

DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UNA ESCALA DE ROLES DE OBSERVADORES DE BULLYING Y SU EXPLICACIÓN DESDE EL DESLIGAMIENTO MORAL

MAURICIO HERRERA-LÓPEZ / DIANA MARCELA PANTOJA ANAMA / MARÍA ALEJANDRA VITERI ERASO

Resumen:

El objetivo de este estudio fue diseñar y validar una escala de roles de observadores de *bullying* (5-EROB), en una muestra incidental de 1,019 adolescentes del sur de Colombia. Se analizaron evidencias de validez de contenido y de constructo. La validez predictiva se analizó con la Escala de Desligamiento Moral de Bandura. La 5-EROB presentó óptimas propiedades psicométricas para una estructura de cinco factores: observador pro-agresor, defensor, indeciso, indiferente y no implicado. Los análisis destacan que el rol pro-agresor se explica directamente por la comparación ventajosa, la atribución de la culpa y la deshumanización; mientras que el defensor se explica inversamente por el desplazamiento de la responsabilidad y la deshumanización. Los resultados validan el uso de la escala 5-EROB, pionera en el contexto colombiano y latinoamericano.

Abstract:

The objective of this study was to design and validate a scale of bullying bystander roles (5-EROB) in a random sample of 1,019 adolescents in southern Colombia. Evidence of content and construct validity was analyzed. Predictive validity was analyzed with the Bandura Scale of Moral Disengagement. The 5-EROB scale showed optimal psychometric properties for a five-factor structure: pro-bully bystander, defender, undecided bystander, indifferent bystander, and uninvolved bystander. The analyses indicate that the pro-bully role is explained in direct form by advantageous comparison, the attribution of blame, and dehumanization, while the defender role is explained inversely by displaced responsibility and dehumanization. The results validate the use of the 5-EROB scale, a pioneer in the Colombian and Latin American context.

Palabras clave: acoso escolar; adolescentes; observación; escalas de medición; validez; Colombia.

Keywords: bullying at school; adolescents; bystander; measuring scale; validity; Colombia.

Mauricio Herrera-López: docente de la Universidad de Nariño, Departamento de Psicología. Calle 18 núm. 50-02, Torobajo, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. CE: mhererra@udenar.edu.co / <https://orcid.org/0000-0002-0292-2688>

Diana Marcela Pantoja Anama: psicóloga egresada de la Universidad de Nariño, Departamento de Psicología. Nariño, Colombia. CE: diana.pantoja.mar@gmail.com

Maria Alejandra Viteri Eraso: psicóloga egresada de la Universidad de Nariño, Departamento de Psicología, Nariño, Colombia. CE: aviterie19@gmail.com

Introducción

El acoso escolar (*bullying*) alude a comportamientos agresivos o de intimidación intencionales, mantenidos a través del tiempo y que evidencian un desbalance de poder entre el(a) agresor(a) y su víctima;¹ conformando así una relación de dominio/sumisión que dificulta a la víctima defenderse por sus propios medios y que en algunas ocasiones se realiza en presencia de terceros denominados observadores (Olweus, 2013; Postigo, Schoeps, Ordóñez y Montoya-Castilla, 2019; Saarento y Salmivalli, 2015). Este acto injustificado de agresión, que afecta a uno de cada tres adolescentes en el mundo (Modecki, Minchin, Harbaugh, Guerra *et al.*, 2014), se considera también una conducta de transgresión moral (Bjärehed, Thornberg, Wänström y Gini, 2019; Ortega-Ruiz, Del Rey y Casas, 2016; Thornberg y Jungert, 2013).

El *bullying* puede ser: físico, verbal y social (Cano-Echeverri y Vargas-González, 2018) y presentarse de manera directa, indirecta (por ejemplo, daño a pertenencias, inventar rumores) o simultánea (García Montañez y Ascensio Martínez, 2015), provocando, entre muchas consecuencias negativas: dificultades en el aprendizaje y la socialización, ausentismo escolar y deserción, bajo rendimiento académico (Cano-Echeverri y Vargas-González, 2018; Greif, Holt, Oblath y Furlong, 2019; Ladd, Ettekal y Kochenderfer-Ladd, 2017), problemas en las habilidades sociales (Gutiérrez Ángel, 2018); consumo de sustancias psicoactivas, trastorno depresivo, estrés, ansiedad (Dervishi, Lala e Ibrahimi, 2019; Midgett y Doumas, 2019), trastorno de conducta alimentaria y suicidio (Aguirre-Flórez, Cataño-Castrillón, Cañón, Marín-Sánchez, *et al.*, 2015).

El *bullying* surge en la microcultura escolar como un fenómeno grupal, en el que cada integrante puede asumir el papel de agresor, víctima, rol mixto u observador (Ortega-Ruiz, Del Rey y Casas, 2016; Salmivalli, 1999). Los observadores, también llamados testigos o espectadores, constituyen el porcentaje más alto de participantes en relación con el número de agresores y víctimas (Cuevas Jaramillo y Marmolejo Medina, 2016; Lytle, Bratton y Hudson, 2021); con sus acciones, condicionan el curso del acoso (Cano-Echeverri y Vargas-González, 2018) y debido a su amplia gama de comportamientos pueden categorizarse en diferentes roles o funciones. La clasificación más usada en la literatura es la planteada por Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman *et al.* (1996), quienes los dividen en:

- 1) Reforzadores (*reinforcers*): son aquellos que, estando presentes (audiencia), no atacan directamente a la víctima, pero ofrecen retroalimentación positiva al agresor a través de comentarios, risas o gestos (Cuevas Jaramillo y Marmolejo Medina, 2016; Salmivalli, 1999).
- 2) Asistentes (*assistents*): son quienes participan en la intimidación ayudando al agresor, atrapando o sosteniendo a la víctima cuando está siendo acosada (Salmivalli, 1999).
Algunos autores agrupan a los asistentes y reforzadores en una sola categoría, puesto que sus acciones confluyen en el apoyo a los actos agresivos, por lo tanto, se les denomina: "observadores activos" (Cuevas Jaramillo y Marmolejo Medina, 2016), "observadores pro-bully" u "observadores pro-agresores" (Chen, Zhang, Zhang y Deater-Deckard, 2017; Jungert, Piroddi y Thornberg, 2016; Xie y Ngai, 2020).
- 3) Observadores forasteros o pasivos (*outsiders*): son aquellos que se mantienen alejados de la situación y no toman partido hacia nadie, pretenden no darse cuenta de lo que está sucediendo, permitiendo la intimidación con su aprobación silenciosa (Cuevas Jaramillo y Marmolejo Medina, 2016; Salmivalli, 1999).
- 4) Finalmente, los defensores (*defenders*): son quienes defienden a la víctima buscando ayuda entre sus pares, adultos o maestros, denunciando o enfrentándose al agresor. Su función consiste en consolar a la víctima y alentarla para denunciar la agresión ante el docente (Salmivalli, 1999), pues reconocen que con su apoyo y protección la víctima se sentirá mejor (Sainio, Veenstra, Huitsing y Salmivalli, 2010).

Se sugiere que los observadores pro-agresores (asistentes y reforzadores) poseen particulares características en la autoeficacia (Xie y Ngai, 2020), la ira, la impulsividad y la falta de control emocional, que pueden aumentar las posibilidades de que participen en conductas de ayuda al acosador (Bistrong, Bottiani y Bradshaw, 2019). Además, si en el aula los acosadores son considerados populares, asumir el rol de pro-bully puede ofrecer la posibilidad de compartir el alto estatus dentro del grupo, reduciendo el riesgo de ser blanco de intimidación (Volk, Farrell, Franklin, Mularczyk *et al.*, 2016).

En el caso de los defensores, se reconoce que asumen un comportamiento de riesgo intercediendo a favor de la víctima (Xie y Ngai, 2020), lo cual implica altos niveles de autoeficacia; es decir, deben reconocer y confiar en

que pueden lograr tales acciones de defensa (Kubiszewski, 2018; Reijntjes, Vermande, Olthof, Goossens *et al.*, 2016). Otra característica clave es la empatía, pues en altos niveles, aumenta la probabilidad de desencadenar acciones de defensa como intentar ayudar o consolar (Moreno-Bataller, Segatore-Pittón y Tabullo-Tomas, 2019; Yang y Kim, 2017), acciones que se intensifican cuando la víctima pertenece al mismo círculo social (Jungert y Perrin, 2019). Igualmente, el haber vivido una experiencia de intimidación aumenta la probabilidad de que el individuo tome la perspectiva de la víctima y actúe en su defensa (Bistrong, Bottiani y Bradshaw, 2019; Pozzoli, Gini y Thornberg, 2017). Otro aspecto relacionado con el comportamiento defensor es la popularidad, puesto que tener una evaluación positiva de la posición social hace que se estimen menos riesgos, defendiendo a la víctima (Salmivalli *et al.*, 1996), y si el comportamiento de defensa es apreciado por los pares, este se repetirá generando reconocimiento social o manteniéndolo (Song y Oh, 2017; Spadafora, Marini y Volk, 2020).

Respecto de los observadores forasteros, se sugiere que pueden tener miedo a intervenir por razones como convertirse en posibles víctimas, considerar que no es asunto suyo (Cuevas Jaramillo y Marmolejo Medina, 2014; Salmivalli, 2014), no saber qué hacer, miedo a empeorar la situación (Padgett y Notar, 2013), naturalización (Cuevas Jaramillo y Marmolejo Medina, 2016; Lambe, Hudson, Craig y Pepler, 2017) o trivialización del *bullying* (Thornberg, Landgren y Wiman, 2018) y perder popularidad o amigos (Salmivalli, 2014; Spadafora, Marini y Volk, 2020).

