

## Observadores: un rol determinante en el acoso escolar<sup>1</sup>

María Clara Cuevas<sup>2</sup>, María Alejandra Marmolejo Medina<sup>3</sup>  
Pontificia Universidad Javeriana – Seccional Cali, Cali (Colombia)

Recibido: 18/07/2015    Aceptado: 20/11/2015

### Resumen

**Objetivo.** Examinar el rol de los observadores en el acoso escolar (AE), dada la escasez de estudios realizados que ilustren de manera específica su relevancia dentro del fenómeno y las razones asociadas a la adopción de su rol. **Método.** Se examinan estudios y teorías relevantes en la materia que contribuyen con datos sobre prevalencia, comportamientos asociados, cogniciones, emociones y otros elementos claves que permiten visualizar áreas en las cuales se deben focalizar las intervenciones para prevenir e intervenir en el AE, con énfasis en el rol de los participantes. Se revisaron las bases de datos electrónicas ProQuest Psychology Journals, PsycINFO, PSICODOC, PsycARTICLES, Psychology and Behavioral Sciences Collection; además se utilizaron como palabras clave *bystanders*, *bullying*, *group process*, por separado, sin restricción de campo, sin límite temporal, en los idiomas inglés y español. También, se consultaron portales de internet especializados en el tema como PrevNet, Organización Mundial de la Salud (OMS), Kivaprogram.net, Anti-bullying Alliance y Stopbullying.gov. **Resultados.** Se identificaron y describieron diversos niveles de abordaje del fenómeno, definición, prevalencia, características y algunas explicaciones sobre su causalidad **Conclusión.** El rol de observadores, participantes mayoritarios del AE, cobra especial relevancia en quienes con sus comportamientos instigan, alientan, apoyan y contribuyen con actos intimidatorios o, en su defecto, realizan acciones para detenerlos.

**Palabras clave.** Observadores, proceso de grupo, intimidación escolar, revisión sistemática.

## Bystanders: A Crucial Role in Bullying

### Abstract

**Objective.** To examine the role of bystanders in bullying, as few studies illustrate specifically its relevance regarding the phenomenon and the reason for their lack of empathic understanding, low perceived self-efficacy, among others. **Method.** Studies and theories of more relevance in this matter, which contribute important data on prevalence, associated behaviors, beliefs, cognitions and other key elements for viewing areas where interventions should be focused on in order to prevent and intervene bullying with emphasis in the role of the participants. Electronic databases such as ProQuest Psychology Journals, PsycINFO, PSICODOC,

<sup>1</sup> Este artículo es parte de la investigación "Diseño de una intervención en testigos para la prevención de la intimidación escolar", la cual fue realizada por Cuevas, González y Marmolejo (2012). La investigación está inscrita en la línea Salud Mental, Psicología y Violencia, del Grupo Salud y Calidad de Vida de la Universidad Javeriana de Cali

<sup>2</sup> Doctora en Psicología Clínica y de la Salud. Magister en Psicología Clínica. Pontificia Universidad Javeriana, seccional Cali, Grupo de investigación Salud y Calidad de Vida. Calle 18 # 118-250 edificio El Samán, oficina 3.55. Correo de correspondencia: mcuevas@javerianacali.edu.co

<sup>3</sup> Licenciada en Psicología

PsycARTICLES, Psychology and Behavioral Sciences Collection were reviewed, and the following key words were used: *bystanders*, *bullying*, *group process*, *separate*, *unrestricted field without limit a temporal* including the languages English and Spanish. Specialized internet portals were also consulted on the subject as Prevnet, World Health Organization (WHO) and Anti-bullyingalliance kivaprogram.net. **Results.** Different levels of approach to the phenomenon were identified; also, definition, prevalence, characteristics, and some explanations about causality were described. **Conclusion.** The role of the bystanders, the main participants of bullying, receives a special relevance in those, whose behavior instigate, encourage, support and contribute to intimidation acts or, failing to that, take action to stop them.

**Keywords.** Bystanders, group process, bullying, systematic review.

## Observadores: um rol determinante no acoso escolar

### Resumo

**Escopo.** Examinar o rol dos observadores no acoso escolar (AE), dada a escassez de estudos realizados que ilustrem de maneira específica sua relevância dentro do fenómeno e as razões associadas à adoção do seu rol. **Metodologia.** Foram examinados estudos e teorias relevantes na matéria que contribuem com dados sobre prevalência, comportamentos associados, cognições, emociones e outros elementos chave que permitem visualizar áreas nas quais é preciso focalizar as intervenções para prevenir e intervier no AE, com ênfase no rol dos participantes. Foram revisadas as bases de dados electrónicas ProQuest Psychology Journals, PsycINFO, PSICODOC, PsycARTICLES, Psychology and Behavioral Sciences Collection e foram utilizadas palavras-chave *bystanders*, *bullying*, *group process*, por separado, sem restrição de campo, sem limite temporal, nas línguas inglês e espanhol. Também, foram consultados portais de internet especializados no tema como PrevNet, Organização Mundial da Saúde (OMS), Kivaprogram.net, Anti-bullying Alliance y Stopbullying.gov. **Resultados.** Foram identificados e descritos diversos níveis de abordagem do fenómeno, definição, prevalência, características e algumas explicações sobre sua causalidade. **Conclusão.** O rol de observadores, participantes maioritários do AE, cobra especial relevância nas pessoas que com seus comportamentos, instigam, alentam, apoiam e contribuem com atos de intimidação ou realizam ações para os deter.

**Palavras-chave.** Observadores, processo de grupo, intimidação escolar, revisão sistemática.

### Introducción

El acoso escolar (AE), cuya existencia ha sido comprobada en múltiples contextos y países, se ha convertido en un problema frecuente en las escuelas, independientemente de la calidad de las instituciones públicas, privadas, seculares o religiosas. Además de las altas prevalencias que se han reportado en esta problemática, recientes investigaciones ponen de relieve los nocivos efectos que produce en la salud mental, en el desarrollo infantil y adolescente, en la calidad de vida de los estudiantes y, del mismo modo, destacan su impacto en el clima escolar de las propias instituciones educativas en las que se produce (Springer, Cuevas, Ortiz, Keis y Wilkinson, 2015).

Con el fin de entender el fenómeno, se han examinado sus características y sus dinámicas, las cuales han puesto de relieve las múltiples formas que adopta, tanto física, verbal, social/relacional como a través de las tecnologías de la información, así como los actores principales que participan en ella, quienes adoptando roles diversos, de intimidador, víctima y observador, con dinámicas particulares, perpetúan esta forma relacional. Hasta el momento, la mayoría de las investigaciones se han focalizado en las prevalencias y en la caracterización de los intimidadores y víctimas, lo que sitúa en un plano secundario el rol asumido por los observadores del fenómeno. En contraposición a esta tendencia de investigación se encuentran los aportes de Craig y Pepler (2007), Ortega, Sánchez y Menesini (2002),

Salmivalli (2010), Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman y Kaukialnen (1996), Thornberg y Jungert, (2014) y Twemlow, Fonagy y Sacco (2004).

Para contribuir en la brecha entre estos hallazgos y la comprensión global del mantenimiento del AE, el presente artículo tiene como objetivo una revisión teórica de los hallazgos al respecto.

