

VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO SOBRE COMPROMISO Y DESCOMPROMISO MORAL DE DOCENTES ANTE EL BULLYING EN LA ESCUELA

VALIDAÇÃO DE INSTRUMENTO SOBRE ENGAJAMENTO E DESENGAJAMENTO MORAL DE DOCENTES DIANTE DO BULLYING NA ESCOLA

VALIDATION OF INSTRUMENT ON MORAL ENGAGEMENT AND DISENGAGEMENT OF TEACHERS IN THE FACE OF BULLYING AT SCHOOL

Luciene Regina Paulino TOGNETTA¹
José Maria Avilés MARTÍNEZ²
Catarina Carneiro GONÇALVES³
Fernando ANDRADE⁴
Larissa Di Genova BONI⁵
Natália Cristina Pupin SANTOS⁶

RESUMO: Embora o bullying ocorra nas relações paritárias, sua prevenção e superação na escola demandam intervenção de docentes, que precisam ser capazes de levar estudantes à consciência do conteúdo moral em jogo numa situação de vitimização: isso requer dos professores conhecimento sobre valores implicados nesta violência, sensibilizando-se diante dela. Todavia, estudos evidenciam que muitos professores responsabilizam os alvos pelas situações de maus tratos ou deslocam a responsabilidade de intervir para as famílias: para tanto, valem-se de desengajamentos morais através dos quais diminuem ou refutam o problema, impossibilitando ações para superá-lo. Assim, objetivamos validar instrumento de pesquisa capaz de identificar as formas mais recorrentes de Desengajamento ou Engajamento Moral manifestas por docentes. Após ampla revisão da literatura, elaboraram-se duas histórias caracterizando situações envolvendo alvo típico e provocador, seguidas de 14 itens avaliativos adequados às oito formas de Desengajamento Moral definidas por Bandura e três formas de Engajamento Moral construídas para esta pesquisa. Após a Análise de Componentes

¹ Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara – SP – Brasil. Profesora en el Departamento de Psicología de la Educación de la Facultad de Ciencias y Letras y Líder del GEPeM – Grupo de Estudios e Investigaciones en Educación Moral (UNESP/UNICAMP). Doctorado en Psicología Escolar y del Desarrollo Humano (USP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0929-4925>. E-mail: lrpaulino@uol.com.br

² Universidad de Valladolid (UVA), Valladolid – Espanha. Profesor en el Departamento de Psicología de la Educación y Servicio Social. Área de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9179-6427>. E-mail: aviles@uva.es

³ Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa – PB – Brasil. Profesora Adjunta en el Departamento de Habilitaciones Pedagógicas. Doctorado en Educación (UFPB). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2508-2762>. E-mail: catarinacgon@hotmail.com

⁴ Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa – PB – Brasil. Profesor Asociado en el Departamento de Fundamentación de la Educación y de los Programas de Posgrado en Educación y en Derechos Humanos, Ciudadanía y Políticas Públicas. Doctorado en Educación (UFPB). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0554-2514>. E-mail: frazec66@gmail.com

⁵ Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara – SP – Brasil. Estudante de Maestría en el Programa de Posgrado en Educación Escolar. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0796-9124>. E-mail: ldgenova@hotmail.com

⁶ Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara – SP – Brasil. Estudante de Maestría en el Programa de Posgrado en Educación Escolar. Miembro del GEPeM – Grupo de Estudios e Investigaciones en Educación Moral (UNESP/UNICAMP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9847-632X>. E-mail: nati.cps30@hotmail.com

Principais, aplicou-se o instrumento a uma amostra de 921 professores de escolas brasileiras e espanholas. Os resultados demonstraram a aceitação do modelo teórico proposto, cargas fatoriais significantes nos diferentes fatores e adequada fidedignidade do instrumento.

PALAVRAS-CHAVE: Validação de instrumento. Engajamentos e desengajamentos morais. Docentes. Bullying.

