que afecta a los reactivos cuya dificultad está lejos del nivel de habilidad de una persona	0.5 a 1.5
PTBIS	Indica la correlación punto biserial entre cada reactivo calificado dicotómicamente y la puntuación total observada para el reactivo	Entre más se incremente el valor de CORR mayor la indicación de unidimensionalidad en la escala
DISCR	Indica el potencial de cada reactivo a distinguir sustentantes de baja y alta habilidad o rasgo	La expectativa del modelo es 1 sin rebasar el umbral de .90 inferior y 1.20 superior

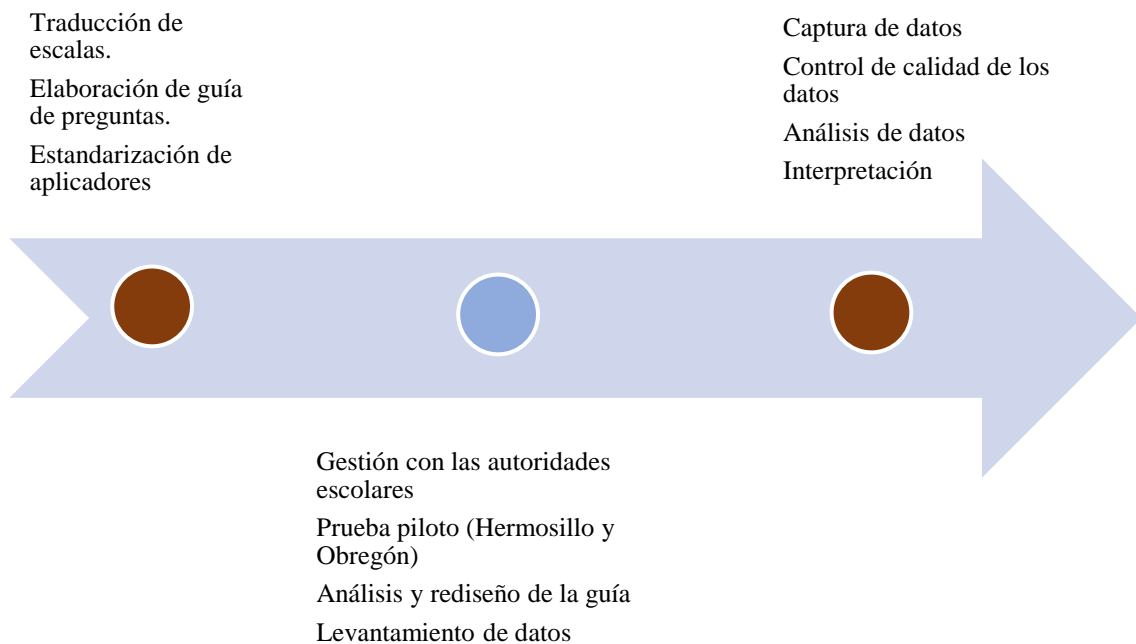
Fuente. Elaboración propia a partir de Linacre (2008) y González (2008).

Además, se realizó análisis factorial exploratorio y confirmatorio para agrupar variables o ajustar variables a un constructo teórico (Cea, 2004; Hair et al., 1999;) con el método de estimación de máxima verosimilitud, para evaluar el ajuste del modelo de medida se utilizaron los índices propuestos por Hair, Anderson, Tatham y Black (2010): ji-cuadrado (χ^2), la razón entre χ^2 y el número de grados de libertad (χ^2/gl), raíz del residuo cuadrático

promedio estandarizado (RMR) y raíz del residuo cuadrático promedio de aproximación (RMSEA), índice de bondad de ajuste comparativo (CFI) y el índice de validación cruzada esperada (ECVI).

Finalmente, se realizaron dos análisis estadísticos multivariados: el análisis discriminante 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) (Cea, 2004; Hair et al., 1999). Los datos se analizarán mediante el paquete estadístico Winstep, SPSS 20 y AMOS.

Figura 11. Síntesis del procedimiento de trabajo de campo



Fuente: Elaboración propia

4. RESULTADOS

Este capítulo está organizado por tres grandes apartados. En el primer apartado, se presentan evidencias de validez psicométrica de dos instrumentos de los cuatro que se utilizaron en este trabajo de investigación. El instrumento para medir los mecanismos de desconexión moral y el instrumento para medir las conductas prosociales en el contexto escolar. Lo anterior es con el objeto de cumplir con el objetivo 1 y 2 propuesto, dada la ausencia de validación de estos instrumentos en el ecosistema de estudiantes de secundarias públicas sonorenses. Cabe señalar que las propiedades psicométricas de los instrumentos de empatía y roles de observadores de acoso escolar ya fueron validadas con adolescentes que estudian en las secundarias públicas sonorenses (Bautista et al., 2016; González, 2016).

En el segundo apartado, se presentan los análisis descriptivos de las variables en la muestra de estudiantes de secundarias, estos como requisitos necesarios para análisis estadísticos robustos como los análisis multivariantes que se presentan en el tercer apartado y que corresponden al tercer objetivo planteado en este trabajo.

4.1. Validación del Instrumento de Mecanismos de Desconexión Moral

Se presentan las evidencias de validación psicométrica del instrumento propuesto por Bandura, et al. (1996) para medir los mecanismos de desconexión moral en los adolescentes en varios escenarios sociales (ver anexos A1). Para alcanzar dicho objetivo, se aplicaron dos modelos estadísticos: el análisis de modelo Rasch y el análisis factorial confirmatorio. El sustento teórico de estos modelos fue descrito en el capítulo metodológico, en el apartado de análisis estadísticos.

Tabla 5. Escala de desconexión moral

Dimensiones	Reactivos	
Justificación moral	DM1	Está bien pelear para proteger a mis amigos.
	DM9	Está bien golpear a alguien que ofende a mi familia.
	DM17	Está bien pelear cuando el honor del grupo está bajo amenaza.
	DM25	Está bien mentir para evitarle problemas a tus amigos
Lenguaje eufemista	DM2	Golpear a un compañero es solamente una forma de jugar
	M10	Está bien golpear a un compañero odioso para que aprenda a respetar
	M18	Agarrar la bicicleta de alguien sin su permiso solo es agarrarla prestada
	DM26	No es algo malo drogarse de vez en cuando
Comparación ventajosa	DM3	Dañar una propiedad ajena no es tan malo si se compara con golpear a los compañeros
	DM11	Robar poco dinero no es tan malo comparado con aquellos que roban mucho
	DM19	Está bien insultar a un compañero de clase porque golpearlo es peor
	DM27	Comparado con lo que otros roban, tomar algo de una tienda sin pagar no es tan malo
Difusión de la responsabilidad	DM4	Los jóvenes pandilleros no deben ser culpados por los problemas que su pandilla realiza
	DM12	Un niño que motiva a romper las reglas no debe ser culpado si otros le hacen caso
	DM20	Si un grupo de niños hacen algo dañino, sería injusto culpar a cualquiera de ellos
	DM28	Es injusto culpar a un niño que participo poco en el daño causado por su grupo
Desplazamiento de la responsabilidad	DM5	Si un niño vive en condiciones desfavorables no se le puede juzgar por comportarse agresivamente
	DM13	Si los niños son indisciplinados no deberían ser culpados por su mal comportamiento
	DM21	Los niños no pueden ser culpados por usar palabras ofensivas cuando todos sus amigos lo hacen
	DM29	Los niños no son culpables por su mal comportamiento si son presionados para actuar así
	DM6	Está bien decir pequeñas mentiras porque no hacen ningún daño

Distorsión de consecuencias	DM14	A los niños no les molesta ser objeto de burlas porque esto demuestra que los demás se interesan en ellos.
	DM22	Burlarse de alguien en realidad no le hace daño
	DM30	Los insultos entre niños no hacen daño a nadie
	DM7	Algunas personas merecen ser tratados como objetos
Deshumanización	DM15	Está bien tratar mal a alguien que se comporta como cretino.
	DM23	Alguien que es odioso no merece ser tratado como un ser humano
	DM31	Algunas personas deben ser maltratados porque no tienen sentimientos
Atribución de culpa	DM8	Si un estudiante pelea y se porta mal en la escuela, la culpa es del maestro
	DM16	Si la gente no se preocupa en donde deja sus pertenencias es su culpa que se las roben
	DM24	Los niños que son maltratados usualmente hacen cosas para merecerlo
	DM32	Los niños no son culpables por su mal comportamiento si sus padres los presionan mucho

Fuente: Traducida y adaptada de Bandura et al. (1996).

4.1.1. Análisis de Rasch para Variables Politémicas

Inicialmente, lo que se hizo es un análisis de Rasch para valorar la unidimensionalidad, el índice de consistencia interna y externa, la correlación biserial, la dificultad y discriminación de los reactivos. En la tabla 6 se muestran los resultados de este análisis, en el cual, se puede apreciar cómo todos los reactivos cumplen con los rangos establecidos en los indicadores, lo cual es indicativo de un ajuste aceptable entre los datos y el modelo. Específicamente, en el measure, el cual se refiere a la calibración de la dificultad de los reactivos expresados en una escala de 0 a 100, siendo los valores cercanos a 50 los reactivos que no son ni muy fáciles ni muy difíciles según la habilidad de los respondientes, se obtuvieron valores que oscilan entre 43.34 y 59.31.

En el caso de los estadígrafos *infit* para el ajuste interno y *oufit* para el ajuste externo, cuya expectativa del modelo es de 1 a 1.3, los reactivos obtuvieron valores que oscilan entre

.88 y 1.15, y .73 a 1.10 respectivamente, es decir que, los reactivos no presentan problemas en relación con el contenido, redacción y congruencia con el constructo unidimensional que trata de captar. Además, la correlación de punto biserial que mide la relación entre cada reactivo calificado dicotómicamente y la puntuación total observada para el reactivo quedaron entre .31 y .56, considerada como evidencia de que los reactivos forman parte de un constructo unidimensional. Finalmente, el estadígrafo de discriminación que compara los puntajes extremos de los estudiantes está entre .80 y 1.16 (ver tabla 6).

Tabla 6. Indicadores de ajuste con el modelo Rasch

Reactivos	MEASURE	INFIT	OUTFIT	PBSE	DISCRIM
DM1	46.21	1.09	1.06	0.41	0.89
DM9	49.21	0.99	0.96	0.44	1.02
DM17	53.92	0.91	0.89	0.46	1.09
DM25	54.79	1.03	1.02	0.42	0.95
DM2	50.82	0.98	0.94	0.53	1.01
M10	47.29	1.04	0.98	0.52	0.95
M18	53.55	0.91	0.86	0.55	1.09
DM26	51.45	1.12	1.05	0.45	0.95
DM3	48.59	1.11	1.05	0.45	0.87
DM11	53.45	0.84	0.75	0.56	1.13
DM19	50.67	1.00	0.97	0.52	0.97
DM27	53.11	1.07	1.02	0.45	0.97
DM4	47.68	1.14	1.10	0.32	0.8
DM12	53.12	0.94	0.87	0.41	1.08
DM20	52.56	0.95	0.9	0.4	1.06
DM28	53.11	0.99	0.97	0.39	1.01
DM5	48.5	1.15	1.1	0.31	0.81
DM13	53.18	0.91	0.85	0.43	1.12
DM21	54.06	0.97	0.96	0.40	1.02
DM29	52.48	0.99	0.97	0.39	1.01
DM6	49.51	1.11	1.06	0.39	0.81

DM14	51.54	1.01	0.96	0.42	1.00
DM22	53.65	0.83	0.76	0.51	1.16
DM30	50.88	1.07	1.01	0.39	0.95
DM7	58.29	0.94	0.94	0.49	1.03
DM15	47.73	1.08	1.02	0.48	0.86
DM23	49.17	1.05	0.99	0.47	0.97
DM31	54.68	0.92	0.88	0.53	1.06
DM8	59.31	0.95	0.89	0.42	1.04
DM16	43.34	1.06	1.01	0.37	0.93
DM24	52.00	0.95	0.93	0.44	1.05
DM32	49.56	1.05	1.01	0.38	0.94

Fuente: elaboración propia

4.1.2. Análisis Factorial Confirmatorio

Posteriormente, se realizó un análisis factorial confirmatorio para el instrumento de desconexión moral, partiendo de la estructura de Obermann (2011). El modelo presentó indicadores de ajuste cercanos a los límites aceptables (X^2 (458=2081.40; $CMIN= 3.643$; $CFI= 0.93$; $GFI=0.93$; $AIC=2221.40$; $RMSEA= 0.05$ IC 90 [0.05-0.05]; $SRMR= 0.04$) Dadas las altas covarianzas entre los factores, se propuso realizar un análisis factorial confirmatorio de segundo orden. Éste es un análisis, estadístico recomendado cuando “los grupos de pruebas están tan localizados que es posible obtener un mejor ajuste con ejes oblicuos, en cuyo caso los factores estarían correlacionados” (Anastasi & Urbina, 1998; 309). Éste es el caso para las dimensiones de desconexión moral y se sustenta en Obermann (2011). Con esta estructura alternativa, se mejoraron los indicadores de ajuste y son aceptables para el modelo ($CMIN= 3.489$; $CFI= 0.94$; $GFI=0.95$; $AIC=579.24$; $RMSEA= 0.04$ IC 90 [0.041-0.049]; $SRMR= 0.03$), excepto para el X^2 , pero esto es irrelevante cuando se trabaja con una muestra superior a 200 casos. Además, por el valor de al AIC, cumple mejor con el principio de parsimonia (ver tabla 7).