## Método

### Muestra

Se revisaron publicaciones científicas para definir el término acoso escolar, así como sus efectos y sus características, continuando con la prevalencia del rol de los observadores dentro del fenómeno y, finalmente, las explicaciones de su causalidad a nivel personal, interpersonal y de grupo de pares. La revisión realizada proviene de la exploración por parte de las autoras, necesaria para efectuar la investigación de la cual es parte el presente artículo, así como de observaciones de campo y la realización de diversos grupos focales con escolares de todos los grados de escolarización.

La revisión incluyó artículos de investigación teórica y empírica, publicados entre 1973 y 2015. Todos los artículos revisados corresponden a trabajos originales de investigación publicados en revistas científicas o páginas especializadas en el tema, distribuidos en 50 artículos científicos, un trabajo de grado, tres programas de intervención, dos libros, seis ponencias y cuatro páginas WEB especializadas.

### Procedimiento

La revisión se realizó de acuerdo a los subdominios asociados al fenómeno. Toda la búsqueda vincula publicaciones en español e inglés, siendo este último el idioma mayoritario. Se exploraron bases de datos electrónicas tales como ProQuest Psychology Journals, PsycINFO, PSICODOC, PsycARTICLES (American Psychological Association [APA]), Psychology and Behavioral Sciences Collection, así como portales de internet especializados en el tema como PrevNet, Organización Mundial de la Salud (OMS, 2008), Kivaprogram.net, Anti-bullying Alliance y Stopbullying.gov.

La primera fase de la búsqueda se orientó hacia artículos que abordaban en profundidad la definición y las características del AE. La segunda

fase se focalizó en artículos que describían la prevalencia tanto del AE como de los observadores que la componen. Una tercera fase se centró en la profundización sobre determinantes explicativos de comportamientos, cogniciones y otros factores asociados al rol de observadores dentro del AE.

### Análisis de la información

Para la revisión y el análisis del material bibliográfico obtenido, se creó una base de datos utilizando el programa Excel, para organizarlo de acuerdo a su temática predominante; ya fuese definición, prevalencia, comportamientos, creencias, cogniciones o teorías explicativas del rol de los observadores. Se realizó un análisis de contenido de cada uno de los materiales revisados que cumplieran con los requisitos de publicación.

## Resultados

A continuación, se detallan los hallazgos por cada una de las temáticas abordadas en esta revisión sistemática.

### Características de rol de observadores

Dejando de lado la idea del acoso escolar como una problemática diádica entre víctima-intimidador, y concibiéndola como un proceso de grupo (Atlas y Pepler, 1998; Craig, Pepler y Atlas, 2000; Salmivalli et al., 1996), cabe resaltar el rol que los observadores tienen en su inicio y su mantenimiento, dado que no solamente constituyen la proporción mayoritaria de participantes en el fenómeno, sino que también incluyen un amplio rango de posibles roles que, dependiendo de las acciones a favor o en contra de víctimas e intimidadores, refuerzan, incentivan, rechazan o ignoran el AE.

Por las razones anteriores, se considera pertinente conocer de manera más exhaustiva dicho grupo y familiarizarse con sus características, en aras de intervenir de manera más eficaz en la problemática. En dicho rol, particularmente Salmivalli (1999), se discriminan auxiliares, reforzadores, gente de afuera y defensores, dependiendo de a favor de quién se orientan sus acciones. Para el presente artículo, las autoras, apoyadas en los planteamientos previos los agrupan en:

- Observador activo. Correspondiente en la categorización de Salmivalli (1999) a los auxiliares y los reforzadores. Estos observadores son quienes pertenecen a la red de amigos más cercanos del intimidador o quienes, sin agredir o atacar directamente a la víctima, ofrecen retroalimentación positiva a quien acosa. Por ejemplo, acuden a observar lo que está ocurriendo e incitan o animan el acoso por medio de risas o gestos alentadores.
- Observador pasivo. De acuerdo a Salmivalli (1999) se refiere a la gente de afuera. Tienden a mantenerse alejados, por lo que ignoran lo ocurrido sin tomar partido a favor de víctimas o de quienes acosan. De todas maneras, permiten el AE, pues su conducta es interpretada como aprobación silenciosa a lo ocurrido.
- Observador proactivo. Cumple el papel de defensor formulado por Salmivalli (1999). Adoptan comportamientos claramente contrarios a la intimidación, al defender a la víctima, tomar partido a su favor, buscar ayuda en pares, profesores u otros adultos y tratar de que se detengan los actos de acoso. Según Sainio, Veenstra, Huitsing y Salmivalli (2010) y Salmivalli (2010). Este tipo de observadores son los que atenúan y disminuyen el daño emocional ocasionado por el intimidador, pues su apoyo y protección brindan bienestar y seguridad a las víctimas.

Así pues, una mirada minuciosa a los roles ejercidos por observadores permite señalar que una de sus características fundamentales consiste en que inevitablemente son activos con sus acciones, dado que cualquiera de ellas afecta positiva o negativamente el curso del AE (Twemlow, Fonagy y Sacco, 2004). Lo anterior concuerda con lo planteado por Salmivalli et al. (1996), quienes señalan que los hechos de acoso suelen ocurrir delante de varios miembros del grupo, pero que, a su vez, dado el carácter continuo y repetitivo de las acciones intimidatorias, algunos pares no presentes en el momento llegan a tener conocimiento de lo sucedido y no ejercen ninguna acción a favor de las víctimas, hecho que quien acosa interpreta como aprobación de sus agresiones.

Otra característica interesante y paradójica del rol de observadores es que al ser consultados sobre lo que piensan con respecto al fenómeno, en su gran mayoría, reconocen, desaprueban y rechazan el daño causado por los agresores a las víctimas.

No obstante, su forma de actuar se encuentra en disonancia con su cognición, siendo esta una de las razones por las cuales se ha perpetuado el fenómeno del acoso. Algunos autores como Asensi (2003), Craig y Pepler (1997) y Trautmann (2008) postulan que ello es debido a que en los observadores prima el temor o el miedo de intervenir, lo que les posibilita anticipar posibles represalias que los conviertan en próximas víctimas de las agresiones de quienes acosan. Dicho miedo opera entonces como un inhibidor de toda probable conducta de intervención a favor de las víctimas, situación que a su vez refuerza las conductas de victimización por parte de los agresores (Marmolejo y Cuevas, 2011).

Por otro lado, como señala Olweus (1978), aunque los observadores manifiesten estar en contra del acoso, es probable que, a la vez, se sientan atraídos por las características que demuestran los sujetos que intimidan, tales como el dominio, la popularidad y la confianza en sí mismos, razón igualmente planteada por Salmivalli (2010) y por la Commision Scolaire Sir Wilfrid Laurier School Board –SWLSB (2013).

Teniendo en cuenta los postulados anteriores, Hazler (1996) considera que hay tres razones por las cuales los observadores no actúan defendiendo a las víctimas: (a) porque no saben cómo ayudar; (b) porque tienen miedo de convertirse en víctimas de los ataques de los intimidadores; y (c) porque piensan que podrían hacer las cosas mal, lo que causaría aún más problemas a los victimizados. Por lo anterior, los observadores tienen la creencia de que la conducta más apropiada es la de no intervenir, lo que a largo plazo conlleva a la indiferencia ante el sufrimiento de las víctimas.

