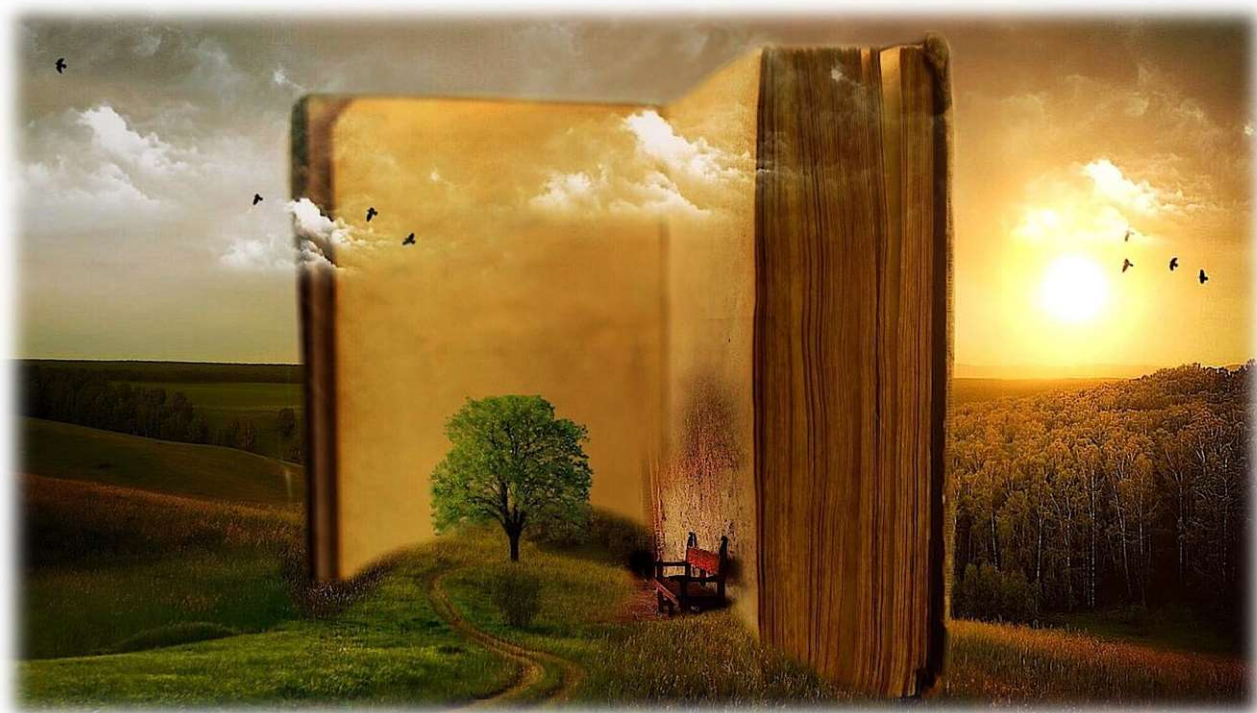


Investigación en el ámbito escolar: Un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas

VOLUMEN IV



Comps.

María del Mar Molero
José Jesús Gázquez
María del Carmen Pérez-Fuentes
Ana Belén Barragán
María del Mar Simón
África Martos
María Sisto

Edita: ASUNIVEP

© Los autores. NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los textos publicados en el libro “Investigación en el ámbito escolar: Un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas. Volumen IV”, son responsabilidad exclusiva de los autores; así mismo, éstos se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar, así como los referentes a su investigación.

Edita: ASUNIVEP

ISBN: 978-84-09-06264-5

Depósito Legal: AL 67-2019

Imprime: Artes Gráficas Salvador

Distribuye: ASUNIVEP

No está permitida la reproducción total o parcial de esta obra, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por ningún medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, u otros medios, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.