Asimismo, una característica que se ha estudiado en relación con el comportamiento del espectador de *bullying*, es la desconexión moral (en adelante DM). Esta es definida como un conjunto de mecanismos socio-cognitivos que permiten al individuo reducir las consecuencias emocionales de culpa, lástima o vergüenza, cuando realiza o presencia actos dañinos contra sus semejantes (Bandura, 2004).

Existen ocho mecanismos de DM: *a)* justificación moral: proceso en el cual el comportamiento perjudicial se considera aceptable al representarlo como un fin benéfico; *b)* etiquetado o lenguaje eufemístico: consiste en rotular de manera verbal el acto inmoral para que sea percibido como algo menos dañino; *c)* comparación ventajosa: se refiere a la comparación del acto inmoral con comportamientos más severos para que parezca menos grave; *d)* desplazamiento de la responsabilidad: se asume que son otros los responsables de la acción inmoral; *e)* difusión de la responsabilidad:

se considera que al existir más personas observando la acción inmoral, la responsabilidad es de todos, es decir, si todos son responsables, nadie se sentirá realmente responsable; *f*) distorsión de las consecuencias: consiste en tergiversar o alterar los efectos ocasionados por el acto injustificado e inmoral, desacreditando la evidencia del daño; *g*) deshumanización de la víctima: mecanismo que permite a las personas dejar de percibir a la otra como igual, justificando el acto inmoral y privándola de derechos y sentimientos; y finalmente, *h*) atribución de la culpa: es un mecanismo que permite a las personas considerar que las circunstancias o la víctima son causantes y responsables de los comportamientos perjudiciales (Bandura, Barbaranelli, Caprara y Pastorelli, 1996; Bjärehed *et al.*, 2019).

Algunos estudios que relacionan el comportamiento del espectador con los mecanismos de desconexión moral sugieren que los observadores pasivos emplean los mecanismos de desplazamiento y difusión de la responsabilidad (Thornberg, Landgren y Wiman, 2018; Xie y Ngai, 2020), y que los observadores pro-agresor se relacionan directamente con la difusión de la responsabilidad y la atribución de la culpa (Bjärehed *et al.*, 2019), contrariamente con los defensores, quienes se correlacionan negativamente con este aspecto (Thornberg, Wanstrom, Hong y Espelage, 2017).

Por tanto, el papel de los observadores se considera fundamental (Sentse, Veenstra, Kiuru y Salmivalli, 2014), dado que las respuestas actitudinales y conductuales como defender a la víctima disminuyen la intimidación, y participar de la agresión o ser totalmente indiferentes influyen en el aumento o persistencia del acoso (Romualdo, De Oliveira, Da Silva, Cuadros *et al.*, 2019; Salmivalli, Voeten y Poskiparta, 2011; Sentse *et al.*, 2014). La defensa trae consigo bienestar a la persona agredida y también a algunos observadores pasivos que, tras su inacción, sienten emociones negativas y el intervenir las amortigua (Midgett, Doumas, Trull y Johnston, 2017). Además, enfrentar cara a cara al agresor ocasiona que este experimente un costo social alto (pérdida de beneficios o poder) que lo llevaría a cambiar de opinión frente a sus actos (Reijntjes *et al.*, 2016). Asimismo, observar comportamientos de defensa permite el aprendizaje indirecto en otros estudiantes que anteriormente no lo concebían (Kubiszewski, 2018). En cambio, el comportamiento pasivo de los espectadores actúa devastadoramente sobre la víctima, pues esta puede sentirse desprotegida (Carozzo, 2015) y tener efectos nocivos en su autoestima y estatus social (Sainio *et al.*, 2010).

Por otra parte, la medición de los roles de los observadores ha sido un tema de interés y se ha focalizado en diferentes regiones y desde diversos marcos teóricos. Europa es el continente donde más se ha adelantado en esta labor. Por ejemplo, en Finlandia, Salmivalli *et al.* (1996) diseñaron el cuestionario de roles del participante (PRQ) con 50 ítems, divididos en cinco subescalas: agresor, reforzador del agresor, asistente del agresor, defensor y forastero; posteriores versiones la redujeron a 21 ítems (Salmivalli, 1998) y finalmente a 15, con valores de consistencia interna superiores a .88 (Salmivalli y Voeten, 2004). Esta versión corta se ha utilizado en su país de origen (Sentse *et al.*, 2014), en Inglaterra (Sutton y Smith, 1999), Estados Unidos (Kilpatrick, Hodgson, Jenkins y Davidson, 2016), Perú (Quintana-Peña, Domínguez-Lara y Ruiz-Sánchez, 2017) y China (Xie y Ngai, 2020).

En Londres, Sutton y Smith (1999) realizaron una adaptación del PRQ de 21 ítems (Salmivalli *et al.*, 1996), denominándolo *Participant Role Approach* (PRA). El modo de aplicación fue por entrevista y nominación entre pares. El alfa de Cronbach para cada subescala fue: agresor= .85; reforzador= .88; asistente= .67; defensor= .80; y forastero= .55. Posteriormente, Alcántar Nieblas, Valdés Cuervo, Carlos Martínez, Martínez Ferrer *et al.* (2018) adaptaron el PRA en México, convirtiéndolo en una escala de 13 ítems, tipo Likert en la que se excluyó el rol de defensor y víctima y mide exclusivamente los roles de los observadores pro-acoso, pro-social y no comprometido. Los análisis de fiabilidad que obtuvieron con el coeficiente Omega de McDonald fueron: pro-acoso= .81, pro-social= .78, no comprometido= .75.

Por otro lado, en Italia, se encuentra el *Participant 8 Role Questionnaire* (8 PRQ), de Belacchi (2008), este mide ocho roles de los participantes en el *bullying*, entre los que se encuentran agresor, víctima y observadores que se dividen en: asistente, reforzador, defensor, forastero e incluye a otros roles como mediador (intentan resolver el conflicto entre ambas partes) y consolador (dan ánimo a las víctimas), estableciendo dos grupos, los roles pro-sociales (defensor, mediador y consolador) y roles pro-*bullying* (asistente, reforzador y forastero). En 2010, se adaptó el cuestionario anterior creando el *The Teachers' Questionnaire on Children's Social Roles*, en este, los maestros deben indicar con qué frecuencia observan comportamientos y actitudes en los niños en situaciones de *bullying* (Belacchi y Farina,

2010). El 8 PRQ fue adaptado en México por González González, Vera Noriega, Peña Ramos y Durazo Salas (2020) y concluyó en un autoinforme de 19 ítems, con un alfa de Cronbach de .82 en el que se obtuvieron tres dimensiones: reforzador, defensor y evasivo (forastero), descartando los roles de víctima y agresor; el rol de consolador no fue tomado en cuenta por la metodología aplicada y el rol de mediador se unió con las respuestas del rol de defensor.

En Suecia, Thornberg y Jungert (2013) crearon la *Student Bystander Behavior Scale* (SBBS), la cual evalúa los cuatro roles de espectadores de Salmivalli *et al.* (1996). La escala cuenta con ocho ítems tipo Likert. No obstante, las dimensiones presentan bajos valores alfa de Cronbach (pro-bully= .82, forastero= .49 y defensor= .46). Bjärehed *et al.* (2019) la modificaron, aumentando el número de ítems en cada categoría, consolidando una escala de 15 ítems que en el análisis factorial confirmatorio se indicó un buen ajuste para los tres factores.

En Estados Unidos, Kilpatrick *et al.* (2016) crearon el Cuestionario de Comportamientos de Participantes de *Bullying* (BPBQ), basándose en el PRQ (Salmivalli *et al.*, 1996). El BPBQ es un autoinforme que mide cinco roles: agresores, víctimas, defensores, forasteros y asistentes (este último incluye al reforzador), mediante 80 ítems integrados en una escala tipo Likert de cinco puntos. Este instrumento, a diferencia del PRQ, proporciona el rol para el estudiante, más los comportamientos asociados con esa categoría.

En Latinoamérica resalta la escala Tipos de Espectadores de Violencia entre Pares (TEVEP), desarrollada en Perú por Quintana Peña, Montgomery Urday, Malaver Soto, Domínguez *et al.* (2014); el cuestionario incluye 26 ítems tipo Likert y reconoce tres tipos de espectadores: indiferente-culpabilizado, anti-social y pro-social. Los análisis refieren que la escala es válida y confiable con un alfa ordinal de .707, .674 y de .801, respectivamente.

En este sentido, aunque existen instrumentos para evaluar los tipos de roles que asumen los observadores ante el *bullying*, es importante señalar que la mayoría incluye la medición del rol de agresor y víctima (Kilpatrick *et al.* 2016; Salmivalli *et al.* 1996; Sutton y Smith, 1999), en otros se simplifican o fusionan roles (Alcántar Nieblas *et al.*, 2018; González González *et al.*, 2020) y otros más han adicionado nuevas categorías a los roles tradicionales (Belacchi, 2008; Obermann, 2011; Olweus y Limber,

2010). Esto evidencia que, pese a que muchos trabajos mantienen como base los roles establecidos por Salmivalli (reforzador, asistente, defensor y forastero), cada investigador desde su contexto aporta propuestas diferentes con el fin de vislumbrar nuevas perspectivas, reflejando la importancia de continuar acoplando comportamientos que probablemente no han sido incluidos o que la literatura no ha considerado. En general, se reconocen pocos instrumentos en Latinoamérica, encontrando dos validaciones en México (Alcántar Nieblas *et al.*, 2018; González González *et al.*, 2020) y dos en Perú (Quintana *et al.*, 2014; Quintana-Peña, Domínguez-Lara y Ruiz-Sánchez, 2017). Lo anterior sugiere el escaso avance en los países de la región.