Tabla 7. Indicadores de ajuste del modelo para el instrumento mecanismos de desconexión moral (N=1,212)

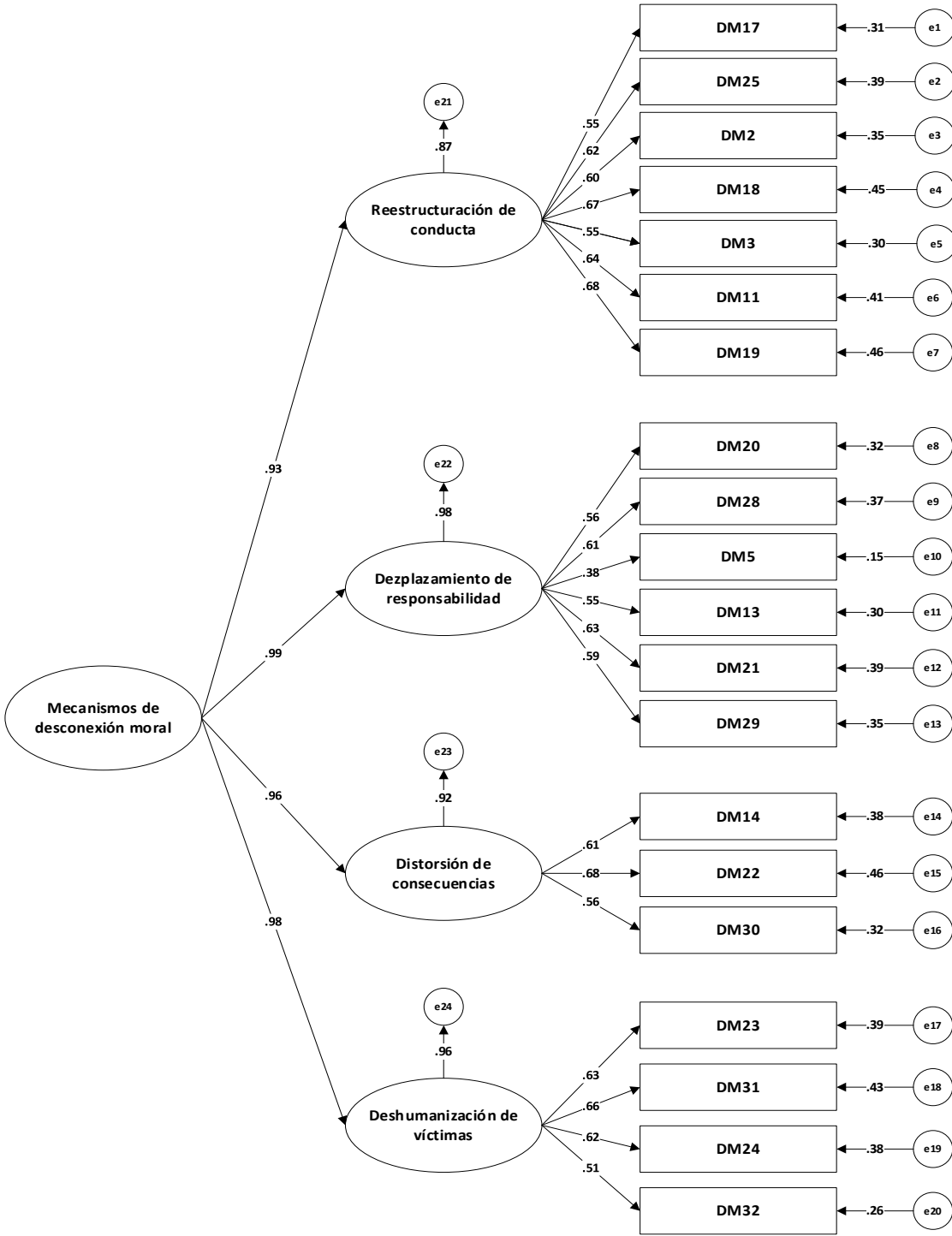
Modelos	df	X ²	X ² /df	CFI	AIC	RMSEA
Modelo inicial	458	2081.40	4.58	0.88	2221.40	0.05
Modelo final	166	579.24	3.48	0.94	579.24	0.04

Fuente: elaboración propia.

En este procedimiento confirmatorio, se eliminaron 12 reactivos, los cuales generaban problemas de ajuste al modelo, pues las covarianzas entre los errores eran altas. Es decir, aunque los reactivos forman parte de una dimensión más general, es posible que ciertos reactivos también midieran otra dimensión más específica. Algunos de los reactivos que fueron eliminados son: “Está bien decir pequeñas mentiras porque no hacen ningún daño”, “No es algo malo drogarse de vez en cuando” y “Un niño que motiva a romper las reglas no debe ser culpado si otros le hacen caso”.

En la figura 12 se presenta el modelo de medición de segundo orden con los 20 reactivos agrupados en cuatro dimensiones generales que funcionan como justificaciones cognitivas de las conductas que no se ajustan a los estándares sociomorales de las personas. Además, se incluyen las cargas factoriales de cada uno de los reactivos, así como los valores de R^2 que son las correlaciones al cuadro e indica el porcentaje de la variabilidad del ítem que está siendo explicado por la dimensión.

Figura 12. Modelo de análisis factorial confirmatorio de segundo orden del instrumento mecanismos de desconexión moral



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de campo.

4.2. Validación del Instrumento de Comportamientos Prosociales Escolares

4.2.1. Análisis de Rasch para Variables Polítomicas

Para lograr el segundo objetivo planteado en esta investigación, se realizó un análisis Rasch para cada una de las dimensiones del inventario de comportamientos pro-sociales escolares, para valorar la productividad del reactivo y su ajuste a un modelo unidimensional. En este procedimiento, se eliminó el reactivo CV5. *No le doy importancia a las causas de una discusión cuando sea posible* (Dificultad= 55.36; INFIT=1.53; OUTFIT=1.55; PBSE=0.3; DISC=0.33), y el reactivo CV6. *Comparto la tristeza de mis compañeros* (Dificultad=59.07; INFIT=1.61; OUTFIT=1.66; PBSE=0.38 y DISC=0.24), por obtener índices fuera de los rangos aceptados. Ambos reactivos formaban parte de la dimensión consuelo verbal. Con la eliminación de estos reactivos, los ajustes se encuentran en la tabla 8.

Tabla 8. Estimación de parámetros de los reactivos de la conducta prosocial

	MEASURE	IINFIT	OUTFIT	PBSE	DISCRIM
CV1	47.07	1.05	1.03	0.66	0.98
CV2	49.27	0.87	0.87	0.73	1.14
CV3	41.11	0.91	0.88	0.70	1.10
CV4	51.54	1.15	1.14	0.64	0.81
EP7	48.84	1.00	0.96	0.49	1.01
EP8	45.63	0.84	0.79	0.57	1.22
EP9	50.39	1.08	1.07	0.47	0.88
EP10	40.26	1.09	1.25	0.38	0.9
SFV11	48.67	1.03	1.06	0.45	0.96

SFV12	47.76	0.94	0.94	0.50	1.10
SFV13	51.04	1.04	1.04	0.46	0.94
SFV14	41.95	1.01	0.99	0.44	1.00
SFV15	46.00	1.01	1.04	0.46	0.97
AF16	47.41	0.93	0.92	0.60	1.08
AF17	48.56	0.92	0.91	0.61	1.10
AF18	45.08	1.03	1.04	0.55	0.95
AF19	48.61	1.08	1.08	0.53	0.89
S20	54.52	1.00	0.99	0.60	0.98
S21	55.00	0.97	0.94	0.45	1.04
S22	42.41	1.01	1.00	0.46	0.98

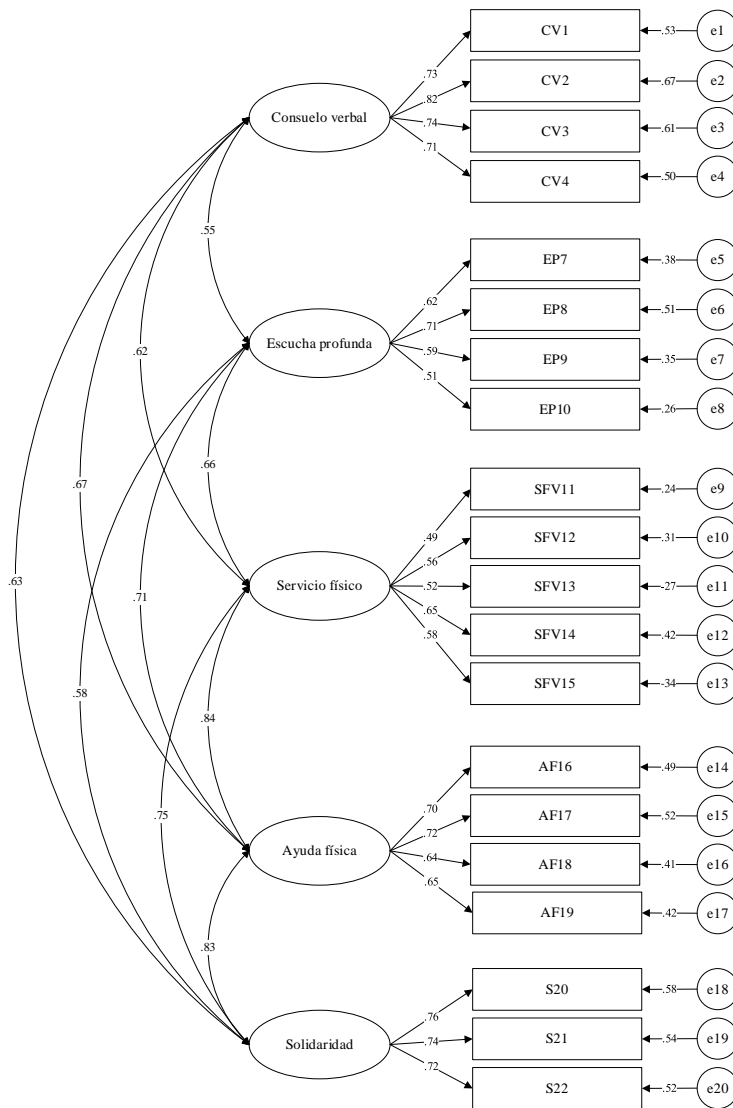
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de campo.

4.2.2. Análisis Factorial Confirmatorio

Con los reactivos que cumplieron los criterios en el análisis Rasch, se realizó un análisis confirmatorio en el paquete AMOS. El modelo tuvo indicadores de ajuste dentro de los límites aceptados ($X^2= 552.74$; $gl= 160$; $p=.000$; $X^2/gl= 3.455$; $CFI= 0.95$; $AGFI= 0.94$; $RMSEA= 0.04$ IC 90 [0.041- 0.049]; $SRMR =0.03$; $AIC= 652.74$), excepto en el valor de la X^2 , que contrasta el modelo empírico contra un modelo ideal.

El modelo de análisis factorial confirmatorio asume que existe una relación de covarianza entre todas las dimensiones. Además, los reactivos asociados a cada una de las dimensiones tienen pesos de regresión que nos permiten indicar que todos ellos son igualmente importantes, dados sus valores encontrados y la variación entre ellos.

Figura 13. Modelo de análisis factorial confirmatorio del instrumento de comportamiento prosocial escolar



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de campo.

4.3. Análisis Descriptivos y Bivariantes

Una vez obtenidas las propiedades métricas de los instrumentos, se realizaron análisis de tendencia central, de dispersión y normalidad de los datos. En la tabla 9 se puede observar que en las dimensiones de la conducta prosocial y de la empatía, los estudiantes en

promedio puntuaron por arriba de la media teórica. En cambio, en las dimensiones referidas a los mecanismos de desconexión moral, las medias no superan la media teórica. Aunque con la prueba de Kolmogorov-Smirnov y su valor de significancia implican que los datos no siguen una distribución normal, los valores de asimetría y curtosis nos dan indicios de que estos se acercan mucho a una distribución normal.

Tabla 9. Análisis de tendencia central, dispersión y normalidad de las variables independientes

Variables independientes	Kolmogorov-Smirnov					
	M	SD	Asimetría	Curtosis	Z	p
Consuelo verbal	2.68	.99	-.45	-.55	.107	.000
Escucha profunda	2.94	.81	-.61	-.22	.115	.000
Servicio físico y verbal	2.49	.84	-.25	-.38	.063	.000
Ayuda Física	2.66	.80	-.32	-.45	.083	.000
Solidaridad	2.49	.99	-.26	-.49	.081	.000
Empatía Afectiva	2.45	.86	-.19	-.32	.056	.000
Empatía Cognitiva	2.30	.68	-.19	.30	.092	.000
Reconstrucción de la conducta	1.00	.88	.87	.11	.128	.000
Minimización de responsabilidad personal	1.33	.87	.43	-.35	.070	.000
Tergiversación de consecuencias	1.10	1.04	.68	-.51	.151	.000
Deshumanización	1.19	.76	.64	-.20	.101	.000

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de campo.

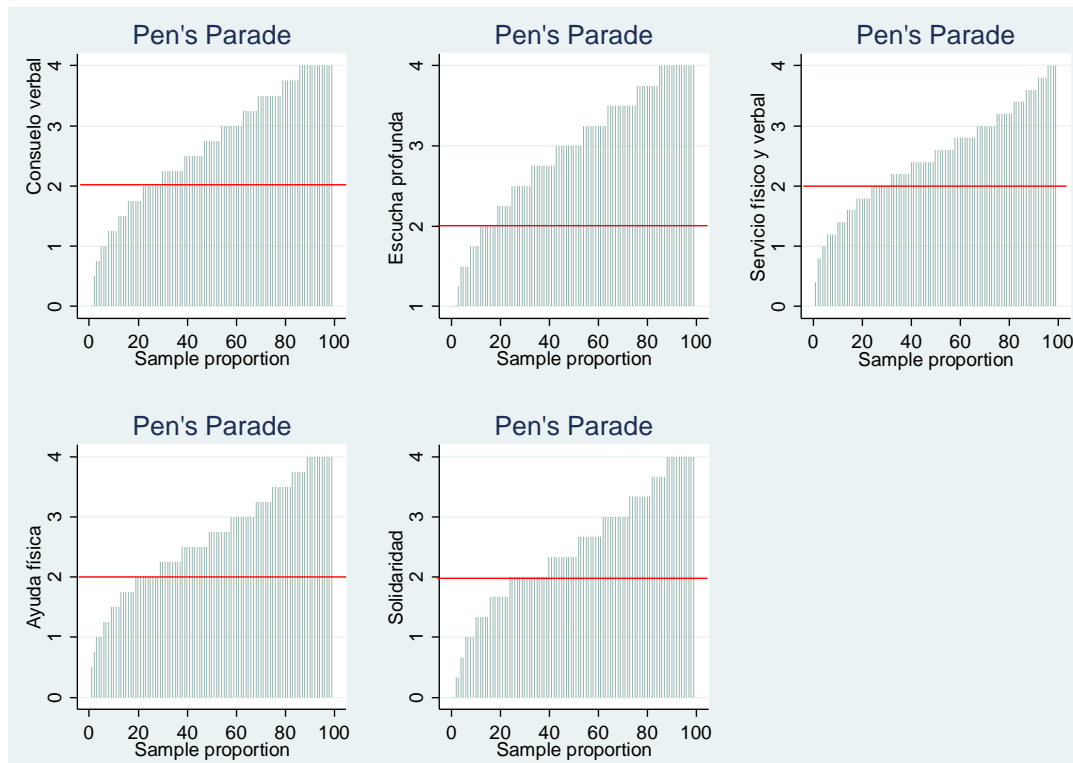
Aunado a lo anterior, se realizaron gráficos denominado *Desfile de Pen*. Este análisis proporciona una imagen acerca de la magnitud de la distribución de dimensiones de las variables independientes entre los estudiantes de secundarias de Sonora. El gráfico

consiste en suponer que la altura de cada estudiante es equivalente a su puntaje medio en cada una de las dimensiones, de modo que los estudiantes con bajos puntajes serán muy bajos y los estudiantes con puntajes altos serán muy altos.

4.3.1. Desfiles de Pen para Conducta Prosocial

En el caso de las dimensiones de la conducta prosocial para los 1,212 estudiantes de secundarias, todos ellos desfilan en una larga hilera, ordenados de menor a mayor tamaño. Se tendría que esperar a que pasaran el 20% de los estudiantes para empezar a ver los “gigantes” que, en este caso serían aquellos estudiantes cuyas medias estarían por encima de la media teórica de la dimensión. Cabe señalar que, en la dimensión de escucha profunda, el porcentaje de estudiantes con puntajes altos aparecen muy pronto a diferencia de la conducta prosocial relacionado con la solidaridad que hasta el 40% de los estudiantes alcanzaron puntajes por debajo de la media teórica (ver figura 14).