ÍNDICE

CAPÍTULO 28

Estrategias para mejorar la participación en el aula del alumnado con discapacidad visual

Raquel Pérez Gutiérrez y Raquel Casado Muñoz..... 207

CAPÍTULO 29

El bienestar del profesorado de lenguas extranjeras: Desarrollo y génesis de un proyecto

Cristina Pérez Valverde y Rubén Serrano Gallardo 215

CAPÍTULO 30

Creatividad y adolescencia: Textos escritos de adolescentes

Elizabeth Ponce de León 221

CAPÍTULO 31

Propuesta de un programa para la mejora de la autoestima en adolescentes

Josefina Rodríguez Góngora y Juan Carlos Rodríguez Rodríguez 229

CAPÍTULO 32

Didáctica de la coeducación emocional a partir del análisis de la socialización de género

Iratxe Suberviola Ovejas 235

CAPÍTULO 33

El juego como herramienta en la promoción y capacitación en salud

Ana Sofia Carvalho 241

CAPÍTULO 34

Lo oculto de los juegos: Importancia del análisis estadístico en la creación de los juegos de azar

María de Las Mercedes Rodríguez-Hernández y Pedro Tadeu 251

CAPÍTULO 35

Implementación de competencias para el desarrollo de metodologías inclusivas

Antonio Cortés Ramos y M^a Teresa Castilla Mesa 261

CAPÍTULO 36

La formación en las entidades: Un espacio para la cohesión y la innovación

Francisco Javier Poleo Gutiérrez 269

VIOLENCIA ESCOLAR

CAPÍTULO 37

Evaluación de la violencia ejercida por estudiantes y padres de familia hacia docentes de las instituciones educativas públicas de Bucaramanga, Colombia

Yolima Ivonne Beltrán Villamizar, Laura Victoria Sarmiento Villabona, y Ángela Sofía Vargas Beltrán 277

<i>CAPÍTULO 38</i>	
<i>¿Qué evaluamos cuando buscamos acoso escolar en México?</i>	
Ana Cervantes-Herrera	283
<i>CAPÍTULO 39</i>	
<i>Influencia de las variables escolares en la expresión de violencia filio-parental</i>	
Gonzalo Del Moral Arroyo e Isabel Cuadrado Gordillo	289
<i>CAPÍTULO 40</i>	
<i>La realidad de las identidades no normativas: abusos, acoso y efectos psicológicos</i>	
Laura Esteban García y Gonzalo del Moral Arroyo	295
<i>CAPÍTULO 41</i>	
<i>Estatus sociométrico en aula: El rol de la motivación de venganza, evitación y benevolencia en adolescentes</i>	
Celeste León-Moreno, Daniel Musitu Ferrer, y Elizabeth Cañas Pardo	303
<i>CAPÍTULO 42</i>	
<i>Comparación de la incidencia del maltrato y acoso escolar entre el alumnado extranjero y español en Extremadura</i>	
Ana Isabel González Contreras y Raúl Márquez Zamora	309
<i>CAPÍTULO 43</i>	
<i>Reestructuración de valores de menores expuestos a Violencia de Género a través del Juego</i>	
Inmaculada Ávalos Ruiz, Marina Marroquí Esclapez, y José María Fernández Martínez	317

CAPÍTULO 38

¿Qué evaluamos cuando buscamos acoso escolar en México?

Ana Cervantes-Herrera

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

Introducción

Si bien el bullying también llamando acoso escolar (por su término en castellano), ha recorrido un largo y fructuoso camino desde los inicios de la definición del concepto y su investigación en 1970 hasta nuestros días (Ekblad y Olweus, 1986; Olweus, 1977, 1994) en el globo y en México en particular aún queda un importante trabajo por hacer.

En términos de los avances se ha conjuntado un corpus robusto de conocimiento en lo referente a la definición de los elementos que conforman el concepto, estableciéndose en líneas generales las características básicas del mismo a saber:

- La emisión de agresión focalizada; que implica la presencia de uno o más agresores que emiten los eventos aversivos a un miembro específico del grupo social, quien encuentra dicha emisión aversiva (Monks y Smith, 2006; Olthof, Goossens, Vermande, Aleva, y Van der Meulen, 2011; Olweus, 1993; Olweus, 1994; Pepler, Jian, Craig, y Connolly, 2008).

- La temporalidad en términos de permanencia de la agresión a lo largo del tiempo. Lo que excluye episodios aislados o únicos (Aguilera, Pedroza, y Cervantes, 2013; Cervantes y Pedroza, 2012; Mendoza, Pedroza, y Cervantes, 2016; Hawkins, Pepler, y Craig, 2001).