Adicionalmente, se complementan las explicaciones respecto al comportamiento de los observadores, aduciendo que ellos actúan de manera contraria a lo que sería socialmente adecuado o esperado, debido a una percepción de poca responsabilidad personal con lo que le está sucediendo a la víctima que, a su vez, hace que ellos esperen que sea otra persona y no ellos quienes intervengan a su favor. Además, le atribuyen al intimidador poder y autoridad, valores de los cuales resulta deseable ser parte de los aceptados por ellos, mientras que, contrariamente, no quisieran establecer ningún vínculo con la víctima al asumirla como “perdedora” y que merece ser intimidada (Commision Scolaire Sir Wilfrid Laurier School Board –SWLSB, 2013; Salmivalli, 2010).

## Prevalencia de observadores en el fenómeno del acoso escolar

Los observadores están presentes en el 85% de las situaciones de intimidación escolar (Craig y Pepler, 1997) y el 88% de ellos perciben este fenómeno como un acontecimiento desagradable, además de altamente inmoral. Entre el 70 y 80% de los estudiantes afirman que no se suman al acoso de alguien que les agrada (Pepler, Craig, Ziegler y Charach, 1993; Thornberg, 2010).

A partir de las observaciones que se realizaron en el patio de recreo, se identificó que los observadores presentes en las situaciones de victimización ascienden al 88% y que solamente intervienen el 19% de las ocasiones. En el 47% de las situaciones de victimización, los observadores intervienen de manera agresiva, mientras que en el 53% se da a través de comportamientos prosociales (Hawkins, Pepler y Craig, 2001).

Adicionalmente, se aprecia que el 57% de las intervenciones realizadas por observadores son efectivas para detener el acoso, porcentaje que se incrementa a 75% cuando actúan de manera proactiva y no agresiva (Anti-bullying Alliance, 2012; Hawkins et al., 2001).

Sin datos precisos, Hawkins et al. (2001) informan diferencias en la forma de interactuar de los observadores en función del sexo, siendo los hombres quienes intervienen con mayor frecuencia para detener la intimidación. Sin embargo, estos resultados son contrarios a los encontrados por Salmivalli et al. (1996), quienes hallaron en su investigación que las mujeres asumen en mayor medida el rol de defensoras de la víctima. Estos mismos autores señalan que el 31% de niñas asumen dicho rol, comparado con solamente el 4.5% de niños. De igual manera estiman que no intervienen un 40.2% de niñas y un 7.3% de niños, mientras que actúan a favor del intimidador un 37.3% de niños y un 1.7% de niñas y, operando como sus auxiliares, un 12.2% de niños y un 1.4% de niñas.

Complementando las comparaciones según el sexo, se han encontrado diferencias entre hombres y mujeres en relación con sus formas de actuar ante la victimización (Hawkins et al., 2001). El resultado de dichas observaciones indica que el 51% de las intervenciones de los hombres son agresivas, mientras que en las mujeres son agresivas en un 38% y no agresivas en un 62% de los casos.

También se han establecido comparaciones de acuerdo con los roles dentro de la categoría de

observadores (Salmivalli, 1999). Según Salmivalli et al. (1996) se observa que del 20 al 30% de los escolares apoyan la conducta del agresor, situándose en el rol de asistentes o reforzadores; además, se encontró que los observadores proactivos no representan un porcentaje mayor al 20%. Por último, los observadores pasivos corresponden al 20-30% de los escolares.

En la misma dirección, Anti-bullying Alliance (2012) reporta que el 54% de los observadores refuerzan la conducta del que acosa simplemente observando de manera pasiva sus agresiones. El 21% de los escolares asume el rol de observador activo en las situaciones de acoso y el 25% interviene para interceder por las víctimas.

Las cifras anteriores ratifican la necesidad de dejar de lado la focalización exclusiva de acciones en intimidadores y víctimas para intentar dar solución a la problemática, puesto que el rol de observador es fundamental tanto para perpetuar el fenómeno como para detenerlo y, de esta manera, posicionar como aceptables nuevas formas de relacionarse con los pares. Lo que se pretende no es restar importancia al comportamiento del intimidador ni al sufrimiento de la víctima, sino que mostrar que el fenómeno trasciende las características individuales de estos dos roles, puesto que la audiencia es la que hace posible el "show del intimidador" (Kivaprogram, 2013).

## Explicaciones de causalidad

Ante estas evidencias, es inevitable preguntarse qué lleva a los observadores a actuar de una manera que permite y refuerza el acoso. Sin duda, existen diversos factores determinantes de sus actuaciones ante una situación de acoso, que han sido bastante menos estudiados que el mismo rol. Dichos factores son numerosos, variados e interactivos entre sí, debiendo ser agrupados para su comprensión desde perspectivas socio-ecológicas como la de Bronfenbrenner (1979), marco de referencia de factores múltiples e interacciones complejas. Desde aquí pueden destacarse factores personales, relacionales o interpersonales; entendiendo por los primeros aquellas características de los sujetos participantes y, por los segundos, las referidas a los contextos de interacción, siendo algunos de estos proximales presentes en los momentos en los que ocurre el acoso, con influencia directa sobre ellos y otros distales, como los manejos y las políticas institucionales, las prácticas de crianza

de los cuidadores, así como las creencias y los valores culturales que los influyen indirectamente (Kochenderfer-Ladd, Ladd y Kochel, 2009; Thornberg y Jungert, 2014).

Entre los factores personales es necesario resaltar, principalmente, los cognitivos, los emocionales y los morales, los cuales son los más abordados desde la literatura en cuestión. Entre los cognitivos cobran especial relevancia los provenientes de los modelos de procesamiento de información social (SIP; Arsenio y Lemerise, 2004, 2010; Crick y Dodge, 1994; Huesmann, 1988; Huesmann y Guerra, 1997; Lemerise y Arsenio, 2000), que en versiones recientes integran los elementos emocionales y morales señalados. Los autores citados plantean que el desarrollo socio-cognitivo guarda estrecha relación con los comportamientos prosociales que adoptan los escolares, dependiendo de sus interpretaciones sobre la interacción social, sus metas en ella, las expectativas de resultados, el reconocimiento de las emociones involucradas, la empatía, los nexos afectivos entre pares, el razonamiento moral y, en este último, la desconexión moral principalmente (Ettetal, Kochenderfer-Ladd y Ladd, 2015; Thornberg y Jungert, 2014).

Desde los planteamientos originales de Crick y Dodge (1994, 1996), explicativos del desarrollo de comportamientos agresivos proactivos, reactivos y aplicables a las conductas de los participantes en las situaciones de acoso escolar, se deduce que la información que proviene de situaciones interactivas se procesa a través de pasos o subprocesos que comprenden la focalización de atención y codificación de las señales sociales, su interpretación, la selección de una meta para tal interacción, la generación de posibles respuestas y, finalmente, la selección y la ejecución de una respuesta, procesos que a su vez interactúan con otros factores intervinientes y complejizan y particularizan dicho proceso.

Las teorías de SIP reconocen que tales pasos y sus resultados están apuntalados en un repertorio preexistente de experiencias y cogniciones relacionadas con lo social, producto de la historia previa, que pueden ser explicados ampliamente desde las teorías del aprendizaje social de Bandura (1997), entre otras. De manera puntual, Huesmann (1988) y Huesmann y Guerra (1997) resaltan los “libretos cognitivos” como protagonistas importantes en las interacciones sociales, los cuales

vinculan las experiencias relacionales como su componente etiológico.