Para el caso de Colombia, los estudios sobre la medición de los roles de *bullying* se han centrado en los de víctima y agresor (Herrera-López, Romera y Ortega-Ruiz, 2017) y los observadores solo han sido abordados desde la dinámica de *cyberbullying* (Sarmiento, Herrera-López y Zych, 2019). El rol del observador en el *bullying* ha sido estudiado en pocas investigaciones, la mayoría son revisiones documentales centradas en definir y describir los factores asociados a este tipo de comportamiento y en las que se enfatiza la necesidad de aumentar la cantidad de investigaciones focalizadas en los observadores con datos empíricos (Cuevas Jaramillo y Marmolejo Medina, 2016); además, en el país no se encontraron estudios que ofrezcan la validación o creación de instrumentos de medición de los roles de observadores de *bullying* analizados frente a una variable socio-cognitiva como lo es el desligamiento moral.

En coherencia con lo anterior, el presente estudio tiene como objetivo diseñar y validar un instrumento para medir los roles del observador de *bullying*, este proceso incluye el análisis de evidencia de validez de contenido, de estructura; como valor agregado se presenta un análisis de validez predictiva desde las relaciones e influencias con la escala de desligamiento moral (Bandura *et al.*, 1996).

Las hipótesis de partida, en línea con la teoría de base, fueron: *a)* la escala 5-EROB presentará óptimas propiedades psicométricas; *b)* el rol de observador pro-agresor se explicará, con mayor relevancia, por un mayor ejercicio de deshumanización y de atribución de la culpa; y *c)* el rol de observador defensor de la víctima se explicará, con predominio, desde una menor implicación en deshumanización y desplazamiento de la responsabilidad.

Método

Participantes

La muestra, de tipo incidental, estuvo conformada por 1,019 estudiantes de dos instituciones educativas públicas de la ciudad de San Juan de Pasto; 50.4% eran hombres y 49.6% mujeres, con edades comprendidas entre los 10 y 20 años ($M = 14.32$; $DT = 1.88$). El 16.3% del alumnado pertenecía al 6º grado, 18.5% al 7º; 18% al 8º; 23.5% al 9º; 13.4% al 10º y el 10.3% al 11º grado. El 92% de los estudiantes vivían en la ciudad y 7.6% en el sector rural. En cuanto al estrato social, 36.9% pertenecía al estrato bajo (1), 41.4% al medio-bajo (2), 19.1% al medio (3) y 2.6% al alto (≥ 4).

Procedimiento

La investigación fue de tipo instrumental con un diseño transversal, un grupo y múltiples medidas (Ato, López-García y Benavente, 2013). Se realizó la socialización de los objetivos de la investigación en las instituciones educativas, obteniendo los permisos respectivos. Luego se recolectaron los consentimientos informados por parte de los padres o responsables de cada participante, así como el asentimiento de los estudiantes, cumpliendo con los requerimientos éticos del Código Deontológico y Bioético Colombiano de Psicología de la Ley 1090 (Congreso de la República de Colombia, 2006). Posteriormente, se visitaron las instituciones para la aplicación de los instrumentos, resaltando siempre el carácter anónimo, confidencial y voluntaria de la participación.

Diseño del instrumento

La escala se construyó desde la teoría del rol participante de Salmivalli *et al* (1996) y bajo la apreciación del modelo de microcultura escolar (Ortega-Ruiz, Del Rey y Casas, 2016), que privilegia la interacción entre iguales; adicionalmente, se sumaron dos tipos de observadores (indeciso y no implicado) para complementar los roles encontrados y se renombró el observador foráneo por indiferente. Posteriormente, se procedió a desarrollar un banco de ítems que agrupó 58 reactivos, de los cuales se seleccionaron 28, luego de la revisión de un comité de 10 expertos, quienes determinaron la validez de contenido a través de los criterios de claridad conceptual, coherencia y relevancia, con una escala Likert de cuatro puntos (1 = no cumple, 2 = bajo nivel de cumplimiento, 3 = cumplimiento moderado, 4 = alto nivel). Luego de algunas modificaciones sugeridas, se

procedió a realizar una prueba piloto con 30 adolescentes escolarizados; finalmente, por medio del análisis estadístico; análisis factorial exploratorio (en adelante AFE) y análisis factorial confirmatorio (en adelante AFC) se consolidó una escala de 16 reactivos.

Instrumentos

Escala de 5 Roles de los Observadores de Bullying (5-EROB). Está compuesta por cinco dimensiones que miden cinco tipos de espectadores de *bullying*: *a)* pro-agresor (PAG, 3 ítems), que alude a los observadores que con su comportamiento alienta e instiga agresor a perpetrar la intimidación; *b)* defensor (DEF, 4 ítems), que agrupa a los observadores que intentan detener la intimidación, comunicando al agresor que su comportamiento está mal, sugiriendo cambiar de conducta o buscando apoyo en un tercero para solucionar la situación; *c)* no definido o indeciso (NOD, 3 ítems), que agrupa a los observadores que ante una situación de intimidación, no saben cómo reaccionar o actuar y se sienten un tanto confundidos frente a lo que deben hacer; *d)* indiferente (IND, 3 ítems), que se refiere a los observadores que no prestan atención a la situación de intimidación y prefieren continuar con sus actividades sin darse por aludidos, y *c)* no implicados (NOI, 3 ítems), que incluye a aquellos observadores que no son conscientes o no se percantan de las situaciones de *bullying*, considerando que todo está bien. Las respuestas a los reactivos tienen un formato de respuesta tipo Likert con cinco opciones (1= totalmente falso, a 5= totalmente verdadero).

Escala de desconexión moral (MDS) para adolescentes (Bandura *et al.*, 1996). Está compuesta por 32 ítems, divididos en ocho factores cada uno con cuatro ítems: justificación moral (JM), lenguaje eufemístico (LE), comparación ventajosa (CV), desplazamiento de la responsabilidad (DR), difusión de la responsabilidad (DIR), consecuencias distorsionadas (CD), atribución de la culpa (AC) y deshumanización (DH). La escala se califica con cinco opciones de respuesta tipo Likert (desde 1= totalmente falso a 5 = totalmente cierto). La consistencia interna, calculada en este estudio para los ocho factores, fueron óptimas: $\alpha_{JM} = .79$; $\alpha_{LE} = .70$; $\alpha_{CV} = .70$; $\alpha_{DR} = .75$; $\alpha_{DIR} = .78$; $\alpha_{CD} = .73$; $\alpha_{AC} = .71$; $\alpha_{DH} = .77$.

Análisis de datos

Se empleó el análisis de Mardia para definir la normalidad multivariante de los datos con el programa R (R Development Core Team, 2008) y la

librería MVN (Korkmaz, Goksuluk y Zararsiz, 2014). Para cada uno de los ítems se realizaron análisis descriptivos que incluían asimetría, curtosis y frecuencia de respuestas. Con el coeficiente V de Aiken se determinó la validez de contenido (V -Aiken $\geq .70$), la cual evalúa el grado de acuerdo entre los 10 jueces. Para la validación de constructo, se procedió a realizar una validación cruzada, que consiste en dividir la muestra total en dos submuestras aleatoriamente; la primera se utiliza para realizar un AFE y la segunda para un AFC; este procedimiento responde a la práctica clásica de hacer un uso secuencial de los dos análisis, uno que explora la distribución de los ítems y el otro que confirma el modelo teórico de base de la escala de medida (Brown, 2006; Lloret-Segura, Ferreres-Traver, Hernández-Baeza y Tomás-Marco, 2014). El AFE se realizó con el programa Factor 9.2 (Lorenzo-Seva y Ferrando, 2006), teniendo en cuenta los índices de adecuación muestral Kaiser Meyer-Olkin (KMO), la esfericidad de Barlett, los valores de communalidad, las saturaciones de los ítems, las cargas factoriales obtenidas en la distribución de la matriz de configuración y la varianza total explicada. De esta manera, se eliminaron los ítems que presentaron communalidades por debajo de .30 y saturaciones inferiores a .40 (Lloret-Segura *et al.*, 2014). Se usó el método de extracción de ejes principales y el método de rotación oblimín.

Para el AFC se aplicó el método de estimación Least Squares Weighted (LS) con escalamiento robusto (Bryant y Satorra, 2012) y el uso de correaciones policóricas (Morata-Ramírez y Holgado-Tello, 2013), recomendado para variables de naturaleza categórica y con ausencia de normalidad multivariante. El ajuste de los modelos se valoró mediante los índices: chi-cuadrado de Satorra-Bentler (χ^2_{S-B}) (Satorra y Bentler, 2001), chi-cuadrado partido por los grados de libertad (χ^2_{S-B}/gl) (≤ 3 : óptimos); el índice de ajuste comparativo ($CFI \geq .95$), el índice de ajuste de no normalidad ($NNFI \geq .95$), el error de aproximación cuadrático medio ($RMSEA \leq .07$) y el valor medio cuadrático de los residuos de las covarianzas ($SRMR \leq .07$) (Hu y Bentler, 1999). Este análisis se realizó con el programa EQS 6.2 (Bentler y Wu, 2012). Además de determinar el coeficiente de alfa de Cronbach (α), se complementó el análisis de consistencia interna con el índice omega de McDonald's ($\omega \geq .70$) recomendado para variables categóricas y con ausencia de normalidad multivariante (Elosua Oliden y Zumbo, 2008) calculado con el programa Factor 9.2 (Lorenzo-Seva y Ferrando, 2006). También se determinó la fiabilidad compuesta (CR) que

indica la fiabilidad general del conjunto de ítems. El valor de corte para la CR fue de .70. El nivel de significatividad adoptado fue de .05.