- El emisor de los eventos aversivos debe poseer una mayor capacidad de configurar recursos sociales o materiales disponibles, es decir debe estar soportado por el grupo de pares (el desbalance de poder entre el agresor y la víctima) lo que lleva a la víctima a encontrarse de manera sistemática cada vez en un estado de mayor indefensión (Craig y Pepler, 2003; Rygby y Johnson, 2006; Slonje y Smith, 2008; Solberg y Olweus, 2003).

- Las primeras tres condiciones deben suceder entre pares inmersos en un mismo ambiente escolar (Cervantes y Pedroza, 2012; del Rey y Ortega, 2008; Mendoza, 2011; Olweus, 1993; Pedroza, Aguilera, y Cervantes, 2013; Rigby, 2003; Slonje y Smith, 2008).

Aun cuando en el tema de los participantes tampoco se ha logrado consenso, la literatura reporta consistentemente cuatro tipos: el agresor (emisor de la conducta agresiva), el víctima (el receptor de la agresión), los observadores (que son pares que presencian el episodio interviniendo o no) y los agresor-víctima que, dependiendo del contexto, juegan el papel de agresor o el víctima (Aguilera, Pedroza, y Cervantes, 2013; Evans y Smokowki, 2017; Gumpel, Zioni-Koren, y Bekerman, 2014; Lebakken, 2008; Menesini, Modena, y Tani, 2009) y se han desarrollado instrumento de evaluación a partir de los cuales se ha buscado ubicar la prevalencia de la problemática (Borowsky, Talfierro, y McNorris., 2013; Craig et al., 2009; Joffre-Velázquez et al., 2011; OECD, 2009; Solberg y Olweus, 2003).

Estos esfuerzos por la definición y ubicación de la problemática han arrojado algunos datos que es importante resaltar. El primero es que para el año 2015, en promedio el 19% de los estudiantes de países miembros de la OCDE reportó haber sido agredidos algunas veces durante el último mes (OCDE, 2017); cabe mencionar que, si bien es posible acceder a datos por país, para México en particular, no se presentan datos referentes a acoso escolar. Esta instancia también reporta que en promedio el 4% de los estudiantes menciona que ha sufrido violencia física al menos una vez en el mes previo a ser evaluados (OCDE, 2017).

Si bien, los trabajos presentados en los párrafos anteriores permiten tener un panorama global de la problemática a nivel mundial, también muestran una ausencia importante de datos específicos para

México. Debido a que esta situación puede deberse en cierta medida a la diversidad cultural que existe en el país; un primer dato a revisar es el diseño mismo de los instrumentos disponibles para evaluar a la población, ya que el utilizar instrumentos con deficiencias en su validación y/o adaptación, así como evaluar aspectos distintos del fenómeno, puede derivar en resultados incompatibles, incongruentes e incomparables entre sí, lo cual mantendría la ausencia de información confiable a largo plazo. Atendiendo a esto, el presente trabajo busca realizar una revisión de los instrumentos disponibles para evaluar acoso escolar en población mexicana.

Método

Se realizó una búsqueda en las bases de datos: EBSCO, Schoolgoogle, Science direct y Springer link, usando los siguientes descriptores y parámetros de búsqueda: bullying or acoso escolar, and validation or validación or adaptation or adaptación incluyendo el periodo comprendido entre 2009 y 2019. Se excluyeron aquellos trabajos que no se desarrollaron con población mexicana.

Resultados

Se ubicaron tres instrumentos diseñados específicamente para infantes. El primero de ellos, es la adaptación a población mexicana de un instrumento desarrollado para población inglesa (Sutton y Smith, 1999); tiene como objetivo ubicar a los espectadores de episodios de acoso escolar (Alcantar, Valdéz, Carlos, Martínez, y García 2018) de manera particular, aquellos que se presentan conductas que pueden fungir como reforzadores para el agresor (bullie), es decir, actitudes pro-acoso y a los que si bien presencian la agresión no intervienen a favor de la víctima (no comprometidos).