RESUMEN: Aunque el bullying se pase en las relaciones entre iguales, su prevención y superación en la escuela demandan intervención de los docentes, que necesitan lograr llevar los estudiantes a la consciencia del contenido moral en juego en una situación de victimización: lo que requiere de los profesores conocimientos sobre valores implicados en esta violencia, sensibilizándose frente a ella. Sin embargo, estudios aclaran que muchos profesores responsabilizan las víctimas por las situaciones de malos tratos o quitan su responsabilidad de intervenir, pasándola a las familias: para ello, se valen de descompromisos morales a través de los cuales disminuyen o rechazan el problema, imposibilitando acciones para superarlo. Así, objetivamos validar el instrumento de investigación capaz de identificar las formas más recurrentes de descompromiso o compromiso moral manifestadas por docentes. Tras amplia revisión de la literatura, se elaboró dos historias caracterizando situaciones involucrando objeto típico y provocador, seguidas de 14 ítems evaluativos adecuados a las ocho formas de desconexión moral definidas por Bandura y tres formas de conexión moral construidas para esta investigación. Tras el Análisis de Componentes Principales, se aplicó el instrumento a una muestra de 921 profesores de escuelas brasileñas y españolas. Los resultados demuestran la aceptación del modelo teórico propuesto, cargas factoriales significantes en los distintos factores y adecuada fiabilidad del instrumento.

PALABRAS CLAVE: Validación de instrumento. Conexión y desconexión morales. Docentes. Bullying.

ABSTRACT: Although bullying occurs in parental relationships, its prevention and overcoming in school demand the intervention of teachers, who need to be able to bring students to the awareness of the moral content at stake in a situation of victimization: this requires teachers to know about values involved in this violence, sensitizing themselves to it. However, studies show that many teachers blame targets for situations of mistreatment or displace the responsibility of intervention for families: they use moral disengagement through which they reduce or refute the problem, making it impossible to overcome it. Thus, we aim to validate a research instrument capable of identifying the most recurrent forms of Disengagement or Moral Engagement manifested by teachers. After extensive review of the literature, two stories were developed characterizing situations involving typical and provocative target, followed by 14 evaluative items appropriate to the eight forms of Moral Disengagement defined by Bandura and three forms of Moral Engagement constructed for this research. After the Principal Components Analysis, the instrument was applied to a sample of 921 teachers from Brazilian and Spanish schools. The results demonstrated the acceptance of the proposed theoretical model, significant factorial loads in the different factors and adequate trustworthiness of the instrument.

KEYWORDS: Validation of Instrument. Moral engagement and disengagements. Teacher. Bullying.

Introducción

[...] una vez en el colegio cogieron a Wellington de cabeza para abajo, lo metieron en el inodoro y lo tiraron por el váter. Algunas personas instigaron a las chicas: “Adelante, métete con él”. O incluso ellas alentaban: “Vamos a jugar con él, vamos a joder”. Las chicas le pasaron la mano [...]. (Fantástico, 2011).

El epígrafe de este artículo es un extracto de un programa de la televisión brasileña sobre Wellington da Silveira, un joven de 23 años que entró en una escuela de Río de Janeiro disparando contra alumnos y profesores en una matanza que conmocionó al país, considerada la más grave en la escuela brasileña, cometida por un antiguo alumno. Además de ser trágico, pues culminó con doce muertos - entre ellos el propio tirador - y trece heridos, la Masacre de Realengo (nombre con el que se conoció el episodio) amplió la discusión en torno a las cuestiones de convivencia en la escuela, alertando sobre las implicaciones que las prácticas de *bullying* pueden traer al desarrollo de niños y adolescentes.

Si ningún acontecimiento de esta naturaleza puede explicarse de forma puntual, aislada o lineal, es necesario cuestionar el hecho de que Wellington da Silveira matara precisamente en la escuela en la que había estudiado diez años antes y que, debido a innumerables informes como el del epígrafe, era para él el escenario de los maltratos sistemáticos perpetrados por sus compañeros, especialmente por las chicas, principales objetivos de su matanza. Lejos de ser un caso aislado, esta historia se repite en muchos aspectos, en otros innumerables episodios de violencia extrema en Brasil y en el mundo, mostrando una estrecha relación entre las acciones de los agresores y sus experiencias en el ámbito educativo.