La exposición constante de los menores a situaciones de agresión, en calidad de víctimas u observadores, daría como resultado tendencias posteriores hacia la evitación de la agresión, su adopción como patrón relacional y/o la insensibilización hacia sus efectos, lo que se plasma en sus repertorios conductuales y, del mismo modo, en sus creencias, actitudes, valores y normas sociales, que orientarán sus posturas y acciones en situaciones de acoso escolar. El resultado acumulativo, pues, es una red de esquemas cognitivos para el comportamiento social, libretos que una vez codificados pueden ser activados mediante claves específicas de la memoria fuertemente resistentes al cambio y que suelen persistir a lo largo de la vida.

Tales libretos cumplen la función de filtrar, regular, automatizar y orientar los comportamientos en las situaciones sociales y son la base de datos (Ettetal, Kochenderfer-Ladd y Ladd, 2015) que se utilizará en interacciones posteriores para efectuar el procesamiento cognitivo de las mismas, propuesto desde el SIP. Es decir, la interpretación de señales, su valoración, determinación de la meta, generación y selección de alternativas en ellas, se harán desde este marco de referencia.

Visto así, se puede hipotetizar que los observadores atenderán de manera selectiva a las señales de sus pares, dependiendo de su tendencia interactiva, a favor o en contra de la víctima, detectando muestras de debilidad, vulnerabilidad y blanco fácil, en el caso de los observadores activos y, por el contrario, de persona necesitada de ayuda y digna de ser ayudada, en los observadores proactivos a favor de las víctimas (Hodges y Perry, 1999; Salmivalli y Isaacs, 2005; Veenstra et al., 2007). En consistencia con el paso anterior, en dicha situación interactiva se activarán las metas de obtener o perpetuar popularidad y estatus dentro del grupo, victimizando o contribuyendo con la victimización del par vulnerable, en el caso de los observadores activos; o, de preservar y favorecer las relaciones interpersonales, defendiendo a las víctimas, en los observadores proactivos (Rigby y Johnson, 2006; Salmivalli y Voeten, 2004; Salmivalli, Ojanen, Haanpää y Peets, 2005).

Siguiendo el modelo SIP, posteriormente se produce la selección y ejecución de comportamientos en la situación interactiva, que a su vez dependerán de las experiencias previas y

sus resultados, así como la autoeficacia, percibidas para realizar las conductas pro o contra el acoso observado. En general, se ha determinado que el acoso a los pares parece aumentar popularidad y estatus en la mayoría de los grupos escolares, son infrecuentes aquellos que exhiben como patrón las conductas de defensa a las víctimas (Heinsohn, Chaux y Molano, 2010; Seals y Young, 2003). Adicionalmente, la consideración de la pertinencia de conductas a favor o en contra del acoso está relacionada con cómo se considera a las víctimas, lo cual está mejor explicado desde las teorías de desconexión moral (Bandura, 1997, 1999, 2002, 2004).

De igual manera, las investigaciones más recientes han demostrado que procesos emocionales se vinculan de manera directa con el proceso SIP, ampliando así su perspectiva. A partir de ellas se estipula que las emociones organizan y motivan las cogniciones sociales, las que, a su vez, influyen en las conductas dirigidas hacia la meta (Lemerise y Arsenio, 2000). Así pues, de manera particular, se ha resaltado el papel del reconocimiento emocional y de la empatía como elementos nodales en la adopción de roles dentro del acoso escolar.

De la empatía ahora se sabe que de sus tres componentes constitutivos el que parece deficitario en los observadores activos e incluso en quienes acosan, es el denominado componente afectivo o de sintonía de las propias respuestas, con el estado emocional de quien padece el acoso (Eisemberg, 2000; Feshbach, Feshbach, Faubre y Ballard-Campbell, 1983; Miller y Eisemberg, 1988). En cambio, los componentes cognitivos parecen instaurados apropiadamente entre ellos, de manera tal que pueden reconocer las emociones o al menos el malestar experimentados por las víctimas, tal como plantea la teoría de la mente (Dodge, Lochman, Harnish, Bates y Pettit, 1997; Smithmyer, Hubbard y Simons, 2000; Sutton, Smith y Swettenham, 2001), lo que les incentiva la continuidad del acto, al alcanzar parte de sus objetivos en el acoso: obtener figuración social y exhibir superioridad sobre las víctimas (Cuevas y Marmolejo, 2014).

Del mismo modo se conoce que los nexos afectivos entre observadores activos y las víctimas del acoso son un elemento contribuyente a una conducta de defensa hacia ellos, modificando, de manera sustancial, la percepción globalizada negativa sobre las víctimas. En sentido inverso, la carencia de nexos afectivos con las víctimas parece

alentar en los observadores una conducta a favor del acoso que se les realiza (Cuevas y Marmolejo, 2014).

Adicionalmente, se ha establecido que algunos observadores experimentan ansiedad y miedo frente a las situaciones de acoso; ansiedad, producida por el desacuerdo y malestar frente a lo que está sucediendo, y temor de que al intervenir se conviertan en víctimas potenciales de quienes acosan. Dichas emociones operan, principalmente, como inhibidoras de las posibles conductas de defensa a las víctimas, favoreciendo el papel de observador pasivo (Cuevas y Marmolejo, 2014; Pozzoli y Gini, 2010).

Respecto al procesamiento moral, autores como Arsenio y Lemerise (2004), en su reformulación del SIP, determinan que dicho procesamiento está omnipresente en las situaciones de acoso, involucrando asuntos de moralidad, toda vez que frente a este surgen inevitables cuestionamientos de si es o no adecuado, correcto o incorrecto, violatorio de derechos humanos, justo o injusto e incluso ético (Ettekal, Kochenderfer-Ladd y Ladd, 2015). La consideración del acoso como un acto con implicaciones morales está en relación con el desarrollo moral alcanzado por los estudiantes, producto también de sus historias relacionales previas, especialmente permeadas por las prácticas parentales socializantes.

Se asume que durante el SIP, los estudiantes con desarrollo moral adecuado considerarían el daño al otro como injusto, incorrecto y no deseable, aunque las posibles ganancias sociales fueran, por el contrario, altamente deseables, dilema ético resoluble a través de los propios valores y creencias sociales previamente construidos, que de manera lógica conducirían a optar por evitar el daño, aún en detrimento de ganancias secundarias asociadas al mismo. Sin embargo, numerosas investigaciones han puesto de relieve, como lo plantean Cuevas y Marmolejo (2014), Salmivalli (2010) y Salmivalli y Voeten (2004), que lo más frecuente es encontrar escolares que frente a la pregunta de si es correcto y adecuado el acoso a un par, señalan con convicción que no lo es, pero, inmersos en la cultura grupal, permiten y hasta alientan los actos intimidatorios (Menesini et al., 1997; Thornberg, 2010).

Esta evidente desconexión entre “el deber ser”, los valores morales y las acciones cotidianas ha sido reconocida por varios autores (Arsenio y Lemerise, 2004; Ortega et al., 2002), quienes con diversas denominaciones ratifican la existencia

del fenómeno. De manera especial, Bandura (1997, 1999, 2002, 2004), desde su teoría socio-cognitiva de la agencia moral, ofrece de manera explícita un marco de referencia lo suficientemente amplio para abarcar las conductas de acoso y las contradicciones o paradojas mencionadas. Se entiende por tal desconexión moral (DM) un conjunto de mecanismos socio-cognitivos que los niños usan para reducir las consecuencias o las emociones morales de culpa, lástima y vergüenza, al realizar o presenciar acciones erróneas contra pares, como la exclusión, el acoso y la humillación que, en últimas, justifican o racionalizan la acción inmoral realizada.

