

ESTUDIO PILOTO PARA LA ADAPTACIÓN DEL CALIFORNIA BULLYING VICTIMIZATION SCALE (CBVS) CON ESTUDIANTES MEXICANOS

**JULIO ISAAC VEGA CAUICH
EDITH J. CISNEROS-COHERNOUR**

FACULTAD DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE YUCATÁN

TEMÁTICA GENERAL: CONVIVENCIA, DISCIPLINA Y VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS

Resumen

El fenómeno del acoso escolar en México es un problema actual. Afortunadamente, no son escasas las investigaciones que buscan entender mejor este problema para atenderlo de forma más adecuada. Sin embargo, los estudios realizados suelen utilizar instrumentos que no han sido aceptados por la comunidad científica internacional que estudia el bullying. Es por ello que el presente trabajo busca adaptar el California Bullying Victimization Scale en población mexicana. Mediante un estudio piloto utilizando la técnica de grupos de enfoque con 11 estudiantes de licenciatura, se logró identificar términos que deberían ser modificados en la versión original para una mejor adaptación a nuestro contexto. En las escalas donde se pudo calcular la consistencia interna, los resultados fueron favorecedores. Además, se demostró que el instrumento permite calcular un diagnóstico apropiado según los criterios internacionales sin tener que depender de datos normativos. Se discuten desventajas de continuar utilizando instrumentos poco aceptados, así como las implicaciones y aportaciones de utilizar el California Bullying Victimization Scale en futuros estudios, especialmente para el cálculo de prevalencia e incidencias.

Palabras clave: Acoso Escolar, Bullying, Diagnósticos, Encuestas de Medición, Estudio Piloto.

INTRODUCCIÓN

En México, el acoso escolar es un problema especialmente prevalente. Algunos estudios sugieren que nuestro país ocupa los primeros lugares en acoso escolar cuando se compara con otros países (Muñoz Abúndez, 2008; Valadez, 2014). Durante 2007, según estudios realizados por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa, cerca de un 15% de los estudiantes de México estuvieron involucrados en alguna situación de violencia (Muñoz Abúndez, 2008). Sin duda, el problema del acoso

escolar es un fenómeno actual y necesario de atender. Varios estudios han relacionado el acoso escolar con problemas de salud mental (Albores-Gallo, Saucedo-García, Ruiz-Velasco, y Roque-Santiago, 2011; Alikasifoglu, Erginoz, Ercan, Uysal, y Albayrak-Kaymak, 2007; Gini y Pozzoli, 2009); que posteriormente se ha asociado con consecuencias aún más graves como el suicidio (Bauman, Toomey, y Walker, 2013; Klomek et al., 2011).

El impacto y las consecuencias anteriores, ponen de manifiesto la importante tarea comprender este fenómeno, pues la mejor manera de prevenir y atenderlo es conocerlo mejor. Es por ello que los estudios del acoso escolar han ido creciendo de forma constante en los últimos años (Dibomicucci Brazil, Basso Meneghini, de Souza Costa, y Lemes, 2015; Valdés Cuervo, Alcántar Nieblas, Tánori Quintana, y Torres Acuña, 2016). Por ejemplo, Dibomicucci Brazil, Basso Meneghini, de Souza Costa y Lemes (2015) realizaron un estudio bibliométrico sobre los estudios del acoso escolar. Los resultados de este análisis son de especial interés, pues además de señalar la predominancia de estudio cuantitativos (72.2%), también demuestra como el estudio del acoso escolar ha ido creciendo año con año de forma internacional. La mayoría de los estudios revisados evaluaba el bullying (53%), seguido del cyberbullying (19%), la evaluación de programas contra el bullying (19%); y la validación de test (8%). Además, encontraron que, con respecto a los niveles educativos abordados, el 65% de los estudios analizados es a nivel primaria; 31% en nivel secundaria y bachillerato, y solo un 4% a nivel superior. Resultados similares han sido encontrados en los estudios sobre acoso escolar en México (Valdés Cuervo et al., 2016).