Conservaron 13 de los 16 reactivos originales con respuesta tipo Likert de 5 puntos que se puntúa de 0 a 4 que van desde -nunca lo hago- hasta -siempre lo hago-. Los autores sometieron el instrumento a revisión de seis expertos (tres investigadores y tres profesores), a un piloteo, un análisis factorial exploratorio y a un análisis factorial confirmatorio (787 preadolescentes del norte del país) encontrando un modelo de tres roles (pro-acoso, prosocial y no comprometido). El alfa para cada uno de los factores (roles) fue superior a 0.74.

El segundo instrumento revisado (González, Hernández, López, y Rodríguez, 2018) fue desarrollado también para población española, y en adaptado para población mexicana en el norte del país, con una muestra de 704 infantes. El instrumento tiene como objetivo explorar conductas de acoso y victimización, a través de 36 reactivos tipo likert agrupados en cinco factores que buscan ubicar conductas intimidatorias, victimización, acoso extremo y electrónico, observador activo (que emite conductas en defensa de la víctima), observador pasivo. Los reactivos tienen cuatro opciones de respuesta que van desde nunca (1), hasta muchas veces (4). Se realizó un análisis exploratorio con una muestra pequeña y se aplicó el análisis confirmatorio con la totalidad de la muestra, obteniéndose un alfa de 0.86 para la totalidad del instrumento con lo que se mejoró la fiabilidad del instrumento original.

El tercer instrumento fue diseñado ex profeso para población infantil mexicana por Marín-Martínez y Reild en 2013, a partir de un análisis exploratorio sobre las morfologías más comunes de agresión. Con un total de 156 reactivos divididos en tres escalas analizadas por separado permite ubicar a los observadores (sin diferenciar su papel en los episodios), a las víctimas y los agresores, para las cuales se ubicó una consistencia interna superior a 0.9. Incluye tanto la frecuencia de las agresiones como las normas de convivencia al interior del grupo social. La muestra estuvo conformada por 839 estudiantes de educación primaria del centro del país.

En lo referente a instrumentos desarrollados de manera específica para población adolescentes se ubicaron tres. El primero de ellos (Orozco, Ybarra, y Guerra, 2012) es una adaptación de un instrumento desarrollado para población española, evalúa la violencia entre alumnos y profesores (en ambos

sentidos). El instrumento consta de 29 reactivos tipo Likert de cuatro puntos que van desde nunca hasta siempre. Se trabajó con una muestra de 333 adolescentes.

El instrumento número 2 (Ramos-Jimenez, Wall-Medrano, Esparza-del Villar, y Hernández-Torres, 2013) permite ubicar emisión de acoso, así como victimización. Consta de nueve reactivos tipo Likert de cinco puntos que van desde casi nunca a todos los días, se aplicó a 400 estudiantes de preparatoria al norte de México obteniéndose un Alpha de 0.93.

El tercero (Mendoza, Cervantes, Pedroza, y Aguilera, 2015) consta de 57 reactivos tipo likert que se dividen en tres subescalas que evalúan la emisión de acoso (agresor), el ser testigo del acoso (observador) sin diferenciar si participa o como lo hace y víctima. Si bien toma en cuenta tanto la ocurrencia de la agresión como su permanencia a lo largo del tiempo, no toca lo concerniente a la disparidad entre el agresor y la víctima en lo referente a su control sobre los intercambios en el grupo (desbalance de poder).

Cabe mencionar que el resto de los datos referentes a los tres instrumentos ubicados para la población adolescente se pueden apreciar en la tabla 1.

Tabla 1. Características de los instrumentos disponibles para población adolescente.

	1	2	3
Autores	Orozco, Ybarra & Guerra, 2012	Ramos-Jimenez, Wall-Medrano, Esparza-Del Villar, & and Hernández-Torres, 213	Mendoza, Cervantes, Pedroza & Aguilera, 2015
Validez por expertos	✓ (profesores)	✓	✓
Validez Concurrente/Convergente	X	✓	X
Piloteo	✓	✓	X
Exploratorio	✓	✓	✓
Confirmatorio	X	✓	X
Alpha	<0.80	<0.70	<0.80

En cuanto a la información relevante con respecto a los instrumentos ubicados que evalúan tanto infantes como adolescentes sus características principales pueden verse en la tabla 2.