Se plantean ocho mecanismos de DM, los cuales están agrupados en cuatro dominios (Bandura, 1999; Bandura, Caprara, Barbaranelli y Pastorelli, 2001). La reestructuración cognitiva, que comprende en primera instancia la construcción de una justificación moral para los actos agresivos, disculpándolos por tener un supuesto fin benéfico de la acción (p. ej., “es para que se vuelva fuerte”). Adicionalmente se presenta el etiquetado eufemístico, consistente en rotular de manera diferente el acto inmoral para que finalmente sea percibido como algo menos dañino (“era un chiste”) y, tercero, la comparación ventajosa, mediante la cual se trata de comparar el acto inmoral con otro acto aún más nocivo para que en definitiva este parezca menos grave (“solamente me reí, otros en cambio lo golpearon”).

Un segundo dominio de mecanismos permite la minimización del propio rol en el acto inmoral cometido, lo cual se logra a través del desplazamiento de la responsabilidad, asumiendo que son otros quienes tienen el deber de auxiliar a la víctima o detener la agresión (“ellos comenzaron y no quisieron detenerse”). O mediante la difusión de la responsabilidad, ya que al haber otros observadores del episodio ninguno se hace responsable de intervenir y detener la situación (“al fin no supimos quién fue, pero no fuimos nosotros y nadie se quiso meter”).

El tercer dominio corresponde a ignorar o distorsionar las consecuencias de la acción agresiva, con el que el sujeto reduce, desconoce o malinterpreta los efectos nocivos ocurridos a raíz del hecho inmoral (“ni le importó, lo tomó a bien; nadie se deprime por eso...”). A través del cuarto dominio, el sujeto evita su malestar moral deshumanizando a la víctima, es decir, deja de percibirla como igual, concibiéndola sin derechos

ni sentimientos (“no debería estar aquí; gente así, no puede estar con nosotros”). De igual manera, el malestar moral se evita culpabilizando a la víctima por su sufrimiento, pues se tiene la idea de que esa persona merece ser blanco de las agresiones (“eso le pasa por andar sola, y ser tan rara”). Estos dominios de la DM y más información al respecto se encuentran en Cuevas (2015).

De todas formas, cabe resaltar que ninguno de estos procesos cognitivos, emocionales y morales ocurren aisladamente, sino que están interconectados entre sí de manera que los comportamientos a favor o en contra de los pares victimizados pueden ser el resultado de configuraciones personales únicas entre dichos procesos. Adicionalmente, es imprescindible considerar factores relacionales de incidencia directa que ocurren de manera simultánea e interactiva con estos procesos personales, como los procesos grupales.

Finalmente, es el grupo el que puede determinar la legitimidad o ilegitimidad de comportamientos (Prati, 2012), propiciando la aceptación social de la burla, la ofensa, el golpe, la exclusión y la indiferencia, entre otros, razones por las cuales se permite o se refuerza el acoso, validando, a su vez, esta forma relacional, convertida así en una norma de grupo. Es también el grupo quien asigna estatus a cada uno de sus miembros de tal manera que el estatus otorgado al rol de intimidadores, con las ganancias sociales que acarrea (poder, liderazgo, popularidad, etc.) es conferido directamente por el grupo.

A fin de explicar hechos como estos, se han acotado teorías variadas que abarcan múltiples aspectos tanto de procesos como de efectos grupales. En lo que parece haber consenso es en la idea de que los comportamientos de los grupos son regidos, prescritos y esperados de acuerdo a normas grupales, muchas idiosincráticas de cada grupo, pero que finalmente afectan el comportamiento individual y colectivo de sus miembros. Dichas normas reflejan creencias colectivas, actitudes y valores que sirven para orientar las acciones del grupo y no necesariamente son consistentes con las creencias de cada individuo, pero de todas maneras afectan sus experiencias sociales y sus comportamientos.

La evidencia empírica da soporte a estos planteamientos explicativos de las dinámicas grupales que sustentan el fenómeno del acoso escolar como robusta y creciente (Craig y Pepler, 1997; Salmivalli, 2010) y parece coincidir en



reconocer dichos tipos de normas grupales que operarían en conjunto perpetuando el fenómeno, categorizadas en actitudes colectivas hacia el acoso, normas “por mandato”, normas descriptivas y DM colectiva (Gini, Pozzoli y Bussey, 2014; Pozzoli, Gini y Vieno, 2012).

Las actitudes colectivas están referidas al respaldo grupal a favor o en contra del acoso y, por ende, a la defensa o el abandono de las víctimas, que se han encontrado en proporción directa con su prevalencia en los grupos (Salmivalli y Voeten's, 2004). Las normas por mandato o exigencias son el reflejo de las expectativas sobre cómo se deberían comportar en situaciones de acoso, las cuales se evidencian en la conocida presión de pares percibida para intervenir a favor o en contra de las víctimas; si los escolares perciben presión de pares hacia el acoso probablemente no defenderán a las víctimas, mientras que si la presión percibida es hacia su defensa tenderán a ejercer un rol activo en su protección (Pozzoli et al., 2012; Rigby y Johnson, 2006). Las normas descriptivas, a su vez, dan cuenta de los comportamientos habituales en los grupos de pares, también referidos a las situaciones de acoso. Dichos comportamientos habituales constituyen lo que se ha denominado clima relacional de los grupos, que opera de igual manera como resultado y causa de las conductas de acoso o defensa de las víctimas. Todas estas normas parecen operar conjuntamente, haciendo que en conjunto, actitudes, valores y comportamientos individuales ante el acoso se vean afectados por ellas.

El otro elemento grupal que ha sido reconocido por algunos autores es la denominada DM colectiva, que no es otra cosa que el resultado grupal de los procesos de DM ya mencionados, por los cuales las acciones de acoso y sus efectos son percibidas colectivamente de manera tal que llegan a ser justificados y hasta deseables, y las víctimas merecedoras de ellos. Autores como Gini et al. (2014) señalan que esta DM colectiva llega a incidir de manera directa sobre el procesamiento moral individual, potenciando la desconexión moral individual. Aquí, una vez más, se pone de relieve la complejidad del fenómeno y los múltiples factores interactuantes en su causalidad y mantenimiento.

Adicionalmente, es importante reconocer que el grupo de pares no es el único agente socializante de los menores con influencia en sus procesos de desarrollo social. Entre otros, vale la pena considerar el efecto de los profesores, quienes muy probablemente son los adultos que de manera más

directa pueden ser testigos o conocedores de las situaciones de acoso. Su rol es fundamental en la intervención y prevención del fenómeno, de igual forma que en el modelamiento y moldeamiento de relaciones interpersonales adecuadas (PrevNet, 2013a). Del mismo modo, en gran medida depende de ellos la creación de un clima escolar sano, en el cual primen relaciones basadas en la empatía, apoyo y respeto.