Sin duda, una de los pasos primordiales para atender el problema del acoso escolar es una adecuada medición del mismo. Para ello se han desarrollado diversos instrumentos que miden el acoso escolar (Hamburger, Basile, y Vivolo, 2011; Vivolo-Kantor, Martell, Holland, y Westby, 2014). Sin embargo, varios autores han señalado que muchos de estos instrumentos no miden los que los académicos consideran como acoso escolar, puesto que en la operacionalización no se incluyen los tres componentes que definen el acoso escolar: intención de causar daño, por un periodo prolongado de tiempo, y la existencia de un desbalance de poder entre víctima y victimario (Felix, Sharkey, Green, Furlong, y Tanigawa, 2011; Furlong, Sharkey, Felix, Tanigawa, y Green, 2010; Green, Felix, Sharkey, Furlong, y Kras, 2013). Por ejemplo, en una revisión sistemática llevado a cabo por Vivolo-Kantor y sus colaboradores en 2014, de 41 instrumentos identificados de forma internacional, solamente seis de ellos (14.6%) incluyen todos los elementos necesarios que definen el constructo de

bullying. En México el panorama sobre la medición del bullying es aun más preocupante, pues las investigaciones que abordan el acoso escolar en muchas ocasiones se realizan con instrumentos hechos para la investigación llevada a cabo (por ejemplo: García-Maldonado et al., 2012), con instrumentos poco utilizados y aceptados a nivel internacional (p. ej.: Valdés Cuervo, Yañez Quijada, y Carlos Martínez, 2013), o con instrumentos que no han informado sobre su proceso de validación.

A pesar de lo anterior, lo cierto es que si existen instrumentos desarrollados en México, y se han podido encontrar reportes metodológicos que informan sobre procesos de validación y las propiedades psicométricas de instrumentos que intentan medir el bullying en muestras de estudiantes mexicanos, tales como el Bull-M (Ramos-Jimenez, Wall-Medrano, Villar, y Hernández-Torres, 2013), el cuestionario “Así nos llevamos en la escuela” (Marín-Martínez y Reidl-Martínez, 2011), el Cyberbullying Questionnaire CBQ (Gámez-Guadix, Villa-George, y Calvete, 2014), y el Cuestionario para medir bullying y violencia escolar (Mendoza-González, Cervantes-Herrera, Pedroza-Cabrera, y Aguilera-Rubalcava, 2015). Sin embargo, ninguno de ellos evalúa los tres componentes que conforman el constructo del acoso escolar, cuyo componente que faltante en estos cuatro instrumentos es la presencia de un desbalance de poder entre la víctima y el agresor. Lo anterior es fundamental, ya que la definición internacionalmente aceptada del bullying menciona la necesidad de este componente, ya que, sin ello, no se estaría hablando del bullying, sino de constructos más generales como la victimización por pares, o bien la violencia escolar.

Es por lo anterior, que el presente trabajo busca la adaptación en México de un instrumento que evalúe el acoso escolar con sus tres respectivos componentes, y que sea reconocido y utilizado por la comunidad internacional, con la finalidad de que los resultados de los estudios puedan ser comparados y sintetizados para una mejor comprensión del fenómeno del acoso escolar. Gracias a la revisión realizada por Vivolo-Kantor et al. (2014) se sabe que existen de forma internacional al menos 6 instrumentos que evalúan el acoso escolar. Sin embargo, el presente proyecto ha descartado instrumentos que brinden una definición de acoso escolar en el mismo instrumento, pues se ha visto que el brindar una definición disminuye significativamente la prevalencia reportada por los participantes (Crothers y Levinson, 2004; Felix et al., 2011; Huang, Cornell, y Cornell, 2015; Modecki, Minchin, Harbaugh, Guerra, y Runions, 2014), por lo que se recomienda utilizar instrumentos que operacionalicen los componentes del acoso escolar. La revisión de Vivolo-Kantor señala que existen al menos tres instrumentos que evalúan los tres componentes del bullying de forma operacionalizada,