Además, se realizó un análisis de validez predictiva, configurando un modelo de ecuaciones estructurales (en adelante SEM) con las dimensiones tanto de la 5-EROB como de la escala de Desconexión Moral para adolescentes. Los valores de ajustes considerados fueron los mismos del CFA.

Resultados

El análisis de Mardia arrojó un coeficiente de asimetría de 273.456 ($p < .001$) y un coeficiente de curtosis de 830.773 ($p < .001$), indicando el incumplimiento de los supuestos de normalidad multivariante de los datos (tabla 1). El valor de V de Aiken estimado para cada ítem fue óptimo, al igual que para la totalidad de la escala (.85), superando el valor de corte establecido.

TABLA 1

Asimetría, curtosis y frecuencia de respuestas de la 5-EROB

Ítems EROB	V-Aiken	As	K	1	2	3	4	5
				Fr (%)				
PAG-1 Cuando veo que alguien está golpeando a un compañero, me acerco rápidamente para ver la pelea	.89	.58	-.71	394 (38.7)	223 (21.9)	246 (24.1)	119 (11.7)	37 (3.6)
PAG-2 Cuando un compañero está insultando a otro, generalmente me río con los demás por lo que pasa	.88	.40	-.84	360 (35.3)	245 (24)	299 (29.3)	101 (9.9)	14 (1.4)
PAG-3 Cuando veo que un compañero está dañando algo de alguien, me río y me quedo callado para ver qué pasa	.82	.75	-.31	405 (44.2)	257 (25.2)	237 (23.3)	61 (6)	14 (1.4)
DEF-4 Si un compañero está golpeando a otro, le digo que está mal y le solicito deje de hacerlo y cambie su conducta	.80	-.57	-.45	95 (9.3)	96 (9.4)	268 (26.3)	343 (33)	217 (21.3)
DEF-5 Cuando veo que un compañero está insultando a otro, generalmente le digo que está mal	.85	-.35	-.84	136 (13.3)	132 (13)	277 (27.2)	302 (29.6)	172 (16.9)
DEF-6 Si un compañero está dañando algo de alguien, le digo que eso está mal	.88	-.34	-.66	94 (9.2)	134 (13.2)	315 (30.9)	287 (28.2)	189 (18.5)
DEF-7 Cuando veo que un compañero está insultando o golpeando a alguien, le aviso a mi profesor (o alguien mayor) para evitar que vuelva a suceder	.90	-.26	-1.17	143 (14)	137 (13.4)	294 (28.9)	247 (24.2)	198 (19.4)

TABLA 1/ CONTINUACIÓN

Ítems EROB	V-Aiken	As	K	1	2	3	4	5	
				Fr (%)	Fr (%)	Fr (%)	Fr (%)	Fr (%)	
NOD-8	Cuando veo que alguien está golpeando a un compañero, generalmente me confundo o no sé qué hacer	.89	.22	-.65	231 (22.7)	229 (22.5)	372 (36.5)	129 (12.7)	58 (5.7)
NOD-9	Cuando veo que un compañero está insultando a alguien de mi curso, por lo general no sé qué hacer	.90	.14	-.57	196 (19.2)	228 (22.4)	398 (39.1)	139 (13.6)	58 (5.7)
NOD-10	Si un compañero está dañando algo de alguien, generalmente no sé qué hacer	.80	.18	-.64	237 (23.3)	207 (20.3)	396 (38.9)	124 (12.2)	55 (5.4)
IND-11	Cuando veo que alguien está golpeando a un compañero, hago como que no es conmigo y miro a otra parte	.80	.65	-.36	383 (37.6)	233 (22.9)	291 (28.6)	67 (6.6)	45 (4.4)
IND-12	Si veo que un compañero está insultando a alguien de mi curso; hago como que no es conmigo y sigo con mis cosas	.92	.33	-.64	266 (26.6)	221 (21.7)	359 (35.2)	106 (10.4)	67 (6.6)
IND-13	Cuando veo que un compañero está dañando las cosas de alguien, miro para otro lado y hago como que no es conmigo	.77	.60	-.40	351 (34.4)	286 (28.1)	269 (26.4)	84 (8.2)	29 (2.8)
NOI-14	En mi curso no hay peleas, pues todos nos llevamos bien	.90	-.08	-1.01	163 (16)	176 (17.3)	295 (28.9)	223 (21.9)	162 (15.9)
NOI-15	En mi curso no hay insultos, pues todos nos llevamos bien	.81	.24	-.80	232 (22.8)	231 (22.7)	328 (32.2)	151 (148)	77 (7.6)
NOI-16	En mi curso todos respetamos las cosas de los demás; no dañamos nada de nadie	.81	-.06	-.90	164 (16.1)	219 (21.5)	316 (31)	202 (19.8)	118 (11.6)

Nota: 1= Totalmente Falso; 2= Algo falso; 3= Ni falso, ni verdadero; 4= Algo verdadero; 5= Totalmente verdadero; As= Asimetría; K= curtosis.

Fuente: elaboración propia.

El análisis AFE indicó una prueba de adecuación muestral **KMO** de .811, mientras que la prueba de esfericidad de Bartlett resultó significativa ($\chi^2 = 4558.277$; $gl = 120$; $p \leq .0001$). Las communalidades (h^2) oscilaron entre .519 (ítem 13) y .759 (ítem 12), resultados considerados adecuados. Posteriormente, se comprobó la configuración factorial con una distribución libre que sugiere que todos los ítems se distribuyen en cinco factores, coherente con las dimensiones teóricas originalmente planteadas; las

saturaciones factoriales fueron óptimas y oscilaron entre .477 (ítem 13) y .837 (ítem 12), logrando una varianza total explicada de 63.89% (tabla 2).

TABLA 2
Análisis Factorial Exploratorio de la 5-EROB

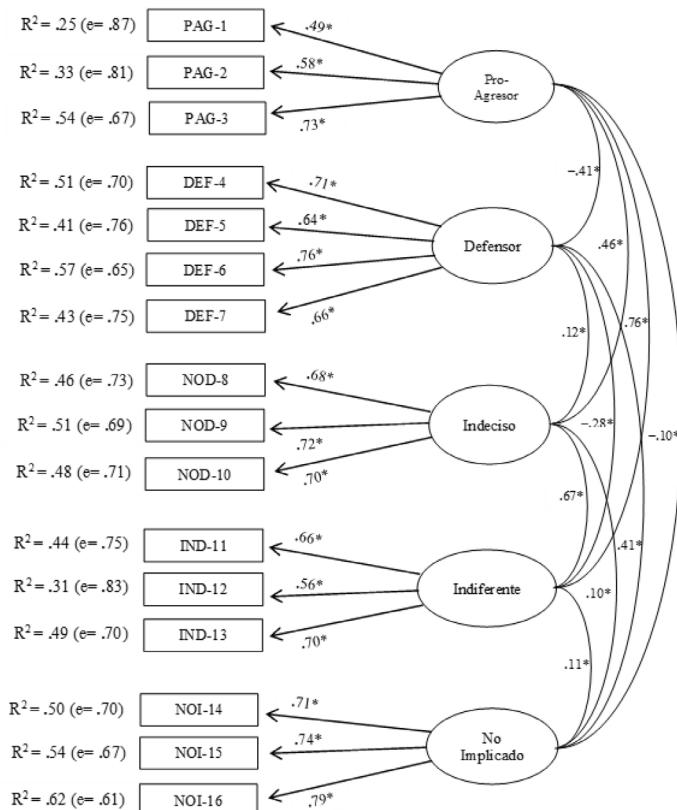
Dimensión/factor	Ítem	F1	F2	F3	F4	F5	h^2
Pro-Agresión	PAG-1	.668					.535
	PAG-2	.785					.642
	PAG-3	.698					.605
Defensor	DEF-4		.804				.667
	DEF-5		.751				.580
	DEF-6		.714				.615
	DEF-7		.766				.608
No Definido o Indeciso	NOD-8			.796			.663
	NOD-9			.731			.589
	NOD-10			.793			.654
Indiferente	IND-11				.727		.677
	IND-12				.837		.759
	IND-13				.477		.519
No Implicado	NOI-14					.798	.670
	NOI-15					.835	.714
	NOI-16					.835	.726
Varianza explicada		15.48%	14.01%	13.40%	11.94%	9.05%	
Varianza total explicada					63.89%		

Nota: Método de extracción: Ejes Principales. Rotación: Oblimin. h^2 = comunidades.

Fuente: elaboración propia.

El CFA de la estructura de cinco factores sugeridos por el AFE de la 5-EROB mostró ajustes óptimos, además de pesos factoriales y errores de medida adecuados: $\chi^2_{S-B} = 208.863$; $\chi^2_{S-B}/(94) = 2.222$; $p < .001$; NNFI = .970; CFI = .977; RMSEA = .037 (90% CI [.031, .043]); SRMR = .033 (figura 1).

FIGURA 1

CFA escala 5-EROB (* $p \leq .05$)

Fuente: elaboración propia.