Figura 14. Desfile de Pen para las dimensiones de conducta prosocial



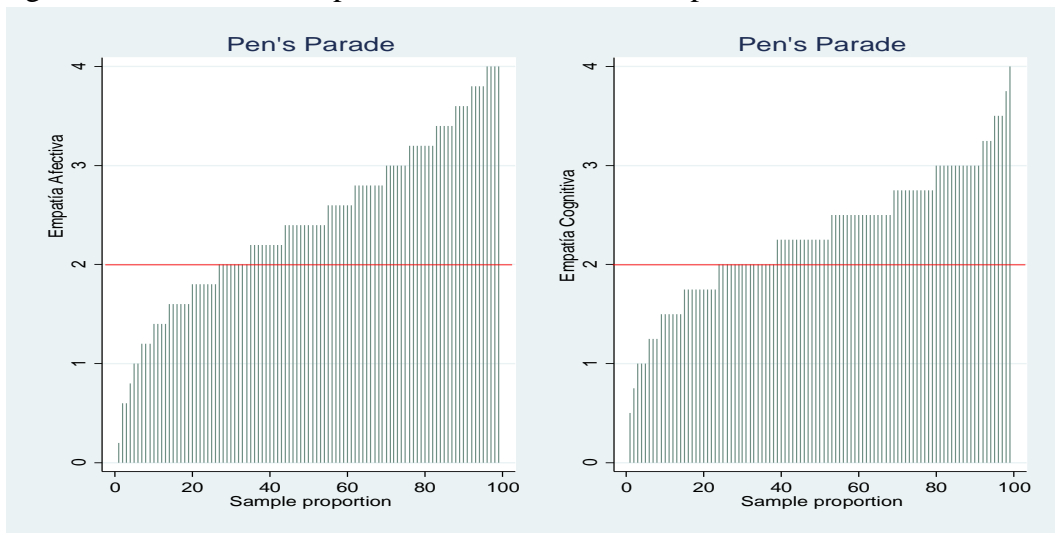
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de campo.

4.3.2. Desfiles de Pen para Empatía

En el caso de las dimensiones de la empatía para los 1,212 estudiantes de secundaria, a continuación, todos ellos desfilan en una larga hilera, ordenados de menor a mayor tamaño. Tendríamos que esperar a que pasaran el 35% de los estudiantes para empezar a ver los “gigantes” que, en este caso serían aquellos estudiantes cuyas medias estarían por encima de la media teórica de la dimensión.

Cabe señalar que, en la dimensión de empatía afectiva, el porcentaje de estudiantes con puntajes altos aparecen más pronto a diferencia de la cognitiva, relacionado con la capacidad de los estudiantes para analizar los problemas de los demás considerando a las diferentes partes que hasta el 40% de los estudiantes alcanzaron puntajes por debajo de la media teórica (ver figura 15).

Figura 15. Desfile de Pen para las dimensiones de Empatía

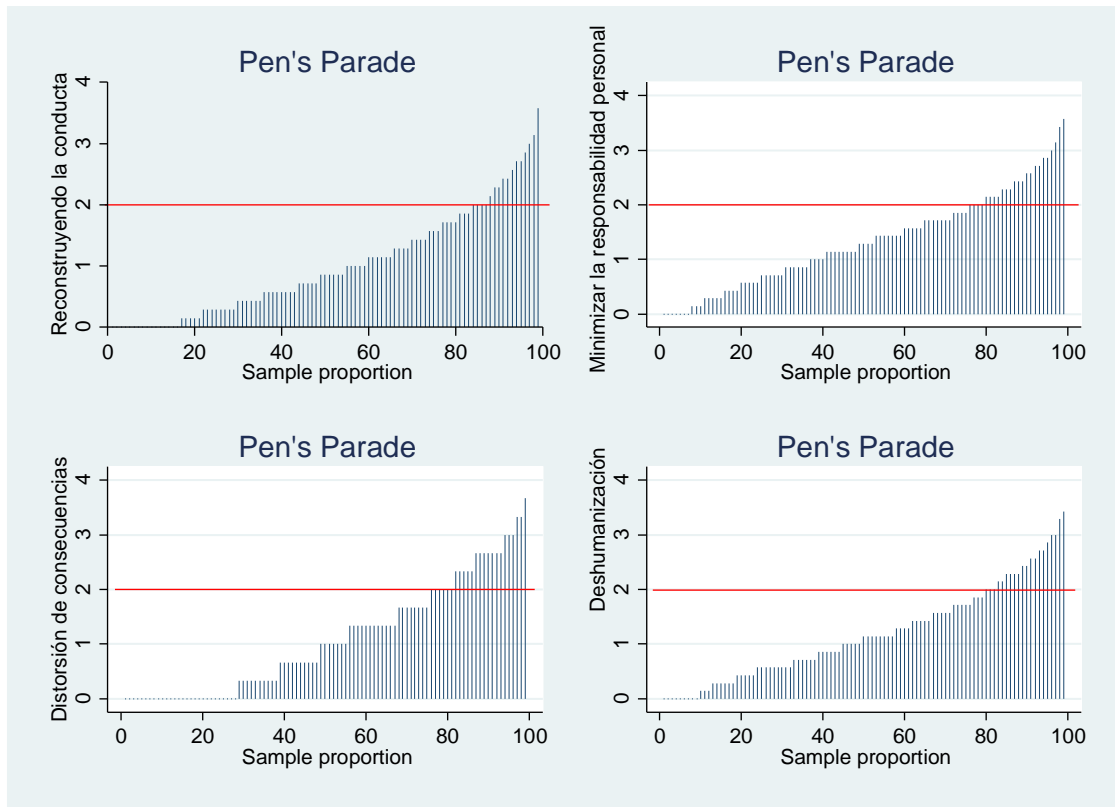


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de campo.

4.3.3. Desfiles de Pen para Desconexión Moral

Finalmente, en las dimensiones de la desconexión moral ocurre lo contrario que en los puntajes de los estudiantes en las escalas de conducta prosocial y empatía. Sí todos los estudiantes desfilan en una larga fila, ordenados de menor a mayor tamaño, tendríamos que esperar a que pasaran el 80% de los estudiantes para empezar a ver los “gigantes” que, en este caso serían aquellos estudiantes cuyas medias estarían por encima de la media teórica de la dimensión (ver figura 16).

Figura 16. Desfile de Pen para las dimensiones de mecanismo de desconexión moral



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de campo.

4.3.4. Prueba de Hipótesis de t de Student

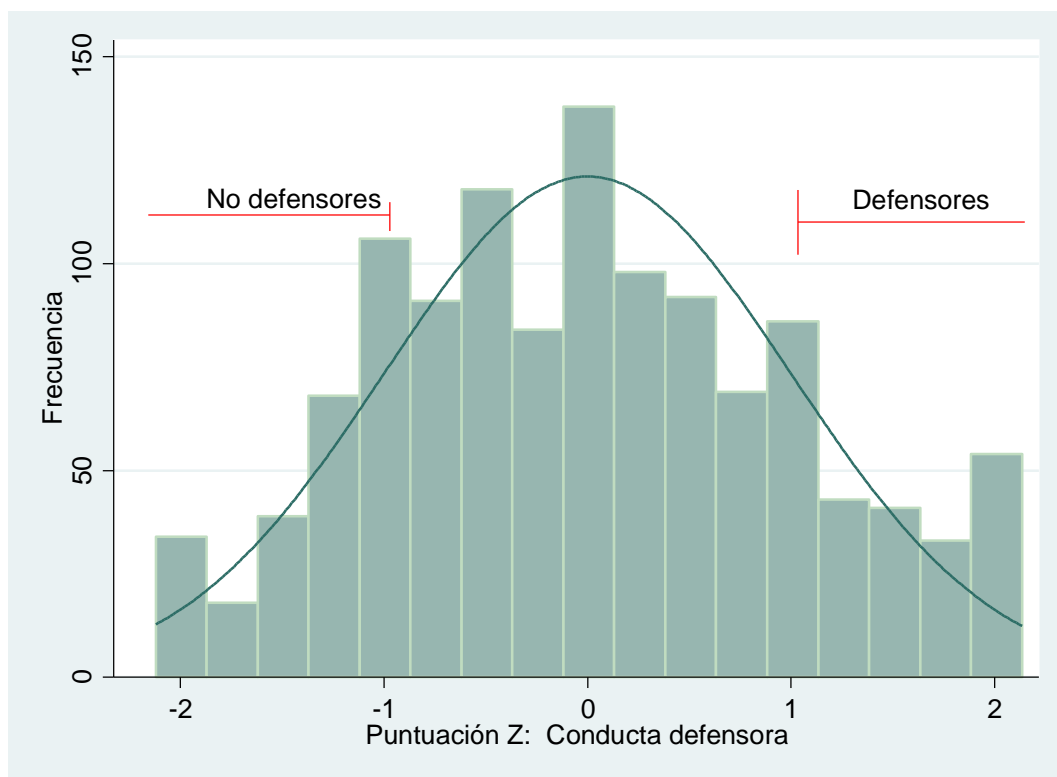
Después de realizar el análisis de cada una de las dimensiones de los constructos de conducta prosocial escolar, empatía y los mecanismos de desconexión moral con la muestra de los 1, 212 estudiantes, se prosiguió a definir subgrupos de los estudiantes a través de las puntuaciones obtenidas en las dimensiones *conductas defensoras* y *conductas reforzadoras* del instrumento de roles de observadores de acoso escolar.

Los subgrupos o categorías se generaron siguiendo la propuesta de Alcantar et al. (2016) que, consiste en transformar las medias individuales de los estudiantes a puntuaciones Z y definir los grupos a partir de los extremos con puntaje \pm una desviación estándar con respecto al puntaje medio del grupo. En este sentido, en la dimensión de conducta

defensora, todos aquellos estudiantes con puntajes mayor a una desviación estándar de les denominó *defensores (pro-víctimas)* y a todos aquellos estudiantes con puntajes por debajo de menos una desviación estándar *no defensores* (ver figura 17). Con este procedimiento, 416 estudiantes cumplieron con estas condiciones: 159 no defensores y 257 defensores (21.5% de la muestra total).

En el caso de la dimensión *conducta reforzadoras (progresores)*, se siguió el mismo procedimiento, a excepción de que a los *no reforzadores* todos están a -0.5 de desviación estándar con respecto a la media. Así, 184 estudiantes fueron denominados *reforzadores* (15.2% de la muestra total) y 598 como *no reforzadores*.

Figura 17. Puntaje Z de los estudiantes en la conducta defensora



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de campo.

A partir de esta clasificación de los estudiantes, se realizó una prueba de *t* de *Student* para muestras independientes con el objetivo de contrastar a los *defensores* contra los *no defensores* con respecto a sus puntuaciones obtenidas en las diferentes dimensiones de la conducta prosocial, la empatía y la desconexión moral.

En la tabla 10 se puede observar que en general los estudiantes definidos como *defensores (pro-víctimas)* presentan 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 conducta, minimización de la responsabilidad personal, tergiversación de las consecuencia 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. Escuchan y comparten sus objetos personales con los compañeros.

Tabla 10. Conducta prosocial, empatía y desconexión moral entre no defensores y defensores

Variables predictoras	No Defensores		Defensores		t	D
	M	SD	M	SD		
Consuelo verbal	2.36	1.09	3.25	.76	-9.792**	0.98
Escucha profunda	2.62	.87	3.27	.71	-8.334**	0.84
Servicio físico y verbal	2.28	.88	2.82	.80	-6.292**	0.65
Ayuda Física	2.22	.90	3.20	.77	-11.806**	1.19
Solidaridad	1.99	1.04	3.00	.95	-10.110**	1.03
Empatía Afectiva	2.12	.90	2.84	.87	-8.022**	0.81
Empatía Cognitiva	2.10	.69	2.55	.70	-6.440**	0.64

Reconstrucción de la conducta	1.14	.92	.80	.87	3.800*	0.38
Minimización de responsabilidad personal	1.44	.90	1.23	.94	2.183*	0.22
Tergiversación de consecuencias	1.27	1.27	.99	1.10	2.518*	0.23
Deshumanización	1.32	.94	1.10	.89	2.302*	0.35

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de campo. **p<.01; *p<.05

Por otro lado, cuando se contrastó a los estudiantes *no alentadores* contra los *alentadores (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 alentadores 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 alentadores obtuvieron puntajes significativamente mayores que los no alentadores en las dimensiones de desconexión moral (ver tabla 11).

Tabla 11. Conducta prosocial, empatía y desconexión moral entre reforzadores y no reforzadores

Variables predictoras	No alentadores		Alentadores		t	D
	M	SD	M	SD		
Consuelo verbal	2.81	0.95	2.62	0.99	2.43*	0.19
Escucha profunda	3.15	0.75	2.69	0.89	7.04**	0.58
Servicio físico y verbal	2.56	0.84	2.52	0.83	.574	0.04
Ayuda Física	2.80	0.90	2.54	0.89	3.36*	0.28
Solidaridad	2.62	1.01	2.46	1.01	1.88	0.15
Empatía Afectiva	2.54	0.88	2.37	0.81	2.31*	0.19
Empatía Cognitiva	2.42	0.71	2.19	0.65	3.90**	0.32
Reconstrucción de la conducta	0.74	0.77	1.54	1.00	-11.45**	0.96

Minimización de la responsabilidad personal	1.14	0.84	1.76	0.93	-8.62**	0.72
Tergiversación de las consecuencias	0.86	0.98	1.63	1.10	-8.99**	0.76
Deshumanización	0.96	0.79	1.70	0.95	-10.63**	0.89

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de campo. **p<.01; *p<.05

4.4. Análisis Multivariados

A partir de los resultados del análisis de t de Student, se procedió a realizar dos análisis multivariantes de dependencia; el análisis discriminante y análisis de regresión logística. En primer lugar, se realizó el análisis discriminante tomando como variable dependiente las dos categorías mutuamente excluyentes y que hemos denominado defensores y no defensores. Las variables independientes son las puntuaciones medias en cada una de las dimensiones de la conducta prosocial, la empatía y la desconexión moral. De las dimensiones de las variables independientes que contribuyeron para discriminar de manera significativa a los grupos defensores y no defensores, se realizó el análisis de regresión logística. Estos mismos procedimientos estadísticos y analíticos se llevaron a cabo para diferenciar a los estudiantes observadores no alentadores contra los alentadores o pro-agresores.