entre el que destaca el California Bullying Victimization Scale (Felix et al., 2011). Este instrumento destaca no solo por medir el acoso escolar sin brindar una definición, sino que evalúa también la expresión del hostigamiento sexual en alumnos mayores, la expresión en forma de ciberacoso; lo hace a partir de un número pequeño de reactivos (30), y ha sido piloteado en población hispanohablante. Es por ello, que el presente trabajo presenta un primer intento de validación del instrumento en población mexicana, con la finalidad de proveer un instrumento válido y confiable que permita un diagnóstico certero sobre el acoso escolar en nuestro contexto, tomando en consideración el aspecto teórico y práctico que la investigación sobre el acoso escolar ha dejado a lo largo de casi cinco décadas.

DESARROLLO

Método

Participantes: Para el proceso inicial del piloto del instrumento se reclutaron estudiante de la licenciatura en educación que al menos hayan estudiado durante un semestre en la institución. Esto último con la finalidad se incluir solo estudiantes que hayan tenido un proceso de socialización, y no incluir estudiante que de recién ingreso. De lo anterior, once participantes pudieron participar, cinco de segundo semestre y seis de cuarto semestre, de los cuales cuatro fueron hombres y siete mujeres, con un rango de edad que va de los 18 a los 21 años. Todos los estudiantes aceptaron participar voluntariamente del proceso previo a una explicación del proyecto.

Instrumento: El instrumento utilizado fue la versión en español del California Bullying Victimization Scale - CBVS (Felix et al., 2011) utilizada en el proyecto de validación original y que fue brindado por la autora del mismo. El CBVS consta de 30 reactivos que miden tanto agresión como victimización en una escala ordinal con las siguientes opciones de respuesta: no durante el mes pasado (1), una vez el mes pasado (2), 2 o 3 veces el mes pasado (3), una vez a la semana (4), y muchas veces a la semana (5), tal como los instrumentos más utilizados y aceptados realizan. También se evalúa el desbalance de poder en ambas situaciones, al comparar al participante con la víctima o agresor en diferentes dimensiones. La determinación del acoso escolar en el estudio original (y en este), fue realizado con los siguientes lineamientos (que han sido ampliamente aceptado a nivel internacional): que haya contestado la opción de 2 o 3 veces al mes en alguno de los ítems de victimización o agresión; y que haya reportado al menos una forma de desbalance de poder en las

subescalas correspondientes (Felix et al., 2011; Olweus, 2010). En la versión original, tiene una confiabilidad tes-retest que va de .46 a .63 en los diversos ítems, y una de .71 en la clasificación de casos de acoso escolar con una 89.6% de concordancia de clasificaciones entre la primera y la segunda aplicación. Estudios previos han señalado niveles de consistencia interna que van de una alfa de Cronbach de .72 hasta .84 (Atik y Guneri, 2012; You et al., 2008).

Procedimiento. De forma inicial, primero se solicitó el permiso a los directivos de la escuela para llevar a cabo el estudio y convocar a los estudiantes para participar en un grupo de enfoque donde se llevaría el proceso de evaluación. 11 estudiantes estuvieron dispuestos a participar de forma voluntaria en el proceso. Los participantes fueron recibidos en un salón, donde se comentó brevemente la dinámica, se presentaron los dos investigadores que dirigieron el proceso, y se les brindó una copia impresa del instrumento original en su versión en español a cada uno de los participantes. Posteriormente, con ayuda de ellos, se leyeron las instrucciones y los reactivos, que fueron contestados y posteriormente comentados para sugerir mejoras o cambios. Solamente nueve participantes contestaron completamente el instrumento, sin embargo, todos participaron en el grupo de enfoque. Al finalizar la técnica, y en retribución de la participación de los estudiantes, se les brindó una plática sobre cómo llevar a cabo la técnica de grupos de enfoque. Los análisis de los resultados fueron llevados a cabo de dos formas: 1) descriptivos para conocer las principales mejoras y cambios sugeridos por los participantes, y 2) psicométricos para conocer de forma exploratoria las propiedades de consistencia interna del CBVS.