Respecto de las correlaciones destacan, en las directas, la existente entre el rol pro-agresor y el rol indiferente $PCC = .76 (p \leq .05)$ y entre el rol indeciso e indiferente $PCC = .67 (p \leq .05)$. En las inversas, la correlación entre el rol pro-agresor y defensor $PCC = -.41 (p \leq .05)$ y entre defensor con indiferente $PCC = -.28 (p \leq .05)$.

Los valores de consistencia interna alfa de Cronbach (α) y omega de McDonald's (ω) de la 5-EROB para la muestra total y las dimensiones fueron óptimos al igual que los índices de fiabilidad compuesta (CR) para cada dimensión (tabla 3).

TABLA 3

Valores de consistencia interna de la 5-EROB y sus dimensiones

Factor/Dimensión	Alpha de Cronbach (α)	Omega de McDonald's (ω)	Confiabilidad compuesta (cr)
Pro-Agresión	.72	.72	.73
Defensor	.79	.80	.80
No definido / Indeciso	.74	.76	.76
Indiferente	.71	.72	.73
No Implicado	.79	.81	.81
Escala TOTAL	.71	.73	—

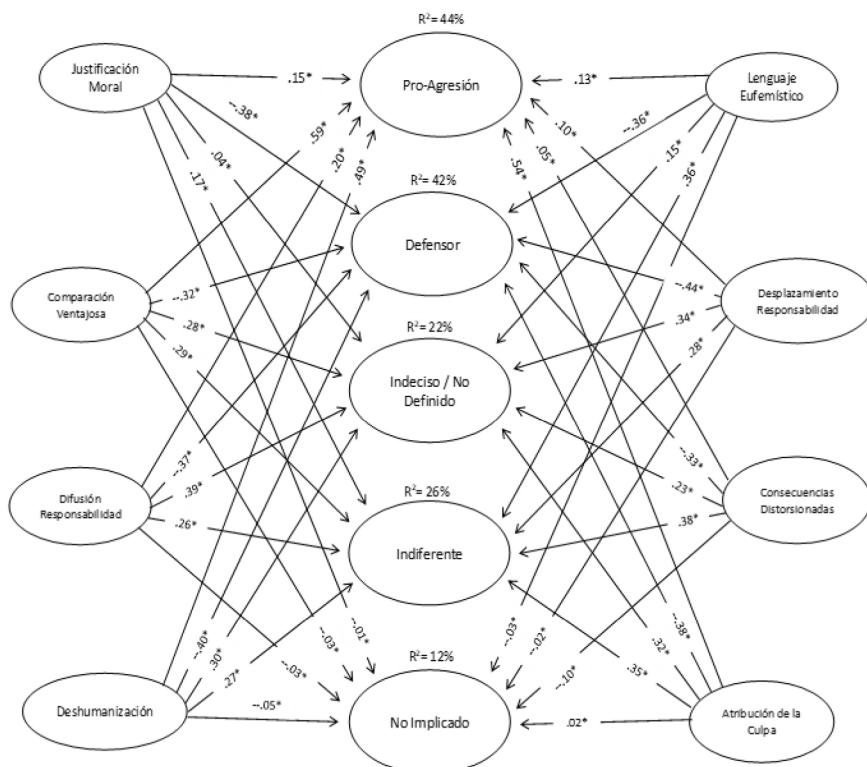
Fuente: elaboración propia.

El SEM modelado para el análisis de relaciones e influencias entre los roles de observador y el desligamiento moral, presentó óptimos índices de ajuste: $\chi^{2S-B} = 3102.352$; $\chi^{2S-B}/(1013) = 3.062$; $p < .001$; NNFI = .950; CFI = .955; RMSEA = .040 (90% CI [.038, .042]); SRMR = .046 (figura 2). En este se reconoce que el rol de observador pro-agresor está determinado, de manera directa (positiva) y con alta influencia, por la comparación ventajosa $\beta = .59$ ($p \leq .05$), la atribución de la culpa $\beta = .54$ ($p \leq .05$) y la deshumanización $\beta = .49$ ($p \leq .05$); dimensiones que, en conjunto con las demás influencias, ofrecen un coeficiente de determinación de 44%. El rol de observador defensor está influido, de manera indirecta (inversa) y alta, por el desplazamiento de la responsabilidad $\beta = -.44$ ($p \leq .05$) y la deshumanización $\beta = -.40$ ($p \leq .05$), que en conjunto con las demás influencias arrojan un coeficiente de determinación de 42%. El rol de observador indeciso/no definido, está determinado directamente y con influencia de valor medio, por la difusión de la responsabilidad $\beta = .39$ ($p \leq .05$) y el desplazamiento de la responsabilidad $\beta = .34$ ($p \leq .05$); estas, en conjunto con las demás influencias, explican el 22% de este rol. El rol de observador indiferente está determinado de manera directa y con efecto medio, por la distorsión de las consecuencias $\beta = .38$ ($p \leq .05$), el lenguaje eufemístico $\beta = .36$ ($p \leq .05$) y la atribu-

ción de la culpa $\beta = .35$ ($p \leq .05$); estas influencias, en conjunto con las demás, explican el 26% de este rol. Finalmente, se resalta que el rol de observador no implicado está determinado por una influencia indirecta y de efecto bajo, de la distorsión de las consecuencias $\beta = -.10$ ($p \leq .05$); esta, en conjunto con las demás influencias arroja un coeficiente de determinación del 12% de este rol.

FIGURA 2

SEM, desligamiento moral y su influencia en el rol del observador



Fuente: elaboración propia.

Discusión

El presente estudio tuvo como objetivo diseñar y validar una escala para medir los roles del observador de *bullying*, tomando en cuenta el enfoque del rol participante (Salmivalli *et al.*, 1996); en este proceso se analizaron

sus relaciones e influencias con la teoría de desconexión moral (Bandura *et al.*, 1996). Así, corroborando la hipótesis 1, la escala mostró óptimas propiedades psicométricas para una factorización de cinco roles: pro-agresor, defensor, indeciso, indiferente y no implicado.

En los análisis factoriales se encontró una relación inversa entre los roles de defensor y pro-agresor, lo cual es razonable, mientras los defensores toman medidas para favorecer el estado de la víctima, quienes adoptan comportamientos de refuerzo y motivación hacia el agresor fortalecen las situaciones de intimidación provocando la repetición de estas acciones a futuro (Salmivalli, 2014).

En el primer factor, denominado pro-agresores y que corresponde a los estudiantes que apoyan los perpetradores de intimidación (Salmivalli, 1999), resalta el alto aporte en la medida de ítems que reportan conductas como el reírse y ser jocosos, especialmente cuando se dañan las pertenencias de la víctima, esto puede deberse quizás a que este tipo de victimización despierta un halo de jocosidad por lo que tal vez está más normalizada dentro de las aulas de clases (Bauman, Yoon, Iurino, y Hackett, 2020). Además, otro aspecto a considerar es que los pro-agresores comúnmente brindan aliento a los agresores para evitar convertirse en víctimas (Volk *et al.*, 2016).

En cuanto a los defensores de la víctima, quienes son los pares que intentan detener el *bullying* (Salmivalli, 1999), ellos se inclinan a intervenir cuando la agresión es física debido a que los estudiantes tienden a representar al acoso físico como un tipo de agresión que contiene un alto nivel de violencia o que implica más gravedad que las demás formas de acoso (Forsberg, Thornberg y Samuelsson, 2014; Thornberg, Landgren y Wiman, 2018). Además, se reconoce que la evaluación de la situación desempeña un papel determinante para intervenir o no; cuando los estudiantes consideran que pueden llegar a tener resultados positivos o perciben un cierto control sobre la situación están más dispuestos a intervenir (Xie y Ngai, 2020). Esto explicaría por qué intervienen más cuando observan que alguien daña las cosas de otro, pues los defensores podrían sentir más seguridad cuando enfrentan a un agresor que daña cosas, en lugar del que agrede directamente a una víctima.

Respecto del observador indeciso, que agrupa a los estudiantes que ante una situación de intimidación “no saben cómo actuar”, se encontró que la escala valora con mayor peso los comportamientos relacionados con

observar agresiones verbales sin saber qué hacer; esto va en concordancia con Moran, Midgett, Doumas, Porchia, *et al.* (2019), quienes hallaron que algunos participantes de un proceso de entrenamiento en habilidades de defensa no actuaban al presenciar *bullying* por considerar que no contaban con la suficiente confianza o conocimiento sobre acoso y carecían de estrategias para actuar como defensores. Adicionalmente, Yang y Kim (2017) plantean que los observadores indecisos pueden experimentar procesos de toma de decisiones conflictivos, lo cual se refleja en el temor de ser atacados o convertirse en posibles objetivos (Midgett, Moody, Reilly y Lyter, 2017). Asimismo, conviene señalar que este grupo posee características diferenciales de los estudiantes que se declaran abiertamente indiferentes (Waasdorp y Bradshaw, 2018), aspecto que se corrobora por la correlación directa obtenida entre estos dos roles, lo cual podría ser un punto de mayor indagación y de atención para procesos de intervención.

Con referencia a los observadores indiferentes, que alude a quienes deciden no prestar atención a la situación de intimidación y continúan con sus actividades, Waasdorp y Bradshaw (2018) encontraron una marcada tendencia a mantenerse fuera del acoso o ignorarlo (clase pasiva), siendo una respuesta comúnmente desplegada, la cual quizás coadyuve a que el *bullying* se mantenga dentro del aula de clases. Este aspecto, visto a la luz de la alta correlación entre el rol de indiferencia y el de pro-agresor, sugiere que existe una alta posibilidad de que, finalmente, los indiferentes (e indecisos) decidan apoyar al agresor, precisamente para no terminar siendo víctimas de acoso escolar. No obstante, es necesario analizar este aspecto con mayor detenimiento.