4.4.1. Análisis Multivariante con no Defensores y Defensores

Se realizó un análisis discriminante para conocer si las dimensiones de las variables de conducta prosocial, empatía y desconexión moral diferencian a los estudiantes de secundarias denominados observadores no defensores y defensores o pro-víctimas frente a un episodio de violencia escolar. El análisis discriminante debe cumplir con los

siguientes supuestos: a) las variables independientes o predictivas deben tener distribución normal multivariante y b) las matrices de covarianzas deben ser iguales en todos los grupos (Torrado-Fonseca & Berlanga-Silvente, 2013). Se presentan los supuestos para fortalecer la validez de los resultados (Hair et al., 1999; Cea, 2002).

a) *Tamaño de la muestra*, 20 sujetos establecidos como mínimo requerido por cada variable independiente.

b) *Normalidad univariada* de las variables independientes, analizada por las medidas de asimetría y curtosis. Los valores deben estar próximos a cero, con límites de ± 2 para considerar a la variable con una distribución normal.

c) *Homocedasticidad*, evaluado por el estadístico *M* de *Box*, que resultó de la siguiente manera. $M=54.12$ y $p=.000$. Este valor permite rechazar la hipótesis nula de igualdad de las matrices varianzas-covarianzas entre los grupos. Sin embargo, el análisis discriminante es considerado una técnica robusta que no se ve gravemente afectada si este supuesto no se cumple (Torrado-Fonseca & Berlanga-Silvente, 2013).

d) *Multicolinealidad*: El método inclusión por pasos utilizado en este análisis, excluye de manera automática las variables con altas correlaciones.

El primer paso para formar las funciones discriminantes es la de valorar la igualdad de medias de los grupos. Este procedimiento realiza un Análisis de Varianza (ANOVA) el cual permite conocer las variables que mejor diferencian a los grupos. Así, se puede comprobar al igual que en la prueba t de Students, todas las dimensiones de la conducta prosocial, la empatía y de la desconexión moral resultaron significativas para diferenciar los puntajes promedios de los estudiantes que fueron considerados observadores defensores y no defensores (ver tabla 12).

Tabla 12. Prueba de igualdad de medias de grupos

	Lambda de Wilks	F	gl2	Sig.
Reconstrucción de la conducta	.966	14.443	414	<.001
Minimización de la responsabilidad personal	.989	4.764	414	.030
Tergiversación de las consecuencias	.985	6.342	414	.012

Deshumanización	.987	5.299	414	.022
Consuelo verbal	.812	95.879	414	<.001
Escucha profunda	.856	69.456	414	<.001
Servicio físico y verbal	.913	39.584	414	<.001
Ayuda Física	.748	139.383	414	<.001
Solidaridad	.802	102.218	414	<.001
Empatía Afectiva	.865	64.352	414	<.001
Empatía Cognitiva	.909	41.475	414	<.001

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de campo.

Cuando se realiza el análisis discriminante, existe una sola función discriminante que clasifica de manera significativa ($p < .001$) con un *autovalor* de .440 y una *correlación canónica* de .553 a los estudiantes en los grupos de no defensores y defensores. El valor λ de *Wilks* fue de .694 y es considerado aceptable.

Cabe señalar que el autovalor adquiere valores de 0 al infinito y mientras más alto el valor significa mayor eficaz para clasificar a los estudiantes. Mientras que la correlación canónica y el valor de λ de *Wilks* oscilan entre 0 y 1. Los valores próximos a 1 son preferibles para el primer caso y valores cercanos a 0 para el segundo (Torrado-Fonseca & Berlanga-Silvente, 2013).

En la tabla 13, se resume los pasos para la construcción de la función discriminante final, así como de las variables predictoras que fueron significativas para el modelo. En este caso, de las variables incluidas inicialmente en el análisis, las únicas dimensiones que fueron significativas son; la ayuda física, el consuelo verbal, la solidaridad (dimensiones de la conducta prosocial), la empatía en su dimensión cognitiva y la reconstrucción de la conducta como mecanismo de desconexión moral.

En la función, fueron excluidos la empatía afectiva, la escucha profunda y servicio físico y verbal (dos dimensiones de la conducta prosocial) y tres mecanismos de la desconexión moral; minimizar la responsabilidad personal, tergiversar las consecuencias y culpar a las víctimas.

Tabla 13. Variables de predicción en un análisis discriminante por pasos

Variables predictoras	Estadísticos		
	λ de Wilks	F	Sig.
Ayuda Física	0.748	139.383	<.001
Consuelo verbal	0.723	78.993	<.001
Solidaridad	0.710	55.971	<.001
Empatía Cognitiva	0.701	43.748	<.001
Reconstrucción de la conducta	0.694	36.121	<.001

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de campo.

La matriz de coeficientes estandarizados y la matriz de estructuras que representa las correlaciones entre las funciones discriminantes y las variables independientes permiten estudiar qué variables son más importantes en las funciones discriminantes. Así, los coeficientes más cercanos a uno se obtuvieron en las dimensiones de la conducta prosocial, mientras que la reconstrucción de la conducta obtuvo un valor más alejado de uno y tiene un sentido negativo (ver tabla 14).

Tabla 14. Matrices de coeficientes estandarizados y de estructuras

	Coeficientes estandarizados	Coeficientes de estructura
Consuelo verbal	.271	.874
Ayuda Física	.527	.725
Solidaridad	.266	.749
Empatía Cognitiva	.193	.477
Reconstrucción de la conducta	-.185	-.281

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de campo.

Finalmente, en la tabla de resumen de la clasificación original de los estudiantes comparada con la clasificación pronosticada a partir de la aplicación de la función discriminante, quedaron clasificados correctamente el 77.2% (ver tabla 15). El modelo pronostica mejor al grupo de estudiantes defensores (77.8%) que a los estudiantes no defensores (69.8%).

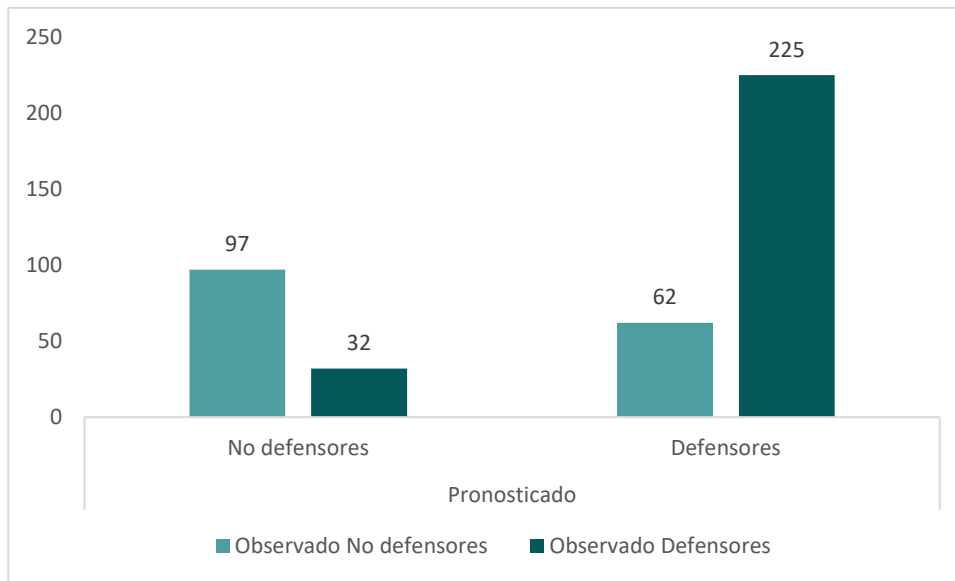
Tabla 15. Resultados de clasificados entre estudiantes no defensores y defensores

Pertenenencia a grupos pronosticada		Pertenenencia a grupos pronosticada			
		No defensores		Defensores	
		n	%	n	%
Original	No defensores	97	61.0	62	39.0
	Defensores	33	12.8	224	87.2
Validación cruzada ^a	No defensores	97	61.0	62	39.0
	Defensores	34	13.2	223	86.8

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de campo. Casos agrupados original clasificados correctamente=77.2% Casos agrupados validados de forma cruzada clasificados correctamente=76.9%

En lo que respecta a la regresión logística, se utilizaron como variables predictoras las cinco dimensiones que funcionaron para diferenciar a los estudiantes en el análisis discriminante. Una vez realizado el modelo de regresión logística, se evaluó la bondad del ajuste del modelo. Una forma de analizar si la ecuación tiene la capacidad de predecir el pertenecer al grupo de los estudiantes observadores defensores es a través del porcentaje global de casos pronosticados correctamente. El modelo predice mejor al grupo de observadores defensores que la de no defensores, pues en el primer grupo, 225 estudiantes fueron clasificados correctamente y representa el 87.5% del total de estudiantes de la categoría. En el caso de los observadores no defensores, el modelo clasifico correctamente a 62 estudiantes que representan el 61.0.5% del grupo que no defiende a la víctima. El porcentaje global fue de 77.4% (ver figura 18).

Figura 18. Resumen de clasificación según el modelo logístico



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de campo

También se evaluó el ajuste general del modelo mediante la R^2 de Nagelkerke. Dicho coeficiente indica la proporción de varianza de la variable dependiente que es explicada por el conjunto de variables predictoras. En este sentido, el porcentaje aproximado de explicación del modelo es de 39.0%, lo cual es aceptable. Complementariamente, El test de Hosmer-Lemeshow ($X^2 = 5.07$; $gl = 8$; $p = .75$) no resultó significativo, lo que indica que no existen diferencias en la distribución original y los valores predichos de la variable dependiente.

Una evaluación específica del modelo se realiza con los coeficientes de regresión, errores estándar, nivel de riesgo, razones de proporciones (OR) y los intervalos de confianza. De acuerdo con lo anterior, se trata de evaluar cada una de las variables predictoras en el modelo. Considerando un nivel de significancia menor a .05, se puede sostener que las conductas prosociales relacionadas con la ayuda física, la solidaridad, el consuelo verbal, la empatía en su dimensión cognitiva y el mecanismo de desconexión moral centrado en la reconstrucción de la conducta conforman una ecuación 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. Es decir, si tienen asociación con la estimación de la probabilidad de ser defensor de la víctima.

El signo del coeficiente β indica el tipo de relación entre las variables predictoras y la variable dependiente. El valor negativo en reconstrucción de conducta indicaría entonces que mientras más alto sea el puntaje de los estudiantes en esta dimensión menor será la probabilidad de ellos pertenezcan a la categoría de observadores defensor, por tanto, mayor será su probabilidad de pertenecer al grupo de observadores no defensores.

El *Odds Ratio* (OR) y su intervalo de confianza facilitan la interpretación de los resultados y nos indica que la variable más importante dentro del modelo es la variable de ayuda física, lo cual supone que, si se mantiene constante todas las demás variables, los estudiantes que tuvieron un puntaje alto en esta dimensión aumentaron 117% su probabilidad de pertenecer al grupo de los defensores o pro-víctimas (ver tabla 16).

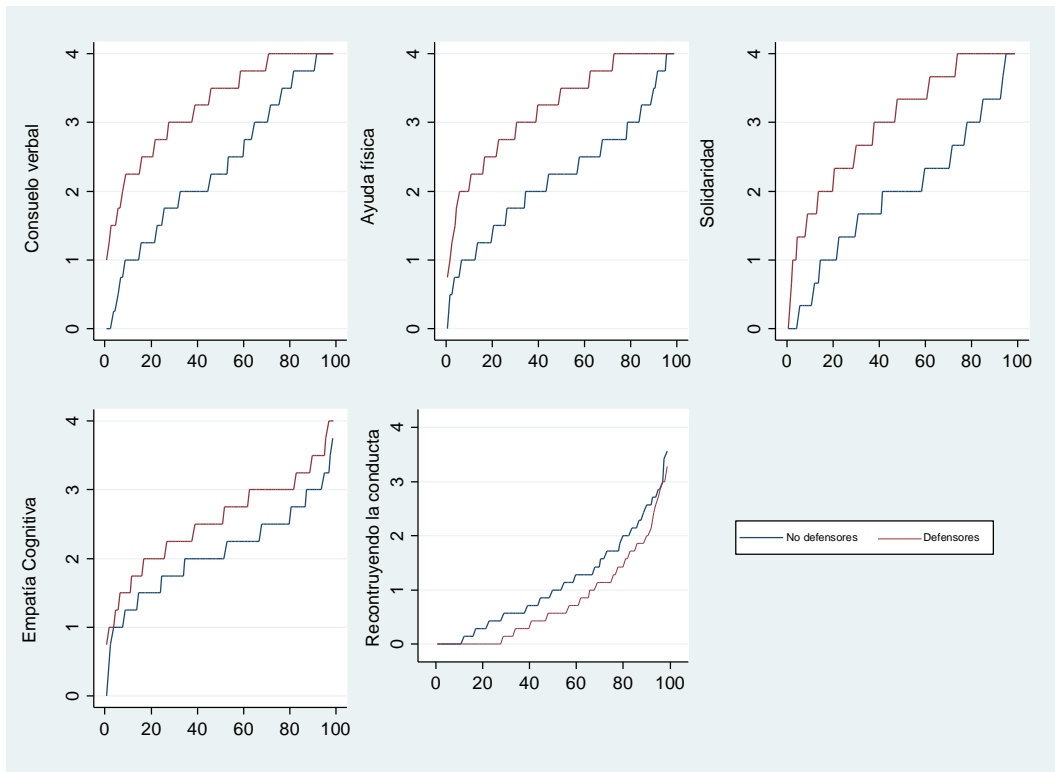
Tabla 16. Resumen de la regresión logística para los no defensores (0) y defensores (1)

	β	SE	OR	95% C.I.	Wald	p
Reconstrucción de la conducta	-.277	.134	.758	[.582, .987]	4.23	.040
Consuelo verbal	.347	.155	1.41	[1.04, 1.91]	5.01	.025
Ayuda Física	.777	.180	2.17	[1.53, 3.09]	18.69	<.001
Solidaridad	.332	.149	1.39	[1.04, 1.86]	4.99	.025
Empatía Cognitiva	.399	.187	1.49	[1.03, 2.14]	4.57	.032

Nota: C.I.= Intervalo de confianza para OR. Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de campo.

En la figura 19 se pueden visualizar a través de los gráficos de desfile de Pen, los puntajes medios de los sujetos en las dimensiones que fueron importantes dentro del modelo de regresión logística para los observadores no defensores contra los defensores. Como es de esperarse, los estudiantes definidos como defensores tienen puntuaciones superiores en toda la distribución de la dimensión de conducta prosocial y empatía y puntajes inferiores en la reconstrucción de conducta en comparación con los estudiantes no defensores.

Figura 19. Desfile de Pen de las dimensiones que fueron significativas en el modelo de regresión logística



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de campo.

4.4.2. Análisis Multivariante para Observadores no Reforzadores y Reforzadores

Una vez que se analizó a los observadores no defensores y defensores, a continuación, se describen los resultados del análisis discriminante en el cual se estableció si las dimensiones que resultaron significativas con la prueba t de las variables de conducta prosocial, empatía y desconexión moral diferencian a los estudiantes de secundarias denominados no reforzadores y reforzadores o pro-agresores frente a un episodio de acoso escolar. En primer lugar, se presentan los supuestos para fortalecer la validez de los resultados (Hair et al.,1999; Cea, 2002).

a) *Tamaño de la muestra*, 20 sujetos establecidos como mínimo requerido por cada variable explicativa.

b) *Normalidad univariada* de las variables predictoras, estudiada a través de asimetría y curtosis. Los valores deben estar próximos a cero, con límites de ± 2 para considerarse normales las distribuciones de los datos en las variables.

c) *Homocedasticidad*, fue evaluado por el estadístico *M* de *Box*, que resultó significativo ($M=48.07$ y $p<.001$). Este valor permite confirmar que un grupo es más variable que el otro. El no cumplimiento de este supuesto es sensible a tamaños de muestras grandes (Torrado-Fonseca & Berlanga-Silvente, 2013).

d) *Multicolinealidad*: El método inclusión por pasos utilizado en este análisis, excluye automáticamente las variables predictoras con altas correlaciones.