Resultados

Los resultados del grupo de enfoque permitieron identificar cambios importantes y necesarios en la redacción del instrumento para una mejor comprensión de éste. Uno de los primeros resultados es la eliminación de reactivos que no fueron utilizados para medir el acoso escolar. La versión del instrumento piloteado no solamente evaluaba el acoso escolar, sino también la satisfacción que se tiene con la escuela, las principales causas por las que se da el acoso, los lugares donde ocurre, las personas a las que se recurre cuando sucede, así como una versión de medición del acoso escolar donde se brinda una definición del acoso escolar. Esto se debió a que el instrumento brindado por las autoras era la versión inicial que fue utilizada en el estudio original de validación, el cual tomaba en consideración otras variables para el proceso de validación del constructo y la validez concurrente. Es

por ello que siguiendo las sugerencias de los participantes se decidió conservar únicamente los reactivos que evalúan acoso escolar según el manual del CBVS.

También se modificaron otros elementos que tenían una redacción poco común para hispanohablantes mexicanos, como el uso “vos” u “os” más utilizado en España o en otros países latinos. Entre los cambios más significativos destaca el uso de los términos “hombre” y “mujer” para referirse al sexo en lugar de utilizar “varón” y “hembra”. También se cambió la forma en la que mide el nivel educativo para incluir opciones acordes a los niveles educativos existentes en México. La exploración de razas o etnias presentes en los Estados Unidos (afroamericano, asiaticoamericano o latinoamericano) fueron cambiados por otros grupos minoritarios presentes en México y con una mayor relevancia cultural (indígenas, extranjeros nacionales o internacionales).

Con respecto a la modificación de los reactivos que evalúan el acoso escolar, se modificaron elementos importantes, como el uso del término “redes sociales” para englobar distintas redes sociales sin dar ejemplos en concreto (el instrumento original ejemplificaba con Facebook y MySpace, éste último, poco relevante en la actualidad). También se cambió el término “cotilleado”, pues su uso es infrecuente en México, y por sugerencia de los participantes se consideró el uso de “esparcir chismes y rumores” en su lugar. Sin embargo, la estructura general y el sentido de los reactivos sigue siendo fiel al instrumento original. Se conversaron todos los reactivos, incluyendo el acoso sexual, pues si bien no es una forma de acoso frecuente en niveles escolar básicos, si lo es en niveles posteriores como bachillerato o en la universidad. El resultado final, fue un instrumento con términos apropiados para participantes mexicanos, con 30 reactivos que miden el acoso escolar, y cuya aplicación es bastante rápida con un aproximado de 5 minutos en la aplicación, compuesto por 2 grandes rubros: uno que mide victimización, y otro agresión; ambos proseguidos por la evaluación del desbalance de poder en cada apartado.

Por otra parte, los resultados del análisis psicométrico fueron contrastantes. Por un lado, los bloques que midieron victimización-agresión no fue posible calcular su consistencia interna mediante el alfa de Cronbach, sin embargo, tanto el desbalance de poder para víctimas como para agresores mostraron alfas considerablemente buenas, incluso para una muestra tan pequeña como la utilizada ($\alpha_{\text{victimización}} = .964$; $\alpha_{\text{agresión}} = .973$). Es posible que lo anterior se deba a que las escalas de victimización y agresión miden violencia, y como es ampliamente conocido, la violencia es una conducta anormativa, y que no se distribuye normal (Rice y Harris, 1995), razón por la que el cálculo

del alfa fue imposible ya que los datos presentaron poca variación, pues la mayoría de los participantes contestó “no durante el mes pasado” a todos los reactivos de la escala. Por su parte, la buena consistencia interna de las escalas de desbalance de poder tanto para víctimas como para agresores, de debe a que este concepto si es un constructo escalable como tal, pues las respuestas permiten mayor variabilidad al comparar al participante con el agresor, brindando una mayor posibilidad de variación en las respuestas, y una mejor consistencia interna.