Respecto del rol de los observadores no implicados, que agrupa a los estudiantes que no son conscientes de las situaciones de *bullying* y creen que todo está bien, se evidencia negación de la violencia, principio planteado por Postigo *et al.* (2019), quienes mencionan que los pertenecientes a este grupo minimizan y reducen los actos de violencia compleja como simples altercados o conflictos concluyendo que “no pasa nada”. Lo anterior refleja un alto grado de desconocimiento e incapacidad para identificar las situaciones de intimidación, sugiriendo que un aspecto a trabajar en procesos preventivos es precisamente el posibilitar un mejor reconocimiento de situaciones potencialmente nocivas.

Por otra parte, el modelo de ecuaciones estructurales, en línea con la teoría de la desconexión moral (Bandura *et al.*, 1996), y corroborando la

hipótesis 2, reconoce que el rol de observador pro-agresor se explica por la comparación ventajosa, atribución de la culpa y deshumanización; esto supone que el pro-agresor minimiza los daños ocasionados del agresor comparándolos con hechos más graves, atribuye algún grado de responsabilidad a la víctima, considerándola merecedora de la agresión (Bandura, 2016). En congruencia, se ha encontrado que la atribución de la culpa puede tener un papel determinante en desempeñar comportamientos pro-agresores (Bjärrehed *et al.*, 2019); igualmente, Thornberg, Wänström, Elmelid, Johansson *et al.* (2020) sugieren que los estudiantes que tienden a deshumanizar a las víctimas tienen comportamientos de refuerzo hacia situaciones de *bullying*.

El rol de observador defensor, comprobando la hipótesis 3, se explica por una menor implicación del desplazamiento de la responsabilidad y la deshumanización, lo cual va en línea con investigaciones que sugieren que, por lo general, los defensores de las víctimas están en contra de mecanismos que desactivan la autocensura, minimizando la angustia personal atribuyendo las acciones inmorales a otros y que menosprecian a las víctimas en su dignidad y derechos (Bandura, 2002). Defender a la víctima requiere asumir la responsabilidad y reconocer que el par victimizado no merece ser tratado de esa manera. Paralelamente, se ha encontrado que la desconexión moral se asocia negativamente con la defensa (Pozzoli, Gini y Thornberg, 2016; Thornberg *et al.*, 2017), aspecto corroborado en el presente estudio.

El rol de observador indeciso se explica directamente por la influencia de los mecanismos de difusión y desplazamiento de la responsabilidad; el primero incluye el enmascaramiento o anonimato que produce la acción colectiva y el segundo refiere que las acciones inmorales las ejecutan terceros en condiciones situacionales que justifican el ataque (Bandura, 2002). En coherencia, Thornberg, Landgren y Wiman (2018) encontraron que algunos observadores utilizan el desplazamiento de la responsabilidad hacia sus maestros o amigos de la víctima, manifestando que son ellos los llamados a defender; refiriendo que en los cursos hay más estudiantes que podrían intervenir (Song y Oh, 2017).

El rol de observador indiferente se explica directamente por la distorsión de las consecuencias, el lenguaje eufemístico y la atribución de la culpa, lo cual refiere su tendencia a disfrazar como broma, minimizar y tergiver- sar los impactos del acoso, asignándole a la víctima cierto grado de culpa (Bandura, 2002); estos mecanismos de desligamiento moral aminoran la

complejidad e impacto de la agresión, siendo más fácil ignorar los actos de acoso. En concordancia, Thornberg, Landgren y Wiman (2018) hallaron que cuando las situaciones de intimidación son parecidas a una broma, los espectadores pueden restarle relevancia y concluir que es un acto inofensivo y en consecuencia no dañino.

Finalmente, se resalta que el rol del observador no implicado no se explica de manera importante por ninguno de los mecanismos de desligamiento moral, lo cual es coherente con su papel de desconocedores de los procesos de violencia compleja en la escuela; no obstante, si en algún momento se percatan de la ocurrencia de las situaciones de *bullying*, tienden a distorsionar las consecuencias percibiendo los sucesos como actos inocuos, de ahí que ignoren los resultados perjudiciales de la conducta que causan sus pares (Bandura, 2016).

Así pues, en conclusión, este estudio ofrece al cuerpo teórico de conocimiento sobre el *bullying*, una escala de medida del rol de observador de acoso escolar con óptimas propiedades psicométricas, siendo pionera en el contexto colombiano y latinoamericano. Además, ofrece un análisis explicativo y predictivo del rol de observador, desde la teoría de los mecanismos de desligamiento moral, aportando importantes claves para entender cómo operan estos mecanismos socio-cognitivos, para avanzar en la implementación de programa o estrategias que beneficien la convivencia escolar y la paliación, prevención e intervención del *bullying* (en este caso desde el rol del observador); estos esfuerzos, en extensión, podrían ayudar a disminuir el riesgo de deserción, ausentismo escolar, bajo rendimiento académico, entre otros fenómenos, asociados a ambientes y climas escolares nocivos para una convivencia saludable (Lytle, Bratton y Hudson, 2021).

Finalmente, las limitaciones del estudio se relacionan con su carácter transversal y la deseabilidad social asociada al uso de auto registros. Se sugiere considerar en futuros trabajos incluir participantes de otras culturas o países para comparar la estabilidad de la estructura factorial de la prueba y avanzar en análisis cros-cultural del modelo explicativo modelado desde el desligamiento moral.

Nota

¹ En adelante, en este artículo se usará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

Referencias

- Aguirre-Flórez, Diana Carolina; Cataño-Castrillón, José Jaime; Cañón, Sandra Constanza; Marín-Sánchez, Daniel Felipe; Rodríguez-Pabón, Julieth Tatiana; Rosero-Pantoja, Luz Ángela; Valenzuela-Díaz, Laura Patricia y Vélez-Restrepo, Jennifer (2015). “Riesgo suicida y factores asociados en adolescentes de tres colegios de la ciudad de Manizales (Colombia), 2013”, *Revista de la Facultad de Medicina*, vol. 63, núm. 3, pp. 419-429. <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v63n3.44205>
- Alcántar Nieblas, Carolina; Valdés Cuervo, Ángel Alberto; Carlos Martínez, Ernesto Alonso; Martínez Ferrer, Belén y García Vázquez, Fernanda Inez (2018). “Propiedades psicométricas de la adaptación al español de la Participant Role Approach (PRA)”, *Revista Colombiana de Psicología*, vol. 27, núm. 2, pp. 177-192. <https://doi.org/10.15446/rcp.v27n2.68721>
- Ato, Manuel; López-García, Juan y Benavente, Ana (2013). “Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología”, *Anales de Psicología*, vol. 29, núm. 3, pp. 1038-1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Bandura, Albert (2002). “Selective moral disengagement in the exercise of moral agency”, *Journal of Moral Education*, vol. 31, núm. 2, pp. 101-119. <https://doi.org/10.1080/0305724022014322>
- Bandura, Albert (2004). “Selective exercise of moral agency”, en T. A. Thorkildsen y H. J. Walberg (coords.), *Nurturing morality*, Norwell: Kluwer Academic, pp. 37-57. Disponible en: <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura2004b.pdf>
- Bandura, Albert (coord.) (2016). *Moral disengagement: How people do harm and live with themselves*, Nueva York: Worth Publishers. Disponible en: <https://psycnet.apa.org/record/2015-43532-000>
- Bandura, Albert; Barbaranelli, Claudio; Caprara, Gian Vittorio y Pastorelli, Concetta (1996). “Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency”, *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 71, núm. 2, pp. 364-374. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.71.2.364>
- Bauman, Sheri; Yoon, Jina; Iurino, Charlotte y Hackett, Liam (2020). “Experiences of adolescent witnesses to peer victimization: the bystander effect”, *Journal of School Psychology*, vol. 80, pp. 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.03.002>
- Belacchi, Carmen (2008). “I ruoli dei partecipanti nel bullismo: Una nuova proposta”, *Giornale Italiano di Psicologia*, vol. 35, núm. 4, pp. 885-911. <https://doi.org/10.1421/28422>
- Belacchi, Carmen y Farina, Eleonora (2010). “Prosocial/hostile roles and emotion comprehension in preschoolers”, *Aggressive Behavior*, vol. 36, núm. 6, pp. 371-89. <https://doi.org/10.1002/ab.20361>
- Bentler, R. y Wu, J. (2012). *EQS for windows (version 6.2) [Statistical Program for Windows]*, Encino: Multivariate Software, Inc.
- Bistrong, Elizabeth; Bottiani, Jessika y Bradshaw, Catherine (2019). “Youth reactions to bullying: Exploring the factors associated with students’ willingness to intervene”, *Journal of School Violence*, vol. 18, núm. 4, pp. 522-535. <https://doi.org/10.1080/15388220.2019.1576048>
- Bjärehed, Marlene; Thornberg, Robert; Wänström, Linda y Gini, Gianluca (2019).