El primer paso para formar las funciones discriminantes consiste en valorar la igualdad de medias de los grupos. Este procedimiento se realiza con un ANOVA, el cual permite conocer las variables que mejor diferencian a los grupos. Así, se puede comprobar que las tres dimensiones de conducta prosocial, las dos de la empatía y las cuatro dimensiones de la desconexión moral utilizadas como predictoras resultaron significativas para diferenciar a los estudiantes observadores que fueron considerados como no alentadores y alentadores o pro-agresores (ver tabla 17).

Tabla 17. Prueba de igualdad de medias de grupos

	λ de Wilks	F	gl2	Sig.
Consuelo verbal	.992	5.94	780	.015
Escucha profunda	.940	49.68	780	<.001
Ayuda Física	.986	11.29	780	.001
Reconstrucción de la conducta	.856	131.23	780	<.001
Minimización de la responsabilidad personal	.913	74.39	780	<.001
Tergiversación de las consecuencias	.906	80.90	780	<.001

Deshumanización	.873	113.05	780	<.001
Empatía Afectiva	.993	5.35	780	.021
Empatía Cognitiva	.981	15.21	780	<.001

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de campo.

Al realizar el análisis discriminante, existe una única función discriminante que clasifica de manera significativa ($p < .001$) con un *autovalor* de .207 y una *correlación canónica* de .410 a los estudiantes en los grupos de no alentadores y alentadores. El valor λ de *Wilks* fue de .829 y es considerado aceptable pero su valor denota similitudes entre los grupos de estudiantes independientemente de que la función discriminante sirva para pronosticar la pertenencia a los grupos.

En la tabla 18 se presentan los pasos que se siguieron para formar la función discriminante y las variables predictoras que resultaron significativa en dicha función. En este sentido, las únicas dimensiones que resultaron significativas fueron; la escucha profunda (dimensión de la conducta prosocial) y la reconstrucción de la conducta y la deshumanización, ambas dimensiones de la desconexión moral. En la ecuación, fueron excluidos, la empatía afectiva y cognitiva, dos dimensiones de la conducta prosocial (consuelo verbal y servicio físico) y dos mecanismos de la desconexión moral; minimizar la responsabilidad personal y tergiversar las consecuencias.

Tabla 18. Variables predictoras en análisis de función discriminante por pasos

	λ de Wilks	F(4, 777)	p
Reconstrucción de la conducta	0.856	131.23	0.0001
Escucha profunda	0.838	75.22	0.0001
Deshumanización	0.829	53.59	0.0001

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de campo.

La matriz de coeficientes estandarizados y la matriz de estructuras, permiten afirmar que la reconstrucción de conducta de la dimensión de desconexión moral es la variable más importante para discriminar a los estudiantes no alentadores de los alentadores. Le sigue la deshumanización y la escucha profunda, esta última es una dimensión de la conducta prosocial y tiene un sentido negativo (ver tabla 19).

Tabla 19. Correlación de las variables predictoras con la función discriminante

	función discriminante estandarizados	Función de Matriz de estructura
	Función 1	Función 1
Escucha profunda	-.354	-.555
Reconstrucción de la conducta	.543	.902
Deshumanización	.375	.837

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de campo.

Finalmente, en la tabla 20 se puede ver el resumen de la clasificación original de los estudiantes comparada con la clasificación pronosticada a partir de la aplicación de la función discriminante, quedaron clasificados correctamente el 78.2%. El modelo pronostica mejor al grupo de estudiantes no reforzadores (91.6%) que a los estudiantes reforzadores (33%). Los errores de pronóstico se concentran en el grupo de reforzadores y son bastante similares los resultados en la validación que por defecto se realiza.

Tabla 20. Resumen de análisis de clasificación de los casos

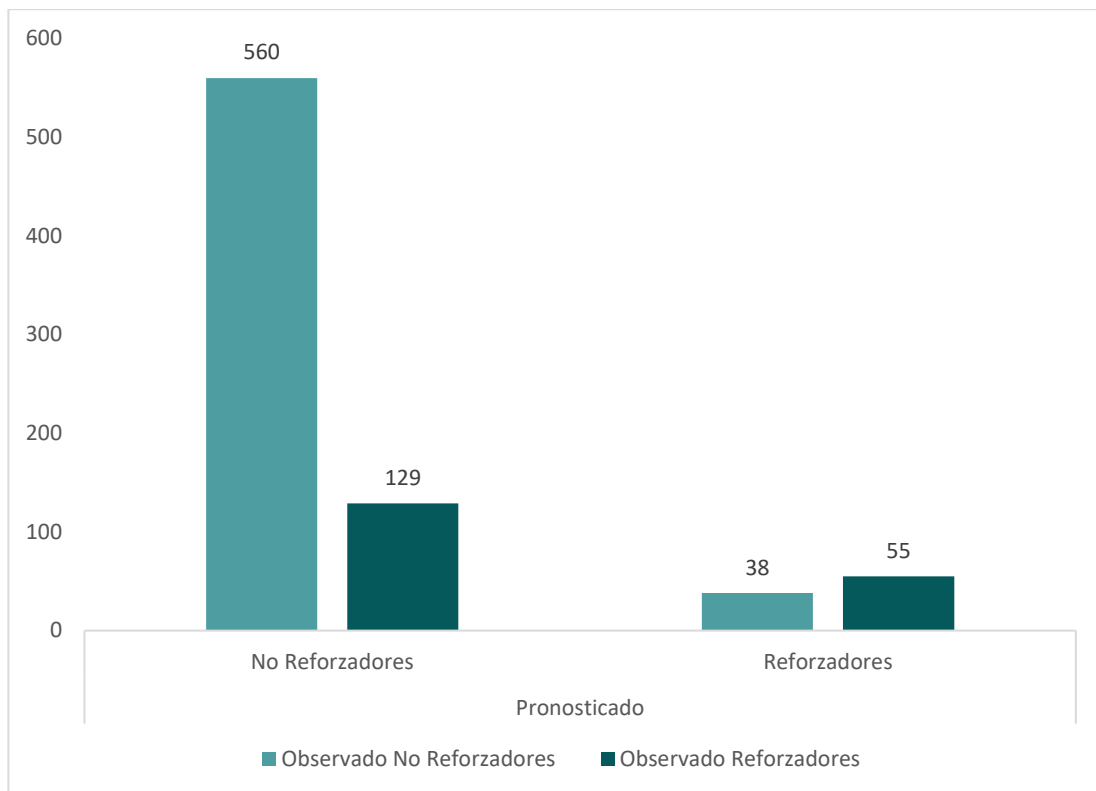
Pertenencia a grupo original		Pertenencia a grupo pronosticado			
		No reforzadores		Reforzadores	
		n	%	n	%
Original	No reforzadores	548	91.6	50	8.4

	Reforzadores	122	66.3	62	33.7
Validación	No reforzadores	546	91.3	52	8.7
cruzada	Reforzadores	124	67.0	60	32.6

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de campo. Casos agrupados originales clasificados correctamente=78.0%. Casos agrupados validados de forma cruzada clasificados correctamente=77.5%.

Con las tres variables que fueron significativas en el análisis discriminante, se realizó una regresión logística binaria. Primero se evaluó la bondad de ajuste del modelo con la tabla de clasificación, la cual agrupó correctamente al 78.5% del grupo de observadores y el porcentaje de efectividad es mayor para el grupo de estudiantes no alentadores (93.8%) frente al 28.8% del grupo de alentadores (ver figura 20).

Figura 20. Resumen de clasificación según el modelo logístico de Reforzadores



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de campo.

La clasificación de los porcentajes aproximados de explicación del modelo es de 23.0% (R^2 de Nagelkerke = .23). El test de Hosmer-Lemeshow ($X^2(8) = 13.54; p = .09$), indica que no existen diferencias significativas en la distribución original y los valores predichos de la variable dependiente.

Los coeficientes de regresión, errores estándar, pruebas de significancia, razones de proporciones (OR) y los intervalos de confianza permiten realizar una evaluación específica del modelo. En este sentido, con un nivel de significancia menor a .05, y según los signos de los coeficientes de β , los mecanismos de desconexión moral, vinculados con reconstrucción de conducta y deshumanización son factores de riesgo y escucha profunda de la dimensión de la conducta prosocial, resulta ser un factor protector para la pertenencia al grupo de los alentadores de la agresión.

El OR y su intervalo de confianza facilitan la interpretación de los resultados y nos indica que la variable más importante dentro del modelo es la reconstrucción de conducta, lo cual supone que, si se mantiene constante todas las demás variables, los estudiantes que tuvieron un puntaje alto en esta dimensión aumentaron 74% su probabilidad de pertenecer al grupo de los alentadores o pro-agresores (ver tabla 21).

Tabla 21. Resumen de la regresión logística para los no reforzadores (0) y reforzadores (1)

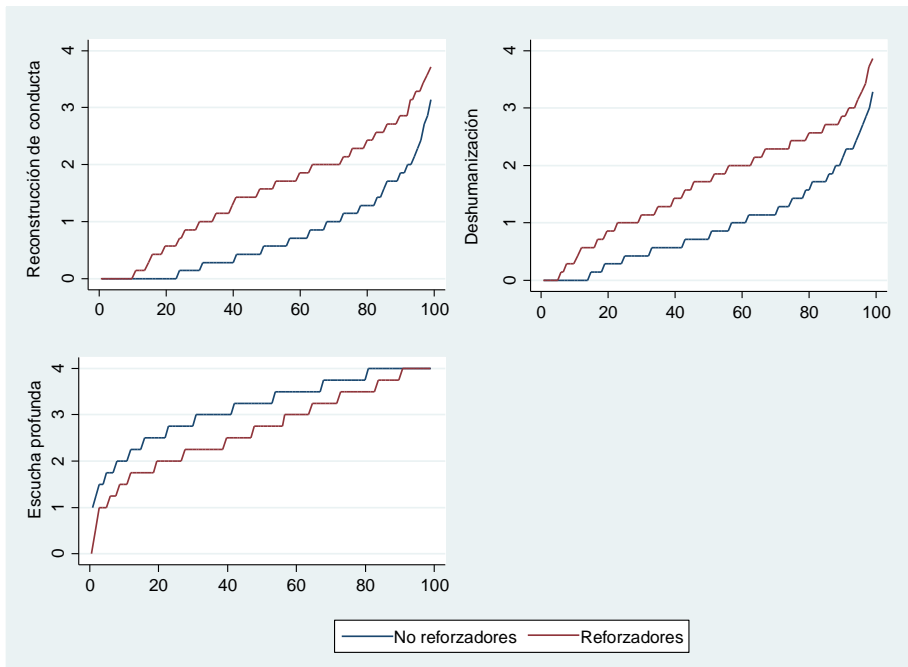
	B	SE	OR	95% C.I.	Wald	P
Reconstrucción de la conducta	.554	.153	1.740	[1.28, 2.34]	13.076	<.001
Deshumanización	.427	.155	1.533	[1.13, 2.07]	7.619	.006
Escucha profunda	-.457	.113	.633	[.507, .780]	16.459	<.001

Nota: C.I.= Intervalo de confianza para OR. Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de campo.

En la figura 21 se pueden visualizar a través de los gráficos de desfile de Pen, los puntajes medios de los sujetos en las dimensiones que fueron importantes dentro del modelo de regresión logística para los observadores no reforzadores contra los reforzadores. Como

es de esperarse, los estudiantes definidos como reforzadores tienen puntuaciones superiores en las dos dimensiones de los mecanismos de desconexión moral y puntajes bajos en la conducta prosocial relacionado con la escucha profunda.

Figura 21. Desfile de Pen de las dimensiones que fueron significativos en el modelo de no reforzadores y reforzadores



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de campo.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Una vez realizado y descrito los resultados, en este capítulo se discuten los resultados a la luz de la evidencia empírica existente. La estructura de este capítulo se elaboró en concordancia con los objetivos particulares: analizar las propiedades métricas de los instrumentos: desconexión moral y conducta prosocial; identificar las emociones morales que distinguen a los alumnos que asumen el rol de defensores y reforzadores a través de la empatía, la desconexión moral y la conducta prosocial y explicar de qué manera, la conducta prosocial, la empatía y la desconexión moral inciden para que los estudiantes se asuman como observadores defensores y reforzadores en una situación hipotética de acoso escolar, en las secundarias públicas de Sonora.

5.1. Discusión en Relación con las Evidencias de Validez los Instrumentos

En este apartado se discuten los resultados del objetivo número uno que fue, analizar las propiedades métricas de los instrumentos: desconexión moral y conducta prosocial. Se parte de la hipótesis de que la evidencia de validez de los instrumentos psicológicos responde a la sociocultura donde han sido elaborados (Reyes, 2003).

También depende el tamaño de muestra y los análisis estadísticos utilizados durante el proceso de validación (Ventura, 2017). Por ejemplo, los análisis de componentes principales tienen desventajas en comparación con otras técnicas, cuando se trata de validar a través de un número de reactivos u observables, una variable latente (Fabrigar, Wegener, MacCallum, & Strahan, 1999; Ventura, 2017).

En el caso particular de la escala de Desconexión Moral, Bandura et al., (1996), utilizaron un análisis de componentes principales con rotación ortogonal, cuya validez de constructo se podría considerar deficiente, ya que la varianza explicada apenas alcanzó el 16.2%.

Los resultados fueron similares en otros ecosistemas culturales, cuando se utilizaron la misma estructura y los mismos análisis estadísticos. Por ejemplo, Pelton, Gound, Forehand, y Brody (2004) con niños afroamericanos del suroeste de Estados Unidos, el instrumento explicó el 5% de la varianza y para adolescentes de escuelas secundarias mexicanas, se logró explicar con dos dimensiones cerca del 40% de la varianza (Haro, 2014).

Uno de los cambios que se realizó en el instrumento que se utilizó en esta investigación, tiene que ver con la escala tipo Likert con un continuo de cinco puntos los cuales van de 0 (totalmente en desacuerdo) a 4 (totalmente de acuerdo), utilizado por Obermann (2011) cuyo instrumento tiene mejores indicadores de validez, quizás por el tipo de análisis estadístico que utilizó, pues este es considerado más apropiados para validar instrumentos psicológicos (Ventura, 2017).

Así los resultados de esta investigación nos permiten sostener que la propuesta de Obermann (2011) se mantiene en esta muestra probablemente porque simplifica la estructura del instrumento y es acorde con lo que ha reportado previamente Osofsky, Bandura y Zimbardo (2005). La eliminación de algunos reactivos, puede ser debido a la edad de los adolescentes pues todavía no logran evaluar estas conductas con precisión (Pelton, Gound, Forehand, & Brody, 2004).

En resumen, el instrumento de cuatro dimensiones generales presenta propiedades psicométricas que lo hacen pertinente para medir este constructo en adolescentes del noroeste de México: Reconstrucción de conducta; No responsabilidad personal Distorsión de Consecuencias y Deshumanización (Obermann, 2011) y sus indicadores de ajuste mejoran cuando se plantea como un modelo de segundo orden dadas las altas correlaciones entre sus dimensiones (Anastasi & Urbina, 1998).