Fue necesaria otra masacre reciente en una escuela pública de la ciudad de Suzano - la escuela Raúl Brasil - para que el debate sobre la complejidad de la naturaleza del acoso escolar fuera aún más urgente. Con una pérdida de 10 muertos, entre profesores, empleados y alumnos, la Escuela Raúl Brasil continúa después de la tragedia - ocurrida en abril de 2019- viviendo su duelo, su dolor y el temor de que los días de horror se repitan.

Hechos que se repiten y se caracterizan por la violencia tomada como un valor para los que matan. Además de su incidencia, la literatura brasileña ya ha mostrado la complejidad de un fenómeno que afecta cada vez más a las escuelas, no como un problema de convivencia cuya frecuencia es mayor que las indisciplinas, sino exactamente por su crueldad (AVILÉS, 2006; 2015; FISCHER, 2010; FRICK, 2011; 2016; GONCALVES, 2011; MASCARENHAS,

2006; 2009; OLWEUS, 1993; SANCHÉZ et al, 2012; TOGNETTA; VINHA, 2008; 2010; TOGNETTA; ROSÁRIO, 2013).

A pesar de los conocimientos ya producidos, el *bullying* sigue siendo entendido de forma muy estereotipada por los profesionales de la educación, de manera que en los centros escolares sigue existiendo la creencia generalizada de que el acoso escolar sólo imita a una sociedad en la que la violencia y el desorden son comunes a ellos (GONÇALVES, 2011; 2017). Dada la alta incidencia del *bullying* (FISCHER, 2010), los profesores tratan de explicar esta violencia desde la creencia de que proviene exclusivamente de fallos en la educación de los padres: son los padres los que no han sabido poner límites o no han sido lo suficientemente firmes (GONÇALVES, 2017; RIBEIRO; GONÇALVES; SANTOS, 2018). Con ello, acaban omitiendo enfrentarse a este problema, dejando a los alumnos - objetivos, autores y espectadores del acoso - a su suerte.

De hecho, la intervención docente es escasa o nula para hacer frente al maltrato que sufren los alumnos, como pone de manifiesto Fischer (2010). Así, el *bullying* se niega, se malinterpreta o se gestiona con intervenciones inefectivas y temporales que ponen aún más de manifiesto la falta de preparación de los profesores brasileños para prevenir e intervenir en los problemas de convivencia de los que el *bullying* es quizás el peor. Esto se debe a que el *bullying* es un problema entre pares y, por lo tanto, entendido por la Psicología Moral como demasiado grave, al llegar a la construcción de la identidad - el otro es, para mí, el que me sirve de espejo para reflejar mi propia imagen en la construcción de la identidad (TOGNETTA; VINHA, 2008; TOGNETTA; ROSÁRIO, 2013).

Por lo tanto, se considera urgente conocer las formas en que las prácticas de *bullying* han sido interpretadas y abordadas por los profesores en las escuelas. Esto se debe a que, como señalan Tognetta et al. (2013), los centros educativos suelen resolver los conflictos entre alumnos llamando a las familias para quejarse del comportamiento de los estudiantes y/o suspendiendo a los alumnos como forma de mostrar a los demás que el comportamiento antisocial no quedará impune. Las escuela creen, por tanto, garantizar la enseñanza de lo que se debe o no se debe hacer, como si todo se redujera a la imitación de los roles adecuados. Este escenario de omisión e indiferencia por parte de quienes deberían velar por la seguridad y el respeto entre los estudiantes impide el aprendizaje de formas más humanizadas de convivir con los demás y con las diferencias (DAUD, 2018; GONÇALVES, 2017), afectando incluso, con un clima institucional aversivo, el rendimiento escolar de varios estudiantes.