Sin embargo, en el desempeño de la labor docente se han reconocido algunas falencias que contribuyen con las condiciones y el clima propicios para el acoso escolar. Al respecto, Heinsohn et al. (2010) encuentran en su investigación que los escolares perciben poca implementación de normas por parte de los profesores y directivos, además de poco uso de control y disciplina en el aula de clase. Esto tiene como consecuencia la facilitación de los comportamientos intimidadores o agresivos por parte de los estudiantes, puesto que saben de la poca supervisión por parte de los adultos y las escasas o inexistentes normas para prevenirlos y sancionarlos. Al mismo tiempo, incide de manera negativa en los observadores, pues al percibir poco apoyo o ineficacia de las intervenciones de los profesores no asumirán como útil la denuncia de los episodios de acoso y, por el contrario, evitarán hacerlo, lo que a su vez contribuye a que los profesores desconozcan las situaciones de acoso entre sus alumnos (Cuevas, 2012; Heinsohn et al., 2010; Instituto Cisalva - Universidad Javeriana, 2013; PrevNet, 2013b).

Las investigaciones logran esclarecer con mayor precisión los mecanismos directos e indirectos a través de los cuales los profesores influyen en el AE, discriminando que ocurre tanto por las intervenciones en las situaciones de AE que presencian como por sus creencias, actitudes, características personales, estilos educativos e interacciones con el contexto, entre otras. Entre las características personales se destacan el conocimiento que se tenga respecto a las situaciones de acoso, que en general es un subregistro de las existentes, no solamente por su característica de encubrimiento del mismo por parte de los estudiantes (“ley del silencio”), sino porque además suelen ocurrir a espaldas de los adultos. En ese orden de ideas, se esperan menos intervenciones de su parte, hecho que influirá sobre la percepción de ineficacia en la intervención profesoral, por parte de los escolares (Cuevas, 2013; Cuevas y Marmolejo, 2014; Heinsohn et al., 2010; Rigby, 2005; Rigby y Bagshaw, 2003).

Adicionalmente, se reconocen sus creencias sobre el AE, que a la vez orientarán sus acciones al respecto; es decir, si consideran el AE como normativo, será muy poca la probabilidad de que intervengan frente a él y, por el contrario, si lo conceptúan como erróneo e injusto, tendrán más acciones para detectarlo, intervenirlo, para proteger a las víctimas y generar consecuencias a quienes acosan. Del mismo modo, la preparación o la competencia para intervenir en situaciones de agresión o AE, relacionada a la vez con su autoeficacia para hacerlo de manera efectiva, inciden en sus acciones a favor o en contra del fenómeno (Atlas y Pepler, 1998; Craig, Henderson y Murphy, 2000; Espelage, Polanin y Low, 2014; Olweus, 1978; Veenstra, Lindenberg, Huitsing, Sainio y Salmivalli, 2014).

También, los estilos docentes inciden en el clima del aula, propiciando o no un clima adecuado de convivencia. El estilo autoritario favorecerá relaciones basadas en el cumplimiento de órdenes con uso frecuente de estrategias coercitivas para lograrlo, llegando ocasionalmente al maltrato, que validaría esta forma relacional entre los estudiantes. El estilo permisivo, a la vez, hará más viable la comisión del AE, al pasarlo por alto o tolerarlo. El estilo negligente no se involucrará en las situaciones de AE, propiciando también su ocurrencia. Entre tanto, el estilo democrático favorecerá relaciones basadas en el respeto, la aceptación y la tolerancia, que no aceptan el AE como forma de relacionarse de los pares (Chaux, 2012; Cuevas, 2012).

De esta manera, los profesores con acciones, creencias y actitudes impactan de manera directa la conducta de los estudiantes, favoreciendo además la generación de percepciones y creencias sobre el fenómeno, que, a su vez, incidirán en las conductas que adopten a favor o en contra del mismo.

El otro factor causal concerniente al contexto educativo es el clima escolar, que hace referencia al ambiente preponderante dentro de la institución educativa, referido a la alta calidad de la enseñanza, la calidad de las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa (relación entre pares, entre profesores, entre pares y profesores, profesores y padres, entre profesores y directivos, etc.), las normas sociales de comportamiento, los valores que se manejan y fomentan, las políticas, las prácticas disciplinarias utilizadas, así como el sentido de pertenencia que tengan los escolares hacia la institución, entre otras (Orpinas y Horne, 2006; PrevNet, 2013b).

Así que un clima escolar con bajos niveles de acoso es indicador y, a su vez, promotor de relaciones de respeto y de aceptación entre sus miembros, las cuales son parte de los valores promovidos y llevados a acciones cotidianas. Dicho clima también es facilitado en la medida en que las normas señalen con claridad lo inaceptable de las acciones de acoso, las discrimine y establezca las consecuencias que acarrearán, haciéndolas efectivas. El clima escolar, pues, favorecerá o no las conductas prosociales que rechazan el acoso y acogen a las personas victimizadas protegiéndolas y apoyándolas.

Finalmente, entre los factores interpersonales atribuidos a la causalidad de la adopción del rol de observador se encuentra la crianza, cumpliendo un papel dual en su origen y su mantenimiento (Cuevas, 2012). En su origen, puesto que entre las características personales principalmente involucradas en el rol de observador proactivo a favor de las víctimas están la empatía y la asertividad, las cuales son aprendidas y promovidas a través de las relaciones que se establecen con los cuidadores primarios. Es mediante la generación de vínculos afectivos seguros, estables y predecibles, en los cuales los menores se sientan reconocidos, aceptados y entendidos, que se construyen relaciones con un fuerte componente empático, que ha de ser enfatizado desde la crianza y promovida su generalización a cualquier otro tipo de relaciones. De igual manera, en la medida en que cuidadores exhiban conducta asertiva en sus intercambios con los hijos facilitarán su adopción por parte de estos y, sin duda, la promoverán como estrategia relacional deseable. En cuanto al mantenimiento de estas características de empatía y asertividad por parte de los hijos, la facilitación de oportunidades para ejercerlas, el reconocimiento positivo por parte de los padres una vez que esto ocurra, así como el señalamiento claro de en qué radica su importancia, obligatoriedad y efectos en las relaciones con los pares permiten que ellas continúen siendo usadas por los menores. También, el uso parental constante de estas características propiciará en los hijos tanto formas concretas de usarlas como valoraciones y cogniciones de apoyo a las mismas (Cuevas, 2012), que, en últimas, constituyen la teoría de la mente del otro que les permite ese procesamiento de la realidad de sus pares de manera sana y adaptativa (Twemlow, Fonagy y Sacco, 2004).

A este mismo nivel y de manera específica, opera el reconocimiento que padres o cuidadores

hagan ante sus hijos, de la importancia de ser empáticos con el sufrimiento de las víctimas y de la necesidad de ser asertivos, expresando el rechazo a las agresiones de manera no agresiva, al observar situaciones de intimidación, enfatizando, además, que en caso contrario, su silencio y el evitar acciones para detenerlas los convierte en cómplices de las mismas. Adicionalmente, cabe resaltarles que, si bien no son responsables de lo sucedido entre intimidador y víctima, ni tampoco de su dolor, mediante su conducta y actos proactivos pueden reducir la ocurrencia de estos hechos e incluso prevenirlos (Kivaprogram, 2013).