En lo que respecta a la validación por constructo al inventario de comportamientos pro-sociales escolares, se mantuvo la estructura propuesta por Méndez et al. (2015) para adolescentes mexicanos. Sin embargo, se eliminaron dos reactivos con el análisis de Rasch, debido a su dificultad. Pero también es porque estos reactivos pertenecen a una dimensión específica de la conducta prosocial relacionada con la empatía. Por ello, a esta nueva dimensión se le denominó solamente consuelo verbal.

La utilidad de las dos validaciones con indicadores de ajustes óptimos, aportan insumos para realizar análisis contextualizados, producto del uso de instrumentos con parámetros psicométricos adecuados que, permiten dar continuidad al estudio del acoso escolar y las variables que lo conforman que, lamentablemente continúa afectando de manera global a las instituciones educativas, convirtiéndose en una preocupación compartida dadas sus efectos incontables sobre la comunidad educativa.

La continuidad e incremento de la prevalencia del fenómeno, han obligado a los investigadores e interesados en el tema, a indagar de manera más exhaustiva, todas las posibles variables de riesgo o de protección individuales, grupales y sociales, que contribuyen con su mantenimiento, con cuyos datos se han evidenciado mecanismos más finos, como el de la desconexión moral, empatía y conductas como las prosociales que ameritan ser reconocidos y evaluados en sus dimensiones y características.

Dicha evaluación se viabiliza cuando se cuenta con instrumentos adecuados, que permitan su detección y que con culturalmente son válidos (Reyes, 2003).

5.2. Contraste Teórico Entre las Variables Predictoras y los Subgrupos de Observadores.

En lo que respecta al objetivo dos que busco 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, Albiero, Benelli & Altoe, 2007; Haro & García, 2014; Obermann, 2011a; Obermann, 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 o progresores se relaciona con puntajes altos en desconexión moral (Haro & García, 2014; Obermann, 2011).

Se encontró además y acorde con las investigaciones previas que altos puntajes de empatía se asocian con la conducta de defender a la víctima y bajos puntajes en la empatía se asociaría con los comportamientos de mantener y reforzador el acoso (Alcántar et al., 2015; Gini, Albiero, Benelli & Altoe, 2007; Haro & García, 2014).

De acuerdo con el tercer objetivo que fue explicar como la empatía, la desconexión moral y la conducta prosocial se asocian con la probabilidad de involucrarse en el comportamiento de observadores defensores y reforzadores ante situaciones hipotéticas de acoso escolar en las escuelas secundarias públicas de Sonora, nos permite analizar de manera conjunta las variables independientes.

El estudiante observador del acoso escolar que defiende a la víctima frente a sus pares que no lo hacen (Salmivalli & Peets, 2010), es explicada por 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 el 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 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, Camodeca, & Salmivalli, 2016).

En el caso de la empatía, los resultados son acordes con algunos estudios al considerar la empatía cognitiva como un indicio de la importancia que tiene para los estudiantes defensores el tener la habilidad de percibir el sufrimiento de la víctima y adoptar conductas prosociales hacia ellos. Puede ocurrir durante el episodio, cómo 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 (Alcántar, Tánori, & Valdés, 2016; Gini, Albiero, Benelli & Altoe, 2007; Salvimalli et al., 1999; Valdés, Alcantar, Martínez, & Parra, 2018).

Además, los estudiantes que han logrado desarrollar una serie de mecanismos de desconexión moral ya sea justificando algunas conductas tales cómo está bien pelear cuando el honor del grupo está bajo amenaza (Haro & García, 2014) o hacerlo a través del

uso de un lenguaje eufemista, cómo golpear a un compañero es solamente una forma de jugar y de una comparación ventajosa cómo 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).

Lo que se señaló en el párrafo anterior es grave, pues cuando se abandona a las víctimas, se incrementa la probabilidad para que la conducta negativa se repita (Ahmed & Braithwaite, 2004). Es más, la relación entre los que puntúan alto en desconexión moral y la probabilidad de que sean reforzadores o pro-agresores es mayor (Haro & García, 2014; Thornberg & Jungert, 2013). Este resultado apoya la hipótesis en el cual se establece que los mecanismos sirven fundamentalmente para explicar las conductas antisociales y agresivas (Bandura et al., 1996; Bandura et al., 2001).

También 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 como que las víctimas son débiles y que necesitan aprender a defenderse (Romero & Kyriacou, 2016).

Aunque, en este estudio no se realizó un análisis sobre la diferencia entre hombres y mujeres, la hipótesis en el cual las mujeres tienen en mayor medida a defender a las víctimas (Salmivalli & Peets, 2010), sería interesante para futuras investigaciones considerar análisis más finos que permita ampliar la información.

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 la problemática del acoso escolar entre pares (Cuevas et al., 2016; Haro & García, 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.

Aunque la mayoría de los incidentes de acoso escolar son presenciados por los compañeros, muchos de ellos no tomarán medidas para detener la violencia y que podría sugerir una normalización de estas conductas. Por eso es fundamental cambiar el papel

del observador para ser definido 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, 2014).

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. Reconocer que la violencia afecta a la salud, el desarrollo y el bienestar de sus compañeros (Naciones Unidas, 2017), puede ser el inicio de un largo camino que busca contribuir objetivo del desarrollo sostenible de la “paz, justicia e instituciones sólidas”.

5.3. Limitaciones y Recomendaciones

A pesar de reconocer que las variables presentes en los modelos estadísticos ayudaron 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 algunas limitantes fundamentales y se hacen 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 posible establecer relaciones causales entre las variables. Por lo que 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 (Valdés, Alcantar, Martínez, & Parra, 2018; Valdés, Martinez, & Carlos, 2017).

En segundo lugar, hasta el momento no existe un acuerdo sobre la manera más precisa para reconocer al grupo de observadores defensores y reforzadores. El proceso dinámico en el que se da el acoso escolar, el autoreporte tiene limitaciones para discriminar asertivamente el fenómeno. Para ello se podría establecer nominaciones por pares y nominaciones por los docentes. Así como los compañeros reconocen a los agresores y las víctimas, los compañeros deberían ser quienes nominen a sus compañeros como defensores y reforzadores en situaciones de agresión dentro del contexto socio escolar. La combinación de métodos, podría generar tipologías más robustas y precisas (Pedroza & Aguilera, 2016), pero eso implicaría reducir el tamaño de muestra.

Dentro de este procedimiento metodológico, también debe de analizarse el procedimiento estadístico para definir a un defensor y reforzadores 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 con la etiqueta de defensores o reforzadores.

Sin embargo, existen otros puntos de corte, por ejemplo, Haro & García (2014) consideraron a los estudiantes cuyo puntaje estandarizado alcanzó el percentil 75 en un determinado rol y éste resultó el más alto que en ningún otro, fueron asignados en ese rol en particular. En cambio, Alcántar, Tánori, Vera, Valdés, y Bautista, (2016). consideraron a los estudiantes en un rol determinado cuando estos se ubicaron en el percentil 80.

Una vez que se resuelva la discusión sobre la mejor forma de cómo identificar a los observadores, debería incluirse otras variables del contexto familiar, escolar y de 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 & Pets, 2010), el capital social, en forma de apoyo social y el compromiso comunitario (Evans & Smokowski, 2015), por mencionar algunas.

La inclusión de un mayor número de variables requiere mayor gasto económico y mayor tiempo para el trabajo de campo. Por lo que se recomienda trabajar con muestras pequeñas y realizar las aplicaciones en varios momentos, para evitar la fatiga entre los estudiantes.

Finalmente, la muestra se compone de estudiantes de escuelas secundarias públicas de una zona geográfica específica de México, ubicadas en colonias focalizadas con altos reportes de violencia intrafamiliar y niveles de marginación, lo que implica que las otras escuelas requieren sus propias investigaciones, entre ellas las escuelas ubicadas en territorios indígenas como las telesecundarias y las escuelas privadas o públicas pero ubicadas en colonias de clase media, toda vez que el acoso es problema presente en todas las escuelas. Todo lo expuesto, puede mejorar el conocimiento sobre la conducta de los observadores: esa tercera parte de los alumnos que no están directamente involucrados en el acoso entre pares, pero que sin duda puede convertirse en agente de cambio para combatir la agresión injustificada dentro del contexto escolar (Padgett & Notar, 2013; Salmivalli et al., 1996;). Lo anterior es importante, si se considera que, a nivel internacional, los programas de intervención educativa con mayor efectividad tienen como eje central, empoderar a los observadores para que intervengan para prevenir la violencia en lugar de centrarse en los agresores o las víctimas. Es ahí donde se debe profundizar con la convicción de disminuir el acoso y generar espacios de convivencia pacífica (Nocentini & Menesini, 2016; Padgett & Notar, 2013).

Los programas preventivos que consideran a los observadores funcionan a través de dos formas. Primero, el personal de la escuela realiza intervenciones individuales con las víctimas y agresores, cuando el acoso se ha descubierto. Por otro lado, toda la comunidad escolar asume y comparte la responsabilidad, pero se trata de hacer consciente a los estudiantes sobre su responsabilidad, pues a final de cuentas son ellos quienes tienen acceso a esos episodios (Salmivalli, 2014).

Actualmente, dentro de las escuelas secundarias ya existen espacios para que la información que se obtuvo en esta tesis tenga utilidad. Particularmente, en el currículo vinculada con la tutoría y educación socioemocional, que está planteada para trabajar una hora a la semana con las dimensiones socioemocionales y las habilidades de autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración, durante 25 semanas, deja un espacio de diez semanas para completar el ciclo escolar (SEP, 2017).

En estas diez horas, el docente podría utilizar los dos instrumentos que validamos en esta tesis para que le sirva como punto de partida y le genere información sobre el grupo. El

diseño curricular de tutorías y educación socioemocional tiene un enfoque formativo y los indicadores de logro se realizan a través de un enfoque cualitativo. Por lo que podrían considerarse las respuestas de los estudiantes a estos instrumentos como indicadores de logro cuantitativo.

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 dice, pero sobre todo por lo que observan; las consecuencias que tienen las conductas prosociales en el entorno en la cual socializan (Bandura, 2016).

Por eso, la información derivada de la revisión teórica de esta tesis ha sido de gran utilidad para el desarrollo del módulo 4. “La empatía: comprendiendo al otro” y el módulo 8. “Competencias para eliminar el uso de la desconexión moral” del curso “Programa de Socialización y Cultura de Paz” para estudiantes y docentes y el módulo 7. “La desconexión moral en adolescentes” para padres. que se está piloteando en dos secundarias que conforman el programa “Psicología en Convivencia” de la Unidad de Igualdad de Género de la SEC.

Además, durante el desarrollo de este trabajo se presentó la posibilidad de intervenir en algunos consejos técnicos con docentes y directivos de algunas secundarias y se reflexionó sobre las creencias que se utilizan en relación con el tema del acoso escolar. Algunos de los que se mencionaron fueron “Los programas no funcionan”, “Quita mucho tiempo”, “se hace por compromiso”, “el bullying siempre ha existido”, por lo que también debe existir un espacio para reflexionar sobre estos temas y juntos construir espacios de convivencia pacífica.

6. REFERENCIAS

- Ahmed, E & Braithwaite, V (2004) "What? Me ashamed?": Shame management and bullying, 41(3). *Journal of Research in Crime and Delinquency* 269–94.
- Alcántar, C., Tánori, J., & Valdés, A. A. (2016). Relación entre el rol del espectador, la empatía y la victimización en la violencia escolar. En R. Díaz, I. Reyes, S. Rivera, J. Hernández y R. García (Eds.), *La psicología social en México volumen XVI*. (pp. 463- 468). México: AMEPSO-UJAT.
- Alcántar, C., Tánori, J., Vera, J., Valdés, A., & Bautista, G. (2016). Recursos psicológicos de espectadores alentadores en situaciones de acoso escolar. En M. Urías, S. Echeverría, A. Valdés y C. Acosta (Eds.). *Procesos educativos, familia y violencias escolar resultados de investigaciones*. (pp. 164-174). México: Fontamara.
- Alcántar, C., Tánori, J., Vera, J.A., Couvillier, R., & Peralta, D. (2015). Empatía en los diferentes tipos de espectadores en la dinámica del bullying. En: R. García, S. Mortis, J. Tánori y T. Sotelo. (Eds.), *Educación y salud evidencias y propuestas de investigación en Sonora* (pp. 77-88). México: Fontamara.
- Anastasi, A y Urbina, S (1998). *Test Psicológicos* (Séptima ed.). México.: Prentice Hall.
- Avilés, D., Zonana, N y Anzaldo, M. (2012). Prevalencia de acoso escolar (bullying) en estudiantes de una secundaria pública. *Salud Pública de México*, 54(4), 363-363.
- Backhoff, E y Pérez-Morán. (coords.) (2015). *Segundo Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS 2013). Resultados de México*. México: INEE.
- Bandura, A. (1991). Social Cognitive Theory of moral thought and action. En W. Kurtines y J. Gewirtz (eds.), *Handbook of moral behaviour and development Vol 1:Theory* (pp.46-103) Hillsdale. New Jersey: LEA.
- Bandura, A. (2002). Selective Moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Moral Education*, 31, 101-119.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G.V. y Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of Moral Agency. *Journal of Personality and Social Psychology* 71(2), 364-374.
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., & Regalia, C (2001). Sociocognitive selfregulatory mechanisms governing transgressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 125-135.
- Bautista, H. G., Vera, N. J. A., Tánori, Q. J., y Valdés, C. A. A. (2016). Propiedades psicométricas de una escala para medir empatía en estudiantes de secundaria en México. *Actualidades investigativas en educación*, 16, 1-20.
- Belacchi, C y Fanina, E. (2010). Prosocial/hostile roles and emotion comprehension in preschoolers. *Aggressive Behavior*, 36(6), 371-89.

- Blaya, C., Debarbieux, E., Del Rey, R., & Ortega, R. (2006). "Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia", *Revista de Educación*, 339, 293-315.
- 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.
- Caravita, S y DiBlasio, P. (2009). Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. *Social Development*, 18, 140-163.
- Carozzo, J. C. (2014). Los espectadores y el código del silencio. *Revista Espiga*, (29), 1-8.
- Carrillo, J., Prieto, M. T. y Jiménez, J. (2013). Bullying, violencia entre pares en escuelas de México. En A. Furlan y T. Spitzer (Eds.), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*, (pp. 223-260), Ciudad de México: comie/anúes.
- Castillo, C., & Pacheco, M. (2008). Perfil del maltrato (bullying) entre estudiantes de secundaria en la ciudad de Mérida, Yucatán. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(38), 825-842.
- Cea, M. (2004). *Análisis multivariable. Teoría y práctica en la investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Cerezo, F. (1999). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide
- Cobo, P & Tello, R (2008). *Bullying en México. Conducta violenta en niños y adolescentes*, Ciudad de México: Quarzo.
- Coloroso, B. (2004). *The bully, the bullied and the bystander*. New York, USA: Harper Colling.
- Comisión Nacional de Derechos Humanos. (2015). *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. Ley general de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil*. México.: CNDH.
- Craig, W., & Pepler, D. (1997). Observations of bullying and victimization in the schoolyard. *Canadian Journal of School Psychology*, 2, 41-60.
- Cuevas, M. & Marmolejo, M. (2016). Observadores: un rol determinante en el acoso escolar. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 89-102. doi:10.11144/Javerianacali.PPSI14-1.orda
- Cuevas, M. y Marmolejo, M. (2014). Observadores en situaciones de victimización por intimidación escolar. Caracterización y razones de su rol. *Psicología desde el Caribe*, 31(1), 103-132.
- Davis, M. (1980). A multidimensional Approach to Individual Differences in Empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85.
- 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.