Sin embargo, a pesar de lo anterior, gracias a los criterios utilizados para determinar el acoso escolar con la prueba, los cuales son independientes de los resultados normativos de ésta, se pudo encontrar que al menos uno de los participante ha realizado conductas de acoso escolar, pues contestó en al menos un reactivo de agresión el haberlo realizado “2 o 3 veces el mes anterior”; y donde manifestó en la subescala de desbalance de poder para agresores que es superior a su víctima en al menos un aspecto al compararse con ella. Lo anterior demuestra relevancia del CBVS, pues permite identificar claramente víctimas y agresores sin la necesidad de disponer de datos normativos y con criterios ampliamente utilizados en la comunidad científica que estudia el acoso escolar (Felix et al., 2011; Olweus, 2010). Además, otros dos participantes contestaron afirmativamente a la presencia de agresiones, y solamente uno a la presencia de victimización, sin embargo, sus respuestas no coincidieron con los criterios de diagnóstico de acoso escolar, por lo que fueron considerados como victimización por pares, un tipo específico de violencia escolar; lo que demuestra no solo la relevancia del instrumento para identificar casos de bullying, sino también para explorar otras manifestaciones de violencia por parte de iguales.

CONCLUSIONES

Los resultados de este primer estudio piloto del California Bullying Victimization Scale dejan de manifiesto las bondades prácticas de este instrumento. La retroalimentación brindada por los participantes en el grupo de enfoque permitió obtener una adaptación adecuada para el contexto sociocultural que nos rodea, conservando fielmente la estructura y reactivos del instrumento original. Además, a pesar de que la muestra no fue lo suficientemente grande como para poder calcular la consistencia interna de las escalas de agresión y victimización, si permitieron obtener los primeros resultados de las subescalas de desbalance de poder para víctimas y agresores, con un resultado favorecedor para ambas subescalas.

Sumado a lo anterior, el estudio permitió apreciar otra bondad del instrumento: la posibilidad de realizar un diagnóstico del acoso escolar, independientemente de los datos normativos de la población. Lo anterior fue posible gracias a que el CBVS toma como parámetros del diagnóstico, lineamientos bien aceptados por la comunidad científica internacional, en especial la cronicidad de las agresiones (a partir de experimentarlas al menos 2 o 3 veces en el último mes), y la presencia del desbalance del poder. Esto coloca al CBVS como un instrumento adecuado para realizar diagnósticos de prevalencia y cálculos de incidencia del bullying, característica importante para realizar diagnósticos no solo individuales sino también institucionales y que son de utilidad para detectar cambios cuando se implementan programas de intervención; aunado a otras bondades como la inclusión de los tres componentes teóricos del acoso escolar y la evaluación a partir de un número pequeño de reactivos, lo que repercute positivamente en una aplicación más rápida.

Sin duda, los resultados obtenidos fueron positivos, sin embargo, claramente se necesita una mayor exploración con muestras considerablemente más grandes, por lo que se recomienda continuar con la exploración del instrumento para identificar apropiadamente todas las propiedades psicométricas del instrumento.