Estas conductas de crianza son puestas de relieve por el programa específico para observadores Kiva Anti-Bullying Program (Kivaprogram, 2013), las incluyen en su guía para padres, destacando lo que podrían hacer cuidadores desde la crianza, para aportar su cuota de ayuda a la detección y prevención del fenómeno.

## Discusión

La revisión realizada respecto al rol de observadores, sus características, la diversidad de posturas y las acciones de apoyo a intimidadores o víctimas que se pueden ejercer desde el rol mismo, deja ver elementos que ameritan ser tenidos en cuenta en aras de asumir la complejidad del fenómeno. Visto así, se dejan de lado posturas simplistas en las cuales se pone al intimidador como foco imprescindible y único de acciones para erradicar el acoso escolar, llevando incluso a la adopción de estrategias ineficaces.

De igual manera, la visión ampliada e integradora permite vislumbrar el emergente concepto del acoso escolar como fenómeno grupal, en el que cada participante, ya sea intimidador, víctima u observador, aporta para la intrincada red de relaciones y dinámicas que lo suscitan y lo mantienen. Especial relevancia cobra, entonces, el rol de observadores, participantes mayoritarios de la misma, quienes con sus comportamientos, instigan, alientan, apoyan y contribuyen con los actos intimidatorios, o, en su defecto, realizan acciones para detenerlos.

Sin embargo, entender las razones causalmente asociadas a sus diferentes posturas y acciones ante el acoso no es tarea sencilla. Si bien en la presente revisión se adelantaron algunas explicaciones plausibles, muchas de ellas están aún esbozadas

en términos probabilísticos dado que la evidencia empírica de respaldo no es aún lo suficientemente potente para lograr explicar sin lugar a dudas la causalidad real. De todas maneras, cabe hacer uso de teorías como las planteadas, que aportan elementos para ampliar la comprensión en toda su complejidad y proporcionan guías para acciones preventivas y remediales.

Queda entonces demarcado el reto de llevar a la práctica cotidiana de aula los aportes hasta ahora proporcionados, de manera que las dinámicas mencionadas puedan ser intervenidas para ser sustituidas por otras en las que la convivencia y el respeto sean los esquemas cognitivos, los valores y las metas que orienten las relaciones entre pares. De igual manera, para lograr modificar las altas valoraciones positivas de quien intimida y de lo que hace para lograr su alto estatus y popularidad, elemento nodal de acciones de los observadores a su favor. Así pues, lo anterior implica un cambio de cultura grupal, de una que es aprobatoria del acoso, a otra en la que la convivencia sea el logro esencial.

Del mismo modo, queda una tarea pendiente para la investigación, de manera que a través de ella se logre esclarecer con precisión las complejas dinámicas y los factores moderadores y mediadores de la adopción del rol de observadores, hecho que, sin duda, redundará en la generación de estrategias eficaces para la prevención y el control del acoso escolar.

## Referencias

- Abramovay, M. y Rua M. (2005). *Violences in schools*. Brasilia, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
- \*Anti-bullying Alliance. (2012). *Bystanders and bullying a summary of research for anti-bullying week*. Recuperado de [http://www.anti-bullyingalliance.org.uk/media/15593/bystanders\\_and\\_bullying.pdf](http://www.anti-bullyingalliance.org.uk/media/15593/bystanders_and_bullying.pdf)
- Arsenio, W., & Lemerise, E. (2004). Aggression and moral development: integrating social information processing and moral domain models. *Child Development* 75, 4; 987-1002.
- \*Asensi, J. (2003). La violencia en las instituciones escolares. *Tendencias Pedagógicas*, 8, 89-98.
- Atlas, R. S., & Pepler, D. J. (1998). Observations of bullying in the classroom. *Journal of Educational Research*, 92, 86-99.

- \*Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York, W.H. Freeman and Company.
- \*Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 3, 193–209. doi: 10.1207/s15327957pspr0303\_3
- \*Bandura, A. (2002). Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Moral Education*, 31, 101–119. doi: 10.1080/0305724022014322
- \*Bandura, A. (2004). Selective exercise of moral agency. In T. A. Thorkildsen y H. J. Walberg (Eds.), *Nurturing morality* (pp. 37–57). Boston, MA: Kluwer Academic.
- \*Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., & Pastorelli, C. (2001). Sociocognitive self-regulatory mechanisms governing transgressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 125–135. doi: 10.1037/0022-3514.80.1.125
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá, Colombia: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, S. A.
- \*Commission Scolaire Sir Wilfrid Laurier School Board –SWLSB. (2013). The bully, the bullied and the bystander. Recuperado de <http://www.swlauriersb.qc.ca/english/edservices/pedresources/bullying/bully.pdf>
- \*Craig, W. M., & Pepler, D. J. (1997). Observations of bullying and victimization in the schoolyard. *Canadian Journal of School Psychology*, 13, 41–60.
- Craig, W. M., & Pepler, D. J. (2007). Understanding bullying: from research to practice. *Canadian Psychology*, 48, 2, 86–93.
- Craig, W. M., Henderson, K., & Murphy, J. G. (2000). Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization. *School Psychology International*, 21, 5–21.
- Craig, W. M., Pepler, D. J., & Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, 21(1), 22–36. doi:10.1177/0143034300211002
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74–101.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1996). Social information-processing mechanisms on reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67, 993–1002.
- Cuevas, M. C. (2012). *Padres y maestros: ¿protectores o riesgos para la intimidación escolar?* III Simposio Internacional sobre el Acoso Escolar. Universidad CES, Medellín.
- Cuevas, M. C. (2013). *Intimidación escolar: lecciones aprendidas y retos*. 17 Congreso de Psicología Clínica. Corporación de Orientación Educativa y Atención Integral, Barranquilla.
- Cuevas, M. C. (2015). *La escuela como escenario óptimo para el aprendizaje de la convivencia y la reconciliación*. Congreso Colombiano de Psicología. Primera Conferencia Regional Latinoamericana de Psicología. Colegio Colombiano de Psicología, Armenia, Colombia.
- Cuevas, M. C. y Marmolejo, M. A. (2014). Observadores en situaciones de victimización por intimidación escolar: caracterización y razones de su rol. *Psicología desde el Caribe*, 31(1), 103–132. doi:10.14482/psdc.31.1.4806
- Dodge, K. A., Lochman, J. E., Harnish, J. D., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (1997). Reactive and proactive aggression in school children and psychiatrically impaired chronically assaultive youth. *Journal of Abnormal Psychology*, 106, 37–51.
- Eisemberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology*, 51, 665–697.
- Espelage, D. L., Polanin, J. R., & Low, S. K. (2014). Teacher and staff perceptions of school environment as predictors of student aggression, victimization, and willingness to intervene in bullying situations. *School psychology quarterly*, 29(3), 287–305. doi: 10.1037/spq0000072
- Ettetal, I., Kochenderfer-Ladd, B., & Ladd, G. W. (2015). A synthesis of person and relational level factors that influence bullying and bystanding behaviors: toward an integrative framework. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 75–86. doi: 10.1016/j.avb.2015.05.011
- Feshbach, N. D., Feshbach, S., Favre, M., & Ballard-Campbell, M. (1983). *Learning to care: classrooms activities for social and affective development*. United States of America: Scott, foresman and company. The relation of empathy to aggressive and externalizing/