- Decety, J., & Svetlova, M. (2012). Putting together phylogenetic and ontogenetic perspectives on empathy. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 2(1), 1-24. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1016/j.dcn.2011.05.003>
- Defensor del Pueblo (2000). *Informes estudios y documentos. Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*, Madrid: Publicaciones.
- Doramajian, C. (2014). *Determinants of Bystander Behaviour during School Bullying: The Role of Moral Disengagement, Personality, and Friendship*. (Tesis de Doctorado Publicada). Concordia University. Montreal, Quebec, Canada.
- Doramajian, C., & Bukowski, W. (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.
- Elliot, M. (2008). Intimidadores y víctimas. En M. Elliot (Ed.), *Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas* (pp. 39-55). México: Fondo de Cultura Económica.
- Escobar, Pérez, J. y Cuervo, M. Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medicina*, 6, 27-36.
- Fabrigar, L., MacCallum., Wegener, D y Strahan, E. (1999). Evaluating the Use of Exploratory Factor Analysis in Psychological Research. *Psychological Methods*, 4(3), 272-299.
- Fernández, I., López, B. & Márquez, M. (2008). Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de psicología*, 24(2), 284-298.
- Furlán, A & Spitzer, T. (2013). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas*. México: COMIE-ANUIES.
- García, L., Preciado, W. y Gil, M. (2012). La violencia entre iguales (bullying) en la Escuela Primaria "Rafaela Rodríguez" de la Colonia Nogalitos, Navojoa, Sonora. Navojoa, México: REDIES.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoè, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior? *Aggressive Behavior*, 33(5), 467-476. doi:10.1002/ab.20204
- González, M (2008). *El análisis de reactivos con el modelo Rach*. México: Universidad de Sonora/Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- González, E. (2016). *Caracterización de los alumnos que intervienen en la violencia escolar en secundarias públicas de Sonora*. Tesis de maestría. México: Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A.C.
- Hair, G., Anderson, R., Tatham, R y Black, B. (2010) *Análisis Multivariante*. 5ta Edición, Pearson, Upper Saddle River, New Jersey. Hair, Anderson, Tatham y Black (2010)
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R., & Black, W. (1999). *Análisis Multivariante* (5ta ed.). Madrid: Prentice-Hall.

- Hardy, S.A., Bean, D.S. & Olsen, J.A. (). Moral identity and adolescent prosocial and antisocial behaviors: Interactions with moral disengagement and self-regulation. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(8), 1542-1554. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0172-1>
- Haro, (2014). *Factores vinculados con el papel que asumen los alumnos involucrados en el maltrato entre iguales (Bullying)*. (Tesis doctoral. Universidad Nacional Autónoma de México). México.
- Haro, I. & García, 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.
- Haro, I., García, B., & Reidl, L. (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.
- Hernández, C., Fernández, P & Baptista, P (2010). Metodología de la Investigación. México: McGraw-Hill.
- Hodges, E., & Perry, D. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 677-685.
- Huerta, V. (2013). *Marco jurídico del acoso escolar (Bullying)*. México.: Centro de Estudios para el Adelanto de las Mujeres y la Equidad de Género. Cámara de Diputados LXII Legislatura.
- Hymel, S., & Swearer, S. (2015). Four Decades of Research on School Bullying. An Introduction. *American Psychologist*, 70(4), 293-299. doi:10.1037/a0038928
- Inglés, C., Benavides, J., Redondo, J., García, J., Ruiz, C., Estébez, C y Huescar, E. (2009). Conducta prosocial y rendimiento académico en estudiantes españoles de educación secundaria obligatoria. *Anales de Psicología*, 25(1), 93-101.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2006). *Informe sobre la calidad de la Educación Básica. Violencia y disciplina en escuelas primarias y secundarias*. México: INEE.
- Instituto Nacional de Geografía y Estadística (2015). *Encuesta de Cohesión Social para la Prevención de la Violencia y la Delincuencia (ECOPRED) 2014. Principales Resultados*. México, INEGI.
- Journal of Moral Education*, 45(4), 419-432. doi:10.1080/03057240.2016.1216399
- Kerlinger, F & Lee, H (2002). Investigación del comportamiento. Método de investigación de ciencias sociales. México: Mc Graw Hill Interamericana Editores.
- Kochenderfer-Ladd, B & Troop-Gordon, W (2010) "Introduction to the Special Issue Contexts, Causes, and Consequences New Directions in Peer Victimization Research," *Merrill-Palmer Quarterly*: 56(2). Disponible en: <http://digitalcommons.wayne.edu/mpq/vol56/iss3/2>

- Linacre, John Michael. (2008). *Winsteps: Rasch measurement computer program*. Chicago: Winsteps.
- Lucas, B y Martínez, R. (2008). El papel de los compañeros en las peleas y su relación con el estatus sociométrico. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Psicología de la Educación*. 1(2), 89-100.
- Marín, J. (2009). Conductas prosociales en el barrio Los Pinos de la ciudad de Barranquilla, Colombia. *Revista CES Psicología*, 2(2), 60-75.
- Mazzone, A., Camodeca, M. & Salmivalli, C. (2016). Interactive effects of guilt and moral disengagement on bullying, defending and outsider behavior.
- Méndez, F., Mendoza, C., Rodríguez, L y García, M (2015). Conducta prosocial en alumnos de secundaria: validación de una escala prosocial. *Vertientes*, 19(1), 9-16. Disponible en: <http://www.revistas.unam.mx/index.pdp/vertientes>
- Mesters, G (1982). A Rasch model for partial credit scoring. *Psychometrika*, 47(2), 149-174. Disponible en: <http://www3.nccu.edu.tw/~mnyu/Study%20of%20Test%20Theory/A%20Rasch%20model%20for%20partial%20credit%20scoring.pdf>
- Mestre, V., Frías, D., Samper, P. y Nácher, M.J. (2003). Estilos de crianza y variables personales como factores de riesgo de la conducta agresiva. *Revista Mexicana de Psicología*. 20(2), 189-199.
- Meter, D., & Card, N. (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. doi:10.1016/j.dr.2015.08.001
- Miranda E, J., Miranda E, J., Miranda E, C. y Ruíz M, D. (2013). La violencia entre iguales (bullying) en una escuela secundaria de Navojoa, Sonora. *Revista Electrónica de Investigación Educativa Sonorense*, 5(3), 8-25.
- Moñivas, A. (1996). La conducta prosocial. *Cuadernos de trabajo social*, 9, 125-142.
- Naciones Unidas (1999). *Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz*. Asamblea General. Ginebra.
- Naciones Unidas (2017). 16 Paz, justicia e instituciones sólidas: por qué es importante. México.
- Nocentini, A. & Menesini, E. (2016). KiVa Anti-Bullying Program in Italy: Evidence of Effectiveness in a Randomized Control Trial. *Prevention Science*, 17(8):1012-1023. Doi:10.1007/s11121-016-0690-z
- O'Brennan, L., Bradshaw, C. & Sawyer, A. (2009). Examining development differences in the social-emotional problems among frequent bullies, victims, and bully/victims. *Psychology in the Schools*, 46, 100-115. doi: 10.1002/pits.20357.
- O'Connell, P., Pepler, D., & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22, 437-452.

- Obermann, M (2011a). Moral disengagement among bystanders to school bullying. *Journal of School Violence*, 1, 239-257.
- Obermann, M. (2011b). Moral disengagement in self-reported and peer-nominated school bullying. *Aggressive Behavior*, 37, 133-144. doi:10.1002/ab.20378
- Observatorio Ciudadano de Convivencia y Seguridad del Estado de Sonora (2017). *Análisis comparativo de incidencia delictiva. Sonora, Mexico: Autor.*
- Oluwatayo, J. A. (2012). Validity and Reliability Issues in Educational Research. *Journal of Educational and Social Research*, 2 (2), 391-400.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school*. Australia: Blackwell Publishing.
- Olweus, D. (2001) Peer harassment: A critical analysis and some important issues. En J. Juvonen & S. Graham (Eds). *Peer harassment in school: the plight of the vulnerable and victimized*. 3–20. New York: Guilford Press.
- Olweus, D. (2006). *Conducta de acoso y amenaza entre escolares*. (Traductores) (Tercera edición). España: Morata.
- Olweus, D. (2011). Bullying at school and later criminality: Findings from three Swedish community samples of males. *Special Issue: Criminal Consequences of School Bullying*, 21(2), 151-156
- Olweus, D. (2013). School Bullying: Development and Some Important Challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9(1). 751-780 doi: 10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516.
- Organización Mundial de la Salud (2003). *Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud*. Washington DC: OMS.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2015). *Panorama de la educación 2013. Indicadores de la OCDE*. México: OCDE
- Ortega, R. (2010). Treinta años de investigación y prevención del “bullying” y la violencia escolar. En R. Ortega (Ed.), *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (pp. 15-32). Madrid: Alianza Editorial.
- Ortega, R., Sánchez, V. & Menesini, E. (2002). Violencia entre iguales y desconexión moral: un análisis transcultural. *Psicothema*, 14(1), 37-49. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3473.pdf>
- Osofsky, M. J., Bandura, A., & Zimbardo, P. (2005). Role of moral disengagement in the execution process. *Law and Human Behavior*, 29, 371–393.
- Ovejero, A. (2013). El acoso escolar: cuatro décadas de investigación internacional. En A. Ovejero, P.J. Smith y S. Yubero (Coords.), *El acoso escolar y su prevención. Perspectivas internacionales* (pp. 11-56). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Padgett, S & Notar, C (2013). Antibullying programs for middle/high schools. *National Social Science Journal*, 40910, 88-93.

- Pedroza, F., & Aguilera, S. (2016). El papel de la red social en el desarrollo y modificación de conducta agresiva de los alumnos. En J. A. Vera & A. A. Valdés (Eds.), *La Violencia Escolar en México. Temática y Perspectivas de Abordaje*. (139-161). Ciudad de México, México: AM Editores.
- Postigos, S., González, R., Montoya, I., & Ordoñez, A. (2013). Propuestas teóricas en la investigación bullying: una revisión. *Anales de Psicología*, 29, 413-425.
- 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. doi:10.1023/B:JOBA.0000007454.34707.a5.
- Piñero, E., Arense, J., López, J y Torres, A. (2014). Incidencia de la violencia y victimización escolar en estudiantes de educación secundaria obligatoria en la Región de Murcia. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 223-241. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.1.154251>
- Programas de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2010). Informe sobre Desarrollo Humano 2010; edición del vigésimo aniversario. La verdadera riqueza de las naciones: Caminos al desarrollo humano. México: PNUD.
- Quintana A., Montgomery, W., Malaver, C y 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.
- Quintana, A., Montgomery, W. y Malaver, C. (2009). Modos de afrontamiento y conducta resiliente en adolescentes espectadores de violencia entre pares. *Revista IIPSI*, 12(1), 153-171.
- Reyes-Lagunes, I. (1993). Las redes semánticas naturales, su conceptualización y su uso en la construcción de instrumentos. *Revista de Psicología Social Y Personalidad*, 9, 83-99.
- 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, 425-440.
- Roche R. (1998). Educación prosocial de las emociones, valores y actitudes positivas. Barcelona: Blume.
- Rodkin, C.; Espelage, L & Hanish, D (2015). A relational framework for understanding bullying: Developmental antecedents and outcomes. *American Psychologist*, 70(4), 311-321.
- Rogers, C. (1966). La relation thérapeutique: les bases de son efficacité. *Bulletin de Psychologie*, 17.
- Romero, M & Kyriacou, C. (2016). Self-efficacy and moral disengagement in Mexican secondary school bullying bystanders. *Psychology of Education Review*, 40(2), 28-32.
- Sabino, C (1996). *El proceso de investigación*. Caracas, Venezuela. Panapo

- Salmivalli, C & Isaacs, J. (2005). Prospective relations among victimization, rejection, friendlessness, and children's self- and peer-perceptions. *Child Development*, 76, 1161-1171.
- Salmivalli, C & Peets, K. (2010). Violencia entre iguales: un fenómeno grupal [Peer-to-peer bullying at school: considering the contexts in which it occurs]. In R. Ortega (Ed.), "Agresividad injustificada y violencia escolar" [Injustified Aggressiveness and School Violence]. Alianza publications.
- Salmivalli, C (2014). Participant roles in bullying: How can peer bystanders be utilized in interventions? *Theory into Practice*, 53(4), 286-292. Doi:10.1080/00405841.2014.947222
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: implications for interventions. *Journal of Adolescence*, 22, 453-9.
- 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, 1-15.
- 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, 363-375.
- Sameroff, A.J. (1987). The social context of development. En N. Eisenberg (Ed.). *Contemporary topics in developmental psychology*, 273-291. Nueva York: Wiley.
- Sánchez, I., Oliva, A y Parra, A. (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 21(3), 259-271.
- Sanchez, V y Ortega, R. (2010). El estudio científico del fenómeno bullying. En: R Ortega (Ed.) *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid.: Alianza Editorial.
- Schwartz, D., Dodge, K., Hubbard, J., Cillessen, A., Lemerise, E., & Bateman, H. (1998). Social-cognitive and behavioral correlates of aggression and victimization in boys' play groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26, 431-440.
- Secretaría de Educación Pública (2015). Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional. Primera Edición. México. Disponible en: http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2014_2015_bolsillo.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Tutoría y Educación socioemocional. Educación secundaria. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. SEP: México.
- Smith, P y Shu, S. (2000). What Good Schools Can Do About Bullying: findings from a survey in English schools after a decade of research and action. *Childhood*, 7(2), 193-212

- Spreng, R., McKinnon, M., Mar, R., & 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. doi: 10.1080/00223890802484381
- Sullivan, K., Cleary, M., & Sullivan, G. (2003). *Bullying en la enseñanza secundaria. El acoso escolar: como se presenta y cómo afrontarlo*. CEAC: España.
- Swearer, S y Hymel, S. (2015). Understanding the Psychology of Bullying Moving Toward a Social-Ecological Diathesis–Stress Model. *American Psychologist*, 70(4), 344-353. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1037/a0038929>
- Tamayo, M (2011). *El proceso de la investigación científica: incluye evaluación y administración de proyectos de investigación*, 5ª. Ed. México: LIMUSA.
- 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. doi: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. Disponible en: <http://doi.org/10.5811/westjem.2012.3.11792>.
- Titchener, E. (1909). *Experimental psychology of the thought processes*. New York: Macmillan.
- Torrado, M. y Berlanga, V. (2013). Análisis Discriminante mediante SPSS. [En línea] REIRE, Revista d’Innovació i Recerca en Educació, 6 (2), 150-166.
- Valadez, A. (2008). *Violencia escolar: maltrato entre iguales en escuelas secundarias de la Zona Metropolitana de Guadalajara*. Informe de estudio.
- Valdés, A., Alcántar, C., Martínez, B., & Parra, L. (2018). Relations between restorative parental discipline, family climate, parental support, empathy, shame, and defenders in bullying. *Children and Youth Services Review*. doi:10.1016/j.childyouth.2018.10.015
- Valdés, A., Alcántar, C., Tánori, J., & Torres, G. (2015). Apuntes y análisis de la investigación acerca de violencia escolar en México. En R. García, S. Mortis, J. Tánori y T. Sotelo (Eds.), *Educación y salud. Evidencias y propuestas de investigación en Sonora*, 70-78. México: Fontamara.
- Valdés, A., Martínez, B., & Carlos, E. (2017). Rol de las prácticas docentes en la prevención de la violencia escolar entre pares. *Revista de Psicodidáctica*, 23(1), 33-38. doi:10.1016/j.psicod.2017.05.006
- Valdés, A., Urías, M., Tapia, C., Torres, G., Carlos, E., Vera, J. & Ponce, D. (2012). *Caracterización de la violencia escolar en escuelas secundarias del Sur de Sonora* (Informe Técnico). Instituto Tecnológico de Sonora. Sonora, México.