Finalmente, se recomienda el uso de este instrumento en futuros estudios, especialmente en aquellos que buscan cálculos de prevalencia, ya que las metodologías de diagnóstico, similares a otros instrumentos mundialmente utilizados (como el Olweus Bully/Victim Questionnaire, o el Swearer Bully Survey), permiten una mejor comparabilidad entre distintas poblaciones y contextos; situación que actualmente resulta complicado de realizar en México ya que la mayoría de los estudios y grupos de investigación utiliza instrumentos propios, y que no han sido aceptados de forma mayoritaria por la comunidad científica internacional; y que en el peor de los casos, no evalúan todos los componentes del acoso escolar, por lo que es posible que se midan otros constructos relacionados como victimización por pares o violencia escolar. El California Bullying Victimization Scale, o como se propone, la Escala de Victimización y Acoso Escolar de California, promete responder a estas problemáticas aportando una forma de medición práctica, confiable, y comparable con otros cálculos de forma a nivel internacional, pero adaptado al contexto mexicano, lo que permitirá impactar en la práctica al ofrecer estimaciones precisas y de utilidad para evaluar programas de intervención y prevención del bullying y otros tipos de violencia escolar (Felix y Green, 2010; Olweus, 2010).

REFERENCIAS

- Albores-Gallo, L., Saucedo-García, J. M., Ruiz-Velasco, S., y Roque-Santiago, E. (2011). El acoso escolar (bullying) y su asociación con trastornos psiquiátricos en una muestra de escolares en México. *Salud Publica de México*, 53(3), 220–227.
- Alikasifoglu, M., Erginoz, E., Ercan, O., Uysal, O., y Albayrak-Kaymak, D. (2007). Bullying behaviours and psychosocial health: Results from a cross-sectional survey among high school students in Istanbul, Turkey. *European Journal of Pediatrics*, 166(12), 1253–1260.
- Atik, G., y Guneri, O. Y. (2012). California Bullying Victimization Scale: Validity and Reliability Evidence for the Turkish Middle School Children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 1237–1241.
- Bauman, S., Toomey, R. B., y Walker, J. L. (2013). Associations among bullying, cyberbullying, and suicide in high school students. *Journal of Adolescence*, 36(2), 341–350.
- Crothers, L. M., y Levinson, E. M. (2004). Assessment of Bullying: A Review of Methods and Instruments. *Journal of Counseling & Development*, 82(4), 496–503.
- Dibomicucci Brazil, M., Basso Meneghini, V., de Souza Costa, P., y Lemes, S. (2015). School Bullying Profile: a Bibliometric Study From 2000 To 2013. *International Research Journal of Education and Innovation (IRJEI)*, 1(March), 120–131.
- Felix, E. D., y Green, J. G. (2010). Popular girls and brawny boys: The role of gender in bullying and victimization experiences. En S. R. Jimerson, S. M. Swearer, y D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective* (pp. 173–186). New York: Routledge.
- Felix, E. D., Sharkey, J. D., Green, J. G., Furlong, M. J., y Tanigawa, D. (2011). Getting precise and pragmatic about the assessment of bullying: The development of the California Bullying Victimization Scale. *Aggressive Behavior*, 37(3), 234–247.
- Furlong, M. J., Sharkey, J. D., Felix, E. D., Tanigawa, D., y Green, J. G. (2010). Bullying Assessment: A call for increased precision of self-reporting procedures. En S. R. Jimerson, S. M. Swearer, y D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective* (pp. 329–346). New York: Routledge.