- “Mechanisms of moral disengagement and their associations with indirect bullying, direct bullying, and pro-aggressive bystander behavior”, *The Journal of Early Adolescence*, vol. 40, núm. 1, pp. 28-55. <https://doi.org/10.1177/0272431618824745>
- Brown, Timothy A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*, Nueva York: Guilford Press.
- Bryant, Fred y Satorra, Albert (2012). “Principles and practice of scaled difference Chi-Square testing”, *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, vol. 19, núm. 3, pp. 372-398. <https://doi.org/10.1080/10705511.2012.687671>
- Cano-Echeverri, Margarita y Vargas-González, Jorge (2018). “Actores del acoso escolar”, *Revista Médica de Risaralda*, vol. 23, núm. 1, pp. 60-66. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0122-06672018000100011&lng=en&nrm=iso&tlang=es
- Carozzo, Julio (2015). “Los espectadores y el código del silencio”, *Revista Espiga*, vol. 14, núm. 29, pp. 1-18. <https://doi.org/10.22458/re.v14i29.948>
- Chen, Guanghui; Zhang, Wenjuan; Zhang, Wenxin y Deater-Deckard, Kirby (2017). “A “defender protective effect” in multiple-role combinations of bullying among Chinese adolescents”, *Journal of Interpersonal Violence*, vol. 35, núms. 7-8, pp. 1-23. <https://doi.org/10.1177/0886260517698278>
- Congreso de la República de Colombia (2006). *Ley 1090*, Bogotá: Congreso de la República de Colombia. Disponible en: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=66205> (consultado: 8 de abril de 2021).
- Cuevas Jaramillo, María Clara y Marmolejo Medina, María Alejandra (2014). “Observadores en situaciones de victimización por intimidación escolar: caracterización y razones de su rol”, *Psicología desde el Caribe*, vol. 31, núm. 1, pp. 103-132. <http://dx.doi.org/10.14482/psdc.31.1.4806>
- Cuevas Jaramillo, María Clara y Marmolejo Medina, María Alejandra (2016). “Observadores: un rol determinante en el *bullying*”, *Pensamiento Psicológico*, vol. 14, núm. 1, pp. 89-102. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80144041007>
- Dervishi, Eglantina; Lala, Marjola y Ibrahim, Silva (2019). “School bullying and symptoms of depression”, *Archives of Psychiatry and Psychotherapy*, vol. 2, pp. 48-55. <https://doi.org/10.12740/APP/103658>
- Elosua Oliden, Paula y Zumbo, Bruno (2008). “Coeficientes de fiabilidad para escalas de respuesta categórica ordenada”, *Psicothema*, vol. 20, núm. 4, pp. 896-901. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72720458>
- Forsberg, Camilla; Thornberg, Robert y Samuelsson, Marcus (2014). “Bystanders to bullying: fourth-to seventh-grade students’ perspectives on their reactions”, *Research Papers in Education*, vol. 29, núm. 5, pp. 557-576. <https://doi.org/10.1080/02671522.2013.878375>
- García Montañez, Maritza Verónica y Ascensio Martínez, Christian Amaury (2015). “*Bullying* y violencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen”, *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 17, núm. 2, pp. 9-38. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80247939002>
- González González, Elsa Natalí; Vera Noriega, José Ángel; Peña Ramos, Martha Olivia y

- Durazo Salas, Francisco Fernando (2020). "Propiedades métricas de una escala para medir roles asociados de los espectadores del *bullying* en alumnos mexicanos de secundaria", *Educación y Humanismo*, vol. 22, núm. 38, pp. 1-12. Disponible en: <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/3611/4243>
- Greif, Jennifer; Holt, Melissa; Oblath, Rachel y Furlong, Michael (2019). "Bullying and Bystander Behaviors", en J. Fredricks; A. Reschly y S. Christenson (coords.), *Handbook of Student Engagement Interventions Working with Disengaged Students*, San Diego: Academic Press, pp. 217-230. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-813413-9.00015-2>
- Gutiérrez Ángel, Nieves (2018). "Análisis bibliográfico de las características y consecuencias de los roles desempeñados en la violencia escolar: agresores, víctimas y observadores", *Apuntes de Psicología*, vol. 36, núm. 3, pp. 181-189. Disponible en: <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/749/518>
- Herrera-López, Mauricio; Romera, Eva y Ortega-Ruiz, Rosario (2017). "Bullying y cyberbullying en Colombia; coocurrencia en adolescentes escolarizados", *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 49, núm. 3, pp. 163-172. <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2016.08.001>
- Hu, Li-tze y Bentler, Peter (1999). "Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. Structural Equation Modeling", *A Multidisciplinary Journal*, vol. 6, núm. 1, pp. 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Jungert, Tomas y Perrin, Sean (2019). "Trait anxiety and bystander motivation to defend victims of school bullying", *Journal of Adolescence*, vol. 77, núm. 1, pp. 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.10.001>
- Jungert, Tomas; Piroddi, Barbara y Thornberg, Robert (2016). "Early adolescents' motivations to defend victims in school bullying and their perceptions of student teacher relationships: a self-determination theory approach", *Journal of Adolescence*, vol. 53, núm. 1, pp. 75-90. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.09.001>
- Kilpatrick, Michelle; Hodgson, Kelly; Jenkins, Lindsay y Davidson, Lisa (2016). "Bullying participant behaviors questionnaire (BPBQ): Establishing a reliable and valid measure", *Journal of School Violence*, vol. 15, núm. 2, pp. 158-188. <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.964801>
- Korkmaz, Selcuk; Goksuluk, Dincer y Zararsiz, Golkmen (2014). "MVN: An R Package for Assessing Multivariate Normality", *The R Journal*, vol. 6, núm. 2, pp. 151-162. Disponible en: <https://www.R-project.org/>
- Kubiszewski, Violaine (2018). "Agir ou ne pas agir? Réactions des élèves témoins de harcèlement entre pairs", *Enfance*, vol. 3, núm. 3, pp. 441-453. <https://doi.org/10.3917/enf2.183.0441>
- Ladd, G.; Ettek, I. y Kochenderfer-Ladd, B. (2017). "Peer victimization trajectories from kindergarten through high school: Differential pathways for children's school engagement and achievement", *Journal of Educational Psychology*, vol. 109, núm. 6, pp. 826-841. <https://doi.org/10.1037/edu0000177>
- Lambe Laura; Hudson, Chloe; Craig, Wendy y Pepler, Debra (2017). "Does defending come with a cost? Examining the psychosocial correlates of defending behaviour

- among bystanders of bullying in a Canadian sample”, *Child Abuse & Neglect*, vol. 65, pp. 112-123. <https://doi.org/10.1016/j.chabu.2017.01.012>
- Lloret-Segura, Susana; Ferreres-Traver, Adoración; Hernández-Baeza, Ana y Tomás-Marco, Inés (2014). “El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada”, *Anales de Psicología*, vol. 30, núm. 3, pp. 1151-1169. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- Lorenzo-Seva, Urbano y Ferrando, Pere (2006). “FACTOR: A computer program to fit the exploratory factor analysis model”, *Behavioral Research Methods*, vol 38, núm. 1, pp. 88-91. <https://doi.org/10.3758/BF03192753>
- Lytle, Robert; Bratton, Tabrina y Hudson, Heather (2021). “Bystander apathy and intervention in the era of social media”, en J. Bailey, A. Flynn y N. Henry (coords.), *The Emerald International Handbook of Technology Facilitated Violence and Abuse (Emerald Studies in Digital Crime, Technology and Social Harms)*, Bingley: Emerald Publishing Limited, pp. 711-728. <https://doi.org/10.1108/978-1-83982-848-520211052>
- Midgett, Aida; Doumas, Diana; Trull, Rhiannon y Johnston, April (2017). “A randomized controlled study evaluating a brief, bystander bullying intervention with Junior High School Students”, *Journal of School Counseling*, vol. 15, núm. 9, pp. 1-34. Disponible en: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1146195>
- Midgett, Aida; Moody, Steven; Reilly, Blaine y Lyter, Sarah (2017). “The phenomenological experience of student-advocates trained as defenders to stop school bullying”, *The Journal of Humanistic Counseling*, vol. 56, núm. 4, pp. 53-71. <https://doi.org/10.1002/johc.12044>
- Midgett, Aida y Doumas, Diana (2019). “Witnessing bullying at school: the association between being a bystander and anxiety and depressive symptoms”, *School Mental Health*, vol. 11, pp. 454-463. <https://doi.org/10.1007/s12310-019-09312-6>
- Modecki, Kathryn; Minchin, Jeannie; Harbaugh, Allen; Guerra, Nancy y Runions, Kevin (2014). “Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying”, *Journal of Adolescent Health*, vol. 55, núm. 5, pp. 602-611. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.06.007>
- Moran, Molly; Midgett, Aida; Doumas, Diana; Porchia, Sherise y Moody, Steve (2019). “A mixed method evaluation of a culturally adapted, brief, bullying bystander intervention for middle school students”, *Journal of Child and Adolescent Counseling*, vol. 5, núm. 3, pp. 221-238. <https://doi.org/10.1080/23727810.2019.1669372>
- Morata-Ramírez, María y Holgado-Tello, Francisco (2013). “Construct validity of Likert scales through confirmatory factor analysis: A simulation study comparing different methods of estimation based on pearson and polychoric correlations”, *International Journal of Social Science Studies*, vol. 1, núm. 1, pp. 54-61. <https://doi.org/10.11114/ijsss.v1i1.27>
- Moreno-Bataller, Cecilia-Beatriz; Segatore-Pittón, María-Emilia y Tabullo-Tomas, Ángel-Javier (2019). “Empatía, conducta prosocial y *bullying*. Las acciones de los alumnos espectadores”, *Estudios sobre Educación*, vol. 37, pp. 113-134. <https://doi.org/10.15581/004.37.113-134>