- Ventura-León, J. L. (2017). ¿Componentes principales o factores comunes?: Comentarios al artículo de Hederich-Martínez y Caballero-Domínguez (2016). *CES Psicología*, 10(1), 146–147. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.21615/cesp.10.1.9>
- 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.

7. APENDICES

Cuadernillo de instrumentos

Satisfacción Escolar en Estudiantes de Educación Básica del Estado de Sonora



Este cuadernillo no debe ser rallado o maltratado porque será utilizado por más personas, en él se presentan las preguntas, sus respuestas deben colocarse en la hoja que se le entregará para tal fin.

- Lea con atención cada una de las preguntas y contéstela en la hoja de respuesta. Las opciones de respuesta se identifican con las letras: **(A)**, **(B)**, **(C)**, **(D)** y **(E)**.
- Marque sus respuestas llenando por completo el óvalo en la hoja de respuestas en el espacio correspondiente a la opción seleccionada. Marque sólo una respuesta en cada pregunta.
- Si al revisar sus respuestas cambia de parecer, borre totalmente la marca que considere incorrecta y llene completamente su nueva selección.
- Verifique que respondió cada pregunta en el lugar correcto, y que coincida la numeración de la

Instrucciones

Este cuestionario contiene preguntas con las que se pretende obtener información para el desarrollo del proyecto titulado “*Satisfacción con la vida en escolares de enseñanza básica en México*”, cuyo objetivo es reconocer los factores personales, familiares y escolares asociados con la satisfacción de niños adolescentes y jóvenes de diferentes contextos culturales. Agradecemos de antemano su colaboración y le aseguramos que la información proporcionada será totalmente confidencial.

Datos Personales				
1.- Sexo				
(A) Masculino		(B) Femenino		
2.- En caso de trabajar, ¿en dónde lo haces?				
(A) No trabajo	(B) Trabajo en casa sin pago	(C) Trabajo en casa con pago	(D) Trabajo por fuera con pago	(E) Trabajo juntando cosas para vender
3.- En caso de trabajar, ¿cuántas horas al día lo haces?				
(A) 1 a 2 horas	(B) 3 a 4 horas	(C) 5 a 6 horas	(D) 7 a 8 horas	(E) Más de 8 horas
4.- Si recibes golpes por parte de (tu padre y/o madre), ¿la última vez fue?				
(A) Si		(B) No		

5.- ¿Tus campaneros/as en la escuela son más divertidos que los de la colonia?				
(A) Si		(B) No		
6.- ¿Tu escuela es divertida?				
(A) Si		(B) No		
7.- ¿En la última semana, cuantas veces un compañero/a te molestó en escuela?				
(A) Ninguna	(B) 1 a 2 veces	(C) 3 veces	(D) 4 veces	(E) Más de 4 veces
8.- ¿Algunos de tus amigos/as pertenecen a una pandilla?				
(A) Si		(B) No		

Antecedentes Escolares				
9.- Calificación obtenido en el grado anterior				
(A) 5 a 6	(B) 6 a 7	(C) 7.1 a 8	(D) 8.1 a 9	(E) 9.1 a 10
10.-Calificación que deseas alcanzar en el grado actual				
(A) 5 a 6	(B) 6 a 7	(C) 7.1 a 8	(D) 8.1 a 9	(E) 9.1 a 10
11.- ¿Cuánto te gustan las matemáticas?				
(A) Demasiado	(B) Suficiente	(C) Más o menos	(D) Algo	(E) Nada
12.- ¿Cuánto te gusta pintar?				
(A) Demasiado	(B) Suficiente	(C) Más o menos	(D) Algo	(E) Nada
13.- ¿Cuánto te gusta el deporte?				
(A) Demasiado	(B) Suficiente	(C) Más o menos	(D) Algo	(E) Nada
14.- ¿Cuánto te gusta la historia?				
(A) Demasiado	(B) Suficiente	(C) Más o menos	(D) Algo	(E) Nada
15.- ¿Qué calificación obtuviste en el bimestre anterior?				
(A) 5 a 6	(B) 6 a 7	(C) 7.1 a 8	(D) 8.1 a 9	(E) 9.1 a 10
16.- ¿Cuántas materias reprobaste el bimestre anterior?				
(A) 0	(B) 1 a 3	(C) 4 a 5	(D) 6 a 7	(E) Más de 7

Datos Socioeconómicos
17.- ¿Cuántos focos hay en tu casa?

Ⓐ 0	Ⓑ 1 a 3	Ⓒ 4 a 6	Ⓓ 7 a 9	Ⓔ Más de 9
18.- ¿Cuántas televisiones hay en tu casa?				
Ⓐ 0	Ⓑ 1	Ⓒ 2	Ⓓ 3	Ⓔ 4 o más
19.- ¿Cuántos hornos de micro-ondas hay en tu casa?				
Ⓐ 0	Ⓑ 1	Ⓒ 2	Ⓓ 3	Ⓔ 4 o más
20.- ¿Cuántas computadoras hay en tu casa?				
Ⓐ 0	Ⓑ 1	Ⓒ 2	Ⓓ 3	Ⓔ 4 o más
21.- ¿Cuántos carros hay en tu casa?				
Ⓐ 0	Ⓑ 1	Ⓒ 2	Ⓓ 3	Ⓔ 4 o más
22.- En tu casa el material que predomina en las paredes es:				
Ⓐ Paja y/o carrizo	Ⓑ Lámina de Cartón	Ⓒ Lâmina de asbesto o metálica	Ⓓ Adobe	Ⓔ Ladrillo, block, tabique y/o cantera
23.- El material que predomina en los techos de tu casa, es:				
Ⓐ Paja y/o carrizo	Ⓑ Lámina de Cartón	Ⓒ Lâmina de asbesto o metálica	Ⓓ Madera	Ⓔ Concreto, ladrillo o tabique
24.- El material que predomina en los pisos de tu casa, es:				
Ⓐ Tierra	Ⓑ Cemento firme	Ⓒ Mosaico	Ⓓ Vitropiso	Ⓔ Otro
25.- ¿Cuántas personas viven en tu casa?				
Ⓐ 2 a 3	Ⓑ 4 a 5	Ⓒ 5 a 6	Ⓓ 6 a 7	Ⓔ Más de 7
26.- En tu familia, ¿Cuántas personas salen a trabajar?				
Ⓐ 1	Ⓑ 2 a 3	Ⓒ 4 a 6	Ⓓ 7 a 9	Ⓔ Más de 9

A continuación, se presentan algunas conductas que los alumnos/as suelen realizar cuando un estudiante de su salón es agredido físico, verbal o socialmente por uno o varios compañeros. Selecciona la frecuencia con que tú realizas tales comportamientos. Escala de observadores. (Belachi & Farina, 2010).

	Nunca Ⓐ	Casi nunca Ⓑ	A veces Ⓒ	Casi siempre Ⓓ	Siempre Ⓔ
1	Me divierto en estas situaciones				
2	Aliento al agresor/a a continuar con su conducta				
3	Invito a otros compañeros/as a presenciar la situación				
4	Ayudo al agresor/a agarrando o sujetando a la víctima				
5	Le comento a algún adulto acerca de la agresión				
6	Intento detener a los que cometen las agresiones				
7	Trato de animar a la víctima				
8	Llamo a otros compañeros/as para ayudar a la víctima				
9	Defiendo a la víctima				
10	Evito estar presente en estas situaciones, me mantengo alejado				
11	No hablo con nadie de la situación de agresión				
12	No hago nada, procuro no tomar partido				
13	Hago como si no supiera nada de la situación de agresión				

A continuación, se presentan conductas que los alumnos realizan en la escuela. Selecciona la frecuencia con la que tú consideras los realizas. Inventario de Comportamientos Prosociales en el Contexto Escolar

	Nunca Ⓐ	Casi nunca Ⓑ	A veces Ⓒ	Casi siempre Ⓓ	Siempre Ⓔ
1	Hablo con mis compañeros cuando están triste y los consuelo				
2	Tranquilizo a mis compañeros cuando están nervioso				
3	Doy ánimo a mis compañeros cuando lo necesitan				
4	Me pongo en el lugar de mis compañeros cuando están en una situación difícil				
5	No le doy importancia a las causas de una discusión cuando sea posible				
6	Comparto la tristeza de mis compañeros				
7	Guardo silencio mientras alguien habla				
8	Escucho a los compañeros de clase y a los profesores mientras explican cualquier cosa				
9	Dejo lo que estoy haciendo para escuchar a alguien hablar				
10	Acepto a mis compañeros, independientemente de su sexo u origen social				
11	Permito a los compañeros que utilicen mi material y mis objetos personales				
12	Comparto datos, informaciones y apuntes con los compañeros de clase				
13	Explico a los compañeros alguna experiencia personal				
14	Explico a mis compañeros las reglas del juego, cuando no las acaban de entender				
15	Comparto mi comida u otros objetos personales a los compañeros de la clase				
16	Ayudo a un compañero a un compañero con capacidades diferentes a realizar una tarea con la que tenga dificultades				
17	Ayudo a un compañero a realizar una tarea con la que tenga dificultades				
18	Acompaño a una persona herida a la enfermería o a un profesor cercano				

19	Ayudo a un compañero a evitar situaciones peligrosas (caer de la silla, resbalar).
20	Hago todo lo posible para que la gente se sienta a gusto dentro del grupo.
21	Ayudo a resolver los conflictos dentro del grupo
21	Participo para crear un clima de armonía en el grupo

A continuación, se presentan afirmaciones que hacen referencias a posibles mecanismos que las personas utilizan para justificar sus conductas. Indica tu mayor o menor acuerdo con cada una de ellas. . Mecanismo de desconexión moral (Bandura).

	Ⓐ Totalmente en desacuerdo	Ⓑ Moderadamente en desacuerdo	Ⓒ Ligeramente de acuerdo	Ⓓ Modernamente de acuerdo	Ⓔ Totalmente de acuerdo
MDM1	Está bien pelear para proteger a mis amigos.				
MDM2	Golpear a un compañero es solamente una forma de jugar				
MDM3	Dañar una propiedad ajena no es tan malo si se compara con golpear a los compañeros				
MDM4	Los jóvenes pandilleros no deben ser culpados por los problemas que su pandilla realiza				
MDM5	Si un niño vive en condiciones desfavorables no se le puede juzgar por comportarse agresivamente				
MDM6	Está bien decir pequeñas mentiras porque no hacen ningún daño				
MDM7	Algunas personas merecen ser tratados como objetos				
MDM8	Si un estudiante pelea y se porta mal en la escuela, la culpa es del maestro				
MDM9	Está bien golpear a alguien que ofende a mi familia				
MDM10	Está bien golpear a un compañero odioso para que aprenda a respetar				
MDM11	Robar poco dinero no es tan malo comparado con aquellos que roban mucho				
MDM12	Un niño que motiva a romper las reglas no debe ser culpado si otros le hacen caso				
MDM13	Si los niños son indisciplinados no deberían ser culpados por su mal comportamiento				
MDM14	A los niños no les molesta ser objeto de burlas porque esto demuestra que los demás se interesan en ellos.				
MDM15	Está bien tratar mal a alguien que se comporta como cretino.				
MDM16	Si la gente no se preocupa en donde deja sus pertenencias es su culpa que se las roben				
MDM17	Está bien pelear cuando el honor del grupo está bajo amenaza.				
MDM18	Agarrar la bicicleta de alguien sin su permiso solo es agarrarla prestada				

MDM1 9	Está bien insultar a un compañero de clase porque golpearlo es peor
MDM2 0	Si un grupo de niños hacen algo dañino, sería injusto culpar a cualquiera de ellos
MDM2 1	Los niños no pueden ser culpados por usar palabras ofensivas cuando todos sus amigos lo hacen
MDM2 2	Burlarse de alguien en realidad no le hace daño
MDM2 3	Alguien que es odioso no merece ser tratado como un ser humano
MDM2 4	Los niños que son maltratados usualmente hacen cosas para merecerlo
MDM2 5	Está bien mentir para evitarle problemas a tus amigos
MDM2 6	No es algo malo drogarse de vez en cuando
MDM2 7	Comparado con lo que otros roban, tomar algo de una tienda sin pagar no es tan malo
MDM2 8	Es injusto culpar a un niño que participo poco en el daño causado por su grupo
MDM2 9	Los niños no son culpables por su mal comportamiento si son presionados para actuar así
MDM3 0	Los insultos entre niños no hacen daño a nadie
MDM3 1	Algunas personas deben ser maltratados porque no tienen sentimientos
MDM3 2	Los niños no son culpables por su mal comportamiento si sus padres los presionan mucho

Lee cada una de las siguientes afirmaciones sobre tu conducta con tus compañeros de escuela. Selecciona la opción que mejor identifique la frecuencia con que presentas dicha conducta. Escala de empatía

	Ⓐ Nunca	Ⓑ Casi nunca	Ⓒ A veces	Ⓓ Casi siempre	Ⓔ Siempre
1	Me molesta ver a algún compañero (a) ser tratado sin respeto				
2	Cuando veo que algún compañero (a) está siendo tratado injustamente, me siento apenado por él				
3	Cuando veo que se aprovechan de alguien, me siento protector hacia él o ella				

4	Me parece que estoy en sintonía con los estados emocionales de otros compañeros (as)
5	Cuando algún compañero (a) se siente emocionado tiendo a sentirme emocionado
6	Antes de criticar a algún compañero (a), intento imaginar que sentiría si estuviera en su lugar
7	En caso de desacuerdo trato de considerar los puntos de vista del otro compañero (a)
8	Creo que en cualquier situación existen dos versiones opuestas, entonces yo intento tomar en consideración las dos
9	Encuentro dificultades para ver las cosas desde el punto de vista de otros compañeros (as)