- Gómez-Guadix, M., Villa-George, F., y Calvete, E. (2014). Psychometric Properties of the Cyberbullying Questionnaire (CBQ) Among Mexican Adolescents. *Violence and Victims*, 29(2), 232–247.
- García-Maldonado, G., Martínez-Salazar, G. J., Saldívar-González, A. H., Sánchez-Nuncio, R., Martínez-Perales, G. M., y Barrientos-Gómez, M. del C. (2012). Factores de riesgo y consecuencias del cyberbullying en un grupo de adolescentes. Asociación con bullying tradicional. *Boletín Médico del Hospital Infantil de Mexico*, 69(6), 463–474.
- Gini, G., y Pozzoli, T. (2009). Association between bullying and psychosomatic problems: a meta-analysis. *Pediatrics*, 123(3), 1059–1065.
- Green, J. G., Felix, E. D., Sharkey, J. D., Furlong, M. J., y Kras, J. E. (2013). Identifying bully victims: definitional versus behavioral approaches. *Psychological assessment*, 25(2), 651–7.
- Hamburger, M. E., Basile, K., y Vivolo, A. (2011). *Measuring Bullying Victimization, Perpetration, and Bystander Experiences: A Compendium of Assessment Tools*. Centers for Disease Control and Prevention. Georgia: Centers for Disease Control and Prevention.
- Huang, F. L., Cornell, D. G., y Cornell, D. G. (2015). The impact of definition and question order on the prevalence of bullying victimization using student self-reports. *Psychological Assessment*, 27(4), 1484–1493.
- Klomek, A. B., Kleinman, M., Altschuler, E., Marrocco, F., Amakawa, L., y Gould, M. S. (2011). High school bullying as a risk for later depression and suicidality. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 41(5), 501–516.
- Marín-Martínez, A., y Reidl-Martínez, L. M. (2011). Validación Psicométrica Del Cuestionario “Así Nos Llevamos En La Escuela” para Evaluar el Hostigamiento Escolar (Bullying) en Primarias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(56), 11–36.
- Mendoza-González, B., Cervantes-Herrera, A. del R., Pedroza-Cabrera, F. J., y Aguilera-Rubalcava, S. J. (2015). Estructura factorial y consistencia interna del “Cuestionario para medir bullying y violencia escolar”. *CienciaUAT*, 10(1), 6–16.
- Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., y Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 55(5), 602–611.

- Muñoz Abúndez, G. (2008). Violencia escolar en México y en otros países. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13, 1195–1228.
- Olweus, D. (2010). Understanding and Researching Bullying: Some Critical Issues. En S. R. Jimerson, S. M. Swearer, y D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective* (pp. 9–34). New York: Routledge.
- Ramos-Jimenez, A., Wall-Medrano, A., Villar, O. E.-D., 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*, 13(1), 334.
- Rice, M. E., y Harris, G. T. (1995). Violent Recidivism: Assessing Predictive Validity. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63(5), 737–748.
- Valadez, B. (2014, mayo 23). México es el primer lugar de bullying a escala internacional. Milenio.com. Ciudad de México. Recuperado a partir de http://www.milenio.com/politica/Mexico-primer-bullying-escala-internacional_0_304169593.html
- Valdés Cuervo, Á. A., Alcántar Nieblas, C., Tánori Quintana, J., y Torres Acuña, G. M. (2016). Apuntes y análisis de la investigación acerca de la violencia entre estudiantes en México. En R. García Flores, S. V. Mortis Lozoya, J. Tánori Quintana, y T. I. Sotelo Quiñonez (Eds.), *Educación y Salud: Evidencias y propuestas de investigación en Sonora* (pp. 70–78). Sonora: Instituto Tecnológico de Sonora.
- Valdés Cuervo, Á. A., Yañez Quijada, A. I., y Carlos Martínez, E. A. (2013). Diferencias entre subgrupos de estudiantes involucrados en el bullying: víctimas, agresores-víctimas y agresores. *Liberabit*, 19(2), 1729–4827.
- Vivolo-Kantor, A. M., Martell, B. N., Holland, K. M., y Westby, R. (2014). A systematic review and content analysis of bullying and cyber-bullying measurement strategies. *Aggression and Violent Behavior*, 19(4), 423–434.
- You, S., Furlong, M. J., Felix, E., Sharkey, J. D., Tanigawa, D., y Green, J. G. (2008). Relations among school connectedness, hope, life satisfaction, and bully victimization. *Psychology in the Schools*, 45(5), 446–460.