Tabla 2. Muestra las características de instrumentos que evalúan infantes y adolescentes

	1	2
Autores	Ramos-Jiménez, et al. (2018)	Buelga, Cava & Musitu (2012)
Validez por expertos	X	X
Validez Concurrente/Convergente	X	X
Piloteo	X	X
Exploratorio	✓	✓
Confirmatorio	✓	✓
Alpha	<0.70	<0.70

Discusión/Conclusiones

En lo referente a los instrumentos desarrollados para población infantil, cabe resaltar que los resultados del primero de ellos (Alcantar, Valdéz, Carlos, Martínez, y García 2018) no es comparable con el resto debido a que evalúa únicamente a uno de los tres tipos de participantes básicos involucrados en episodios de acoso escolar (Aguilera, Pedroza, y Cervantes, 2013; Evans y Smokowki, 2017; Gumpel, Zioni-Koren, y Bekerman, 2014; Lebakken; 2008; Menesini, Modena, y Tani, 2009), por lo que su aplicación sería recomendable en combinación con instrumentos que dejen fuera ese dato. Sin embargo, esto tendería a duplicar los costos y tiempos de aplicación e interpretación, lo cual a su vez redundaría en un mayor retraso en la implementación de estrategias de intervención.

Si bien, los dos instrumentos restantes permiten ubicar los tres tipos de estudiantes involucrados en los episodios de acoso escolar, fallan en la adecuada inclusión de los elementos del concepto.

En el caso de los instrumentos desarrollados para adolescentes, si bien, todos obtuvieron una consistencia interna aceptable, dos de ellos carecen de análisis confirmatorio, así como datos de validez concurrente. En términos generales no son del todo comparables entre sí, pues únicamente dos de ellos ubican los tres tipos de participantes en episodios de acoso escolar, cabe mencionar que los instrumentos revisados tanto para infantes, como adolescentes y ambos (infantes y adolescentes) fallan en incluir las tres características básicas del concepto lo que puede derivar en error tipo 1 y por ende en el reporte impreciso de los datos referentes a la prevalencia y gravedad de la problemática.

Esta situación pone de manifiesto la importancia de desarrollar instrumentos que tengan en cuenta las características del constructo, así como contratarlos con datos obtenidos a través de observación directa sistemática. Otro paso importante para realizar es la aplicación de un mismo instrumento en muestras que incluyan participantes de más de una zona del país, esto con la finalidad de aumentar la confiabilidad para la población mexicana.

Referencias

- Aguilera, R.S.J., Pedroza, C.F.J., y Cervantes, H.A.R. (2013). Roles desempeñados en el bullying: implicaciones prácticas. En C.F.J. Pedroza, y R.S.J. Aguilera (Eds.), *La construcción de identidades agresoras: el acoso escolar en México* (pp. 31-48). México: CONACULTA.
- Alcantar, N.C., Valdez, C.A.A., Carlos, M.A.E., Martínez, F.B., y García, V.F.I. (2018). Propiedades psicométricas de la adaptación al español de la participant role approach (PARA). *Revista Colombiana de Psicología*, 27(2), 177-192. doi: 10.15446/rcp.v27n2.68721
- Borowsky, I.W., Taliaferro, L.A., y McMorris, B.J. (2013). Suicidal thinking and behavior among youth involved in bullying: Risk and protective factors. *Journal of Adolescent Health*, 53, 4-12.
- Buelga, S., Cava, M.J., y Musitu, G. (2012). Validación de la escala de victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de internet. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 32(1), 36-42.
- Castillo, R.C., y Pacheco, E.M.M., (2008). Perfil del maltrato (bullying) entre estudiantes de secundaria en la ciudad de Mérida, Yucatán. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(38), 825-842.
- Cervantes, H.A.R., y Pedroza, C.F.J. (2012). El Bullying. Una aproximación a la delimitación operacional del concepto. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 451-459.
- Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., ... Pickett, W. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health*, 54(2), 216-224.
- Craig, W.M., y Pepler, D.J. (2003). Identifying and targeting risk for involvement in bullying and victimization. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), 577-582.
- Del Rey, R., y Ortega, R. (2008). Bullying en países pobres: prevalencia y coexistencia con otras formas de violencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 39-50.
- Ekblad, S., y Olweus, D. (1986). Applicability of Olweus aggression inventory in a sample of Chinese primary school children. *Aggressive Behavior*, 12(5), 315-325.
- Evans, C.B.R., y Smokowski, P.R. (2017). Negative bystander behavior in bullying dynamics: assessing the impact of social capital deprivation and anti-social capital. *Child Psychiatry & Human Development*. 48, 120-135. doi: 10.1007/s10578-016-0657-0
- González, T.J., Hernández, M.A., López, R.D.I., y Rodríguez, S.A.D. (2018). Hacia la adaptación de una medida del acoso escolar mediante el cuestionario multimodal de interacción escolar (CMIE-IV) en una muestra mexicana. *Informes Psicológicos*, 18(2), 77-94. doi: 10.18566/infpsic.v18n2a05
- Gumpel, T.P., Zioni-Koren, V., y Bekerman, Z. (2014). An ethnographic study of participant roles in school bullying. *Aggressive Behavior*, 40, 214-228.
- Hawkins, D.L., Pepler, D.J., y Craig, W.M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development*, 10(4), 512-527.
- Joffre-Velázquez, V.M., García-Maldonado, G., Saldívar-González, A.H., Martínez-Perales, G., Lin-Ochoa, D., Quintanar-Martínez, S., y Villasana-Guerra, A. (2011). Bullying en alumnos de secundaria. Características generales y factores asociados al riesgo. *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*, 68(3), 193-202.