- Obermann, Marie-Louise (2011). "Moral disengagement among bystanders to school bullying", *Journal of School Violence*, vol. 10, núm. 3, pp. 239-257. <https://doi.org/10.1080/15388220.2011.578276>
- Olweus, Dan (2013). "School bullying: Development and some important challenges", *Annual Review of Clinical Psychology*, vol. 9, pp. 751-780. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>
- Olweus, Dan y Limber, Susan (2010). "Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program", *American Journal of Orthopsychiatry*, vol. 80, núm. 1, pp. 124-134. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x>
- Ortega-Ruiz, Rosario; Del Rey, Rosario y Casas, José (2016). "Evaluar el *bullying* y el *ciberbullying* validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q", *Psicología Educativa*, vol. 22, núm. 1, pp. 71-79. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.004>
- Padgett, Sharon y Notar, Charles (2013). "Bystanders are the key to stopping bullying", *Universal Journal of Educational Research*, vol. 1, núm. 2, pp. 33-41. <https://doi.org/10.13189/ujer.2013.010201>
- Postigo, Silvia; Schoeps, Konstanze; Ordóñez, Ana y Montoya-Castilla, Inmaculada (2019). "¿Qué dicen los adolescentes sobre el *bullying*?", *Anales de Psicología*, vol. 35, núm. 2, pp. 251-258. <https://doi.org/10.6018/analesps.35.2.301201>
- Pozzoli, Tiziana; Gini, Gianluca y Thornberg, Robert (2016). "Bullying and defending behavior: The role of explicit and implicit moral cognition", *Journal of School Psychology*, vol. 59, pp. 67-81. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.09.005>
- Pozzoli, Tiziana; Gini, Gianluca y Thornberg, Robert (2017). "Getting angry matters: going beyond perspective taking and empathic concern to understand bystanders' behavior in bullying", *Journal of Adolescence*, vol. 61, pp. 87-95. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.09.011>
- Quintana Peña, Alberto; Montgomery Urday, William; Malaver Soto, Carmela; Domínguez, Lara, Sergio; Ruiz S., Gabriela; García Z., Nayú y Moras R., Eduardo (2014). "Construcción y validación de la escala de tipo de espectador de violencia entre pares (TEVEP)", *Revista de Investigación en Psicología*, vol. 17, núm. 2, pp. 77-92. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v17i2.11259>
- Quintana-Peña, Alberto; Domínguez-Lara, Sergio y Ruiz-Sánchez, Gabriela (2017). "Adaptación preliminar del Cuestionario Rol del Participante al Contexto Peruano", *Revista Cubana de Pediatría*, vol. 89, núm. 3, pp. 278-289. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75312017000300002&lng=es&tlng=es
- R Development Core Team (2008). *R: A language and environment for statistical computing*, Viena: R Foundation for Statistical Computing. Disponible en: <https://www.R-project.org/>
- Reijntjes, Albert; Vermande, Marjolijn; Olthof, Tjeert; Goossens, Frits; Aleva, Liesbeth y Van der Meulen, Matty (2016). "Defending victimized peers: opposing the bully, supporting the victim, or both?", *Aggressive Behavior*, vol. 42, núm. 6, pp. 585-597. <https://doi.org/10.1002/ab.21653>
- Romualdo, Claudio; De Oliveira, Wanderlei; Da Silva, Jorge; Cuadros, Olga y Iossi, Marta (2019). "Papeles, características y consecuencias del *bullying* entre estudiantes

- observadores”, *Salud & Sociedad*, vol. 10, núm. 1, pp. 66-81. <https://doi.org/10.22199/S07187475.2019.0001.00005>
- Saarento, Silja y Salmivalli, Christina (2015). “The role of classroom peer ecology and bystanders’ responses in bullying”, *Child Development Perspectives*, vol. 9, núm. 4, pp. 201-205. <https://doi.org/10.1111/cdep.12140>
- Sainio, Miia; Veenstra, René; Huitsing, Gijs y Salmivalli, Christina (2010). “Victims and their defenders: A dyadic approach”, *International Journal of Behavioral Development*, vol. 35, núm. 2, pp. 144-151. <https://doi.org/10.1177/0165025410378068>
- Salmivalli, Christina (1998). “Intelligent, attractive, well-behaving, unhappy: The structure of adolescents’ self-concept and its relations to their social behavior”, *Journal of Research on Adolescence*, vol. 8, núm. 3, pp. 333-354. https://doi.org/10.1207/s15327795jra0803_3
- Salmivalli, Christina (1999). “Participant role approach to school bullying: implications for interventions”, *Journal of Adolescence*, vol. 22, núm. 4, pp. 453-459. <https://doi.org/10.1006/jado.1999.0239>
- Salmivalli, Christina (2014). “Participant roles in bullying: how can peer bystanders be utilized in interventions?”, *Theory Into Practice*, vol. 53, núm. 4, pp. 286-292. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947222>
- Salmivalli, Christina; Lagerspetz, Kirsti; Björkqvist, Kaj; Österman, Karin y Kaukiainen, Ari (1996). “Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group”, *Aggressive Behavior*, vol. 22, núm. 1, pp. 1-15. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T)
- Salmivalli, Christina y Voeten, Marinus (2004). “Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations”, *International Journal of Behavioral Development*, vol. 28, núm. 3, pp. 46-258. <https://doi.org/10.1080/01650250344000488>
- Salmivalli, Christina; Voeten, Marinus y Poskiparta, Elisa (2011). “Bystanders matter: associations between reinforcing, defending, and the frequency of bullying behavior in classrooms”, *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, vol. 40, núm. 5, pp. 668-676. <https://doi.org/10.1080/15374416.2011.597090>
- Sarmiento, Alejandra; Herrera-López, Mauricio y Zych, Izabela (2019). “Is cyberbullying a group process? Online and offline bystanders of cyberbullying act as defenders, reinforcers and outsiders”, *Computers in Human Behavior*, vol. 99, pp. 328-334. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.05.037>
- Satorra, Albert y Bentler, Peter M. (2001). “A scaled difference chi-square test statistic for moment structure analysis”, *Psychometrika*, vol. 66, núm. 4, pp. 507-514. <https://doi.org/10.1007/BF02296192>
- Sentse, Miranda; Veenstra, René; Kiuru, Noona y Salmivalli, Christina (2014). “A longitudinal multilevel study of individual characteristics and classroom norms in explaining bullying behaviors”, *Journal of Abnormal Child Psychology*, vol. 43, pp. 943-955. <https://doi.org/10.1007/s10802-014-9949-7>
- Song, Jiyeon y Oh, Insoo (2017). “Investigation of the bystander effect in school bullying: Comparison of experiential, psychological and situational factors”, *School Psychology International*, vol. 38, núm. 3, pp. 319-336. <https://doi.org/10.1177/0143034317699997>

- Spadafora, Natalie; Marini, Zopito y Volk, Anthony (2020). "Should i defend or should i go? An adaptive, qualitative examination of the personal costs and benefits associated with bullying intervention", *Canadian Journal of School Psychology*, vol. 35, núm. 1, pp. 1-18. <https://doi.org/10.1177/0829573518793752>
- Sutton, J. y Smith, P. (1999). "Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach", *Aggressive Behavior*, vol. 25, núm. 2, pp. 97-111. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1999\)25:2<97::AID-AB3>3.0.CO;2-7](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1999)25:2<97::AID-AB3>3.0.CO;2-7)
- Thornberg, Robert y Jungert, Tomas (2013). "Bystander behavior in bullying situations: Basic moral sensitivity, moral disengagement and defender self-efficacy", *Journal of Adolescence*, vol. 36, núm. 3, pp. 475-483. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.02.003>
- Thornberg, Robert; Wänström, Linda; Hong, Jun y Espelage, Dorothy (2017). "Classroom relationship qualities and social-cognitive correlates of defending and passive bystanding in school bullying in Sweden: A multilevel analysis", *Journal of School Psychology*, vol. 63, pp. 49-62. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.03.002>
- Thornberg, Robert; Landgren, Lena y Wiman, Erika (2018). "It depends': A qualitative study on how adolescent students explain bystander intervention and non-intervention in bullying situations", *School Psychology International*, vol. 39, núm. 4. <https://doi.org/10.1177/0143034318779225>
- Thornberg, Robert; Wänström, Linda; Elmelid, Rasmus; Johansson, Alexandra y Mellander, Emelie (2020). "Standing up for the victim or supporting the bully? Bystander responses and their associations with moral disengagement, defender self-efficacy, and collective efficacy", *Social Psychology of Education*, vol. 23, pp. 563-581. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09549-z>
- Volk, Anthony; Farrell, Ann; Franklin, Prarthana; Mularczyk, Kimberly y Provenzano, Daniel (2016). "Adolescent bullying in schools: An evolutionary perspective", en D. Geary y D. Berch (coords.), *Evolutionary Perspectives on Child Development and Education. Evolutionary Psychology*, Nueva York: Springer, Cham, pp. 167-191. https://doi.org/10.1007/978-3-319-29986-0_7
- Waasdorp, Tracy y Bradshaw, Catherine (2018). "Examining variation in adolescent bystanders' responses to bullying", *School Psychology Review*, vol. 47, núm. 1, pp. 18-33. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0081.V47-1>
- Xie, Han y Ngai, Steven (2020). "Participant roles of peer bystanders in school bullying situations: Evidence from Wuhan, China", *Children and Youth Services Review*, vol. 110. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104762>
- Yang, Seung y Kim, Dong (2017). "Factors associated with bystander behaviors of Korean youth in school bullying situations", *Medicine*, vol. 96, núm. 32. <https://doi.org/10.1097/md.0000000000007757>

Artículo recibido: 16 de junio de 2021

Dictaminado: 12 de octubre de 2021

Segunda versión: 9 de noviembre de 2021

Aceptado: 11 de noviembre de 2021