- antisocial behavior. *Psychological Bulletin*, 103(3), 324-344.
- Gini, G., Pozzoli, T & Bussey, K. (2014). The role of individual and collective moral disengagement in peer aggression and bystanding: a multilevel analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 1–12. doi: 10.1007/s10802-014-9920-7
- \*Hawkins, L., Pepler, D, & Craig, W. (2001). *Naturalistic observations of peer intervention in bullying*. Cowley Oxford: Blackwell Publishers Ltda.
- \*Hazler, R. J. (1996). *Breaking the cycle of violence: interventions for bullying and victimization*. Washington, DC: Accelerated Development.
- \*Heinsohn, R., Chaux, E. y Molano, A. (2010). La chispita que quería encender todos los fósforos: percepciones, creencias y emociones frente a la intimidación en un colegio masculino. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 1(1), 5-22.
- Hodges, E. V. E, & Perry, D. G. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 677–685. doi:10.1037/0022-3514.76.4.677.
- \*Huesmann, R. (1988). An information processing model for the development of aggression. *Aggressive Behavior*, 14, 13-24.
- \*Huesmann, R, & Guerra, N. (1997). Children's normative beliefs about aggression and aggressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 408–419.
- Instituto Cisalva - Universidad Javeriana Cali. (2013). *Creando condiciones para la Convivencia*. Cali, Colombia: Editorial Universidad del Valle.
- \*KivaProgram. (2013). *Programa Kiva para el acoso escolar bullying guía para padres*. Recuperado de <http://www.kivaprogram.net/assets/files/Spanish%20KiVa%20Parents%20Guide.pdf>
- Kochenderfer-Ladd, B. J., Ladd, G. W, & Kochel, K. P. (2009). A child and environment framework for studying risk for peer victimization. In M. J. Harris (Ed.), *Bullying, rejection, and peer victimization: a social cognitive neuroscience perspective* (pp. 27–52). New York: Springer.
- Lemerise, E. A., & Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, 71, 107–118.
- Marmolejo, M. A. y Cuevas, M. C. (2011). *Observadores en situaciones de victimización por intimidación escolar: caracterización y razones de su rol* (Trabajo de grado). Universidad Javeriana, Cali.
- \*Menesini, E., Eslea, M., Smith, P. K., Genta, M. L., Giannetti, E., Fonzi, A., & Costabile, A. (1997). Cross-national comparison of children's attitudes towards bully/victim problems in school. *Aggressive Behavior*, 23, 245-257.
- Miller, P., & Eisenberg, N. (1988). The relation of empathy to aggression and externalizing/antisocial behavior. *Psychological Bulletin*, 103, 324–344.
- \*Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: bullies and whipping boys*. Oxford, England: Hemisphere.
- Organización Mundial de la Salud. (2008). *Inequalities in young people health. Health Behavior School - Aged Children. International report from the 2005/2006 survey*. Recuperado de <http://www.euro.who.int>
- \*Orpinas, P., & Home, A. (2006). *Bullying prevention: creating a positive school climate and developing social competence*. American Psychological Association, Washington, DC.
- Ortega, R. Sánchez, V. y Menesini, E. (2002). Violencia entre iguales y desconexión moral: un análisis transcultural. *Psicothema*, 14, 37-49.
- Pozzoli, T. y Gini, G. (2010). Active defending and passive by standing behavior in bullying: the role of personal characteristics and perceived peer pressure. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 815–827. doi:10.1007/s10802-010-9399-9
- Pozzoli, T., Gini, G., & Vieno, A. (2012). The role of individual correlates and class norms in defending and passive by standing behavior in bullying: a multilevel analysis. *Child Development*, 83, 1917–1931.
- \*Prati, G. (2012). A social cognitive learning theory of homophobic aggression among adolescents. *School Psychology Review*, 41(4), 413–428.
- PrevNet. (2013a). *Peers and bullying*. Recuperado de <http://www.prevnet.ca/sites/prevnet.ca/files/fact-sheet/PREVNet-SAMHSA-Factsheet-Peers-and-Bullying.pdf>
- \*PrevNet. (2013b). *The role of teachers and other school staff in bullying prevention*. Recuperado de <http://www.prevnet.ca/sites/prevnet.ca/files/fact-sheet/PREVNet-SAMHSA-Factsheet-The-Role-of-Teachers-and-Other-Staff-in-Bullying-prevention.pdf>
- \*Rigby, K. (2005). Why do some children bully at school? The contributions of negative

- attitudes towards victims and the perceived expectations of friends, parents and teachers. *School Psychology International*, 26, 147–161.
- Rigby, K., & Bagshaw, D. (2003). Prospects of adolescent students collaborating with teachers in addressing issues of bullying and conflict in schools. *Educational Psychology*, 23, 535–546.
- \*Rigby, K. y 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.
- \*Sainio, M., Veenstra, R., Huitsing, G., & Salmivalli, C. (2010). Victims and their defenders: A dyadic approach. *International Journal of Behavioural Development*, 35, 144-151. doi:10.1177/0165025410378068
- \*Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: implications for intervention. *Journal of Adolescence*, 22(4), 453-459.
- \*Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: a review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112–120.
- 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., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K., & Kaukialnen, 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 O.K. but you're not" and other peer-relational schemas. Explaining individual differences in children's social goals. *Developmental Psychology*, 41, 363–375.
- Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviors associated with bullying in schools. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 246-258.
- Seals, D., & Young, J. (2003). Bullying and victimization; prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem and depression. *Adolescence*, 38(152), 735-747.
- Smithmyer, C. M., Hubbard, J. A., & Simons, R. F. (2000). Proactive and reactive aggression in delinquent adolescents: relations to aggressive outcome expectancies. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29, 86–93.
- Springer, A. E., Cuevas, M. C., Ortiz, Y., Keis, K., & Wilkinson, A. (2015). The association of bullying and school cohesion in Colombia secondary school students. *Global Health Promotion*, 1757-9759, 1–12.
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (2001). 'It's easy, it works, and it makes me feel good': a response to Arsenio and Lemerise. *Social Development*, 10, 74-78.
- \*Thornberg, R. (2010). A study of children's conceptions of school rules by investigating their judgments of transgressions in the absence of rules. *Educational Psychology*, 30, 583–603.
- Thornberg, R., & Jungert, T. (2014). School bullying and the mechanisms of moral disengagement. *Aggressive Behavior*, 40, 99–108.
- \*Trautmann, A. (2008). Maltrato entre pares o "bullying": una visión actual. *Revista Chilena de Pediatría*, 79(1), 13-20.
- \*Twemlow, S., Fonagy, P., & Sacco, F. (2004). The role of the bystander in the social architecture of bullying and violence in schools and communities. *Annals New York Academic of Science*, 1036, 215-32.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Huitsing, G., Sainio, M., & Salmivalli, C. (2014). The role of teachers in bullying: the relation between antibullying attitudes, efficacy, and efforts to reduce bullying. *Journal of Educational Psychology*, 106, 1135–1143. doi:10.1037/a0036110.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Zijlstra, B. J. H., De Winter, A. F., Verhulst, F. C., & Ormel, J. (2007). The dyadic nature of bullying and victimization: testing a dual-perspective theory. *Child Development*, 78, 1843–1854. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.01102.x

---

**Para citar este artículo / to cite this article / para citar este artigo:** Cuevas, M. C. y Marmolejo Medina, M. A. (2016). Observadores: un rol determinante en el acoso escolar. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 89-102. doi:10.11144/Javerianacali.PPS14-1.orda