- Lebakken, J. (2008). *Implementing the Wisconsin Bullying prevention curriculum in a family and consumer sciences* (Tesis de maestría inédita). University of Wisconsin-Stout, Wisconsin.
- Marín-Martínez, A., y Reidl, M.L.M. (2013). Validación psicométrica del cuestionario "Así nos llevamos en la escuela" para evaluar hostigamiento escolar (bullying) en primarias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(56), 11-36.
- Mendoza, G.B. (2011). Bullying entre pares y el escalamiento de agresión en la relación profesor-alumno. *Psicología Iberoamericana*, 19(1), 58-71.
- Mendoza, G.B., Pedroza, C.F., y Cervantes, H.A.R. (2016). Acoso escolar: Diferencias en contextos educativos rural y urbano, en alumnado adolescente. *Investigación y Ciencia de la Universidad Autónoma de Aguascalientes*, 67, 62-70.
- Mendoza, G.M., Cervantes, H.A.R., Pedroza, C.F.J., y Aguilera, R.S.J. (2015). Estructura factorial y consistencia interna del "Cuestionario para medir bullying y violencia escolar". *Ciencia UAT*, 10(1), 6-16.
- Menesini, E., Modena, M., y Tani, F. (2009). Bullying and victimization in adolescence: concurrent and stable roles and psychological health symptoms. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 170(2), 115-134. doi: 10.3200/GNTP.170.2.115-134
- Monks, C.P., y Smith, P.K. (2006). Definitions of bullying: Age differences in understanding of the term, and the role of experience. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 801-821.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Olweus, D. (1994). Annotation: bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(7), 1171-1190.
- Orozco, R.L.A., Ybarra, S.J.L., y Guerra, L.V. (2012). Adaptación del cuestionario de violencia escolar en estudiantes de educación secundaria de México. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 14-22.
- Ramos-Jiménez, A., Esparza, D.V.O., Castro-Valles, A., Hernández-Torres, R.P., Murguía-Romero, M., y Villalobos-Molina, R. (2018). Systematic Validation of a Self Administered Questionnaire to Assess Bullying: From Elementary School to High School and by Sex. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1).
- Ramos-Jimenez, A., Wall-Medrano, A., Esparza-del Villar, O., y Hernández-Torres, R.P. (2013). Design and validation of a self-administered test to assess bullying (bull-M) in high school Mexicans: a pilot study. *BMC Public Health*, 1-7. doi: 10.1186/1471-2458-13-334
- Rigby, K. (2003). Consequences of Bullying in schools. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), 583-590.
- Slonje, R., y Smith, P.K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying. *Scandinavian Journal of Psychology*, 49, 147-154.
- Sutton, J., y Smith, P.K. (1999). Bullying as a group process: an adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behavior*, 97-111. doi:10.1002/(SICI)1098-2337(1999)25:2<97::AID-AB3>3.0.CO;2-7