Reconociendo este escenario, nos preguntamos: ¿cuáles son las justificaciones que evocan los profesores para justificar la omisión ante situaciones de *bullying* que involucran a los alumnos en las escuelas? El objetivo de este estudio fue: **validar una herramienta de investigación construida para identificar las formas de Desaliento o Aliento Moral de profesores frente al *bullying* en la escuela.** Esta investigación pretende indicar la tendencia notablemente humana de “comprometerse o desentenderse” moralmente ante circunstancias violentas. En plena “crisis moral” en la que se consume el mundo político, el tema elegido nos acerca a la explicación de la dificultad, en la escuela, para adoptar la perspectiva de los demás y comprometerse con los valores prosociales en la enseñanza y el aprendizaje para la convivencia democrática y pacífica.

Con un enfoque de investigación basado en métodos mixtos, este estudio, de carácter exploratorio, busca conocer el escenario entrelazado de los juicios docentes ante el *bullying* en la escuela, manifestado a través del Engagement o del Disengagement Moral. Sampieri et al. (2010) y Sampieri, Collado y Lucio (2013) indican que un estudio se autodefine como exploratorio cuando su problema ha sido poco o nada explorado con el rigor científico necesario y, por lo tanto, aún plantea dudas sobre su composición. Por lo tanto, creemos que la elección de este tipo de investigación es coherente con la perspectiva del tema, ya que involucra el *bullying* como un problema moral, especialmente relacionado con los constructos de Desenganche y/o Compromiso Moral y la formación del profesorado.

Los constructos en discusión

Bullying

Los primeros estudios sobre el *bullying* se atribuyen al médico alemán Peter-Paul Heinemann, quien publicó en Suecia en 1972 sus observaciones sobre algunas actitudes agresivas de pequeños grupos de niños contra un solo niño fuera del aula (OLWEUS, 1999; RONALD, 2010). Heinemann llamó a estos comportamientos infantiles *möbbing*, estableciendo una relación entre estas acciones y el comportamiento de algunos animales. Así, para el autor, el *möbbing* indica el ataque de un grupo de animales a otro considerado peligroso (GUIMARÃES; RIMOLI, 2006). Desde el punto de vista de la psicología, el investigador atribuyó las causas de los ataques a la ira y la aversión, que se hicieron efectivas a través de amenazas y actos de humillación entre los sujetos (BERKOWITZ, 1993; DODGE, 1991; COIE, 1987; RONALD, 2010).

Interesado en las relaciones entre iguales y en los conflictos que se manifiestan en estas relaciones, el noruego Dan Olweus ofreció más elementos para entender las relaciones entre iguales al publicar, en 1978, un estudio en el que señalaba que el 5% de los niños suecos, víctimas de malos tratos en las escuelas, sufrían estas graves agresiones de forma persistente. A través de esta observación, Olweus (1978) cuestionó la expresión *möbbing*, adoptando por primera vez el término *bullying* para referirse a la intimidación sistemática. Este concepto, derivado de la palabra *bully*, puede significar “intimidar” como verbo o “*bully*” como sustantivo.

Para caracterizar y delimitar el *bullying*, Olweus definió tres criterios esenciales: (a) es un comportamiento agresivo marcado por la intención de causar daño; (b) se produce de forma repetida y a lo largo del tiempo; (c) en un contexto de relaciones interpersonales caracterizado por un desequilibrio de poder. El autor también añadió que dicha intimidación puede producirse sin ninguna razón aparente (OLWEUS, 1978, 1981).

La década de los 70 se convirtió en un hito importante para la comunidad científica en el descubrimiento de este problema, ya que las definiciones y terminologías relacionadas con el *bullying* maduraron, favoreciendo su caracterización y delimitación. Desde la década de 1980, los estudios sobre el *bullying* se han ampliado a partir de las repercusiones de los primeros diagnósticos realizados en otros países escandinavos (LAGERSPETZ et al., 1982; OLWEUS; ROLAND 1983; ROLAND 2010). Otros países europeos, además de Estados Unidos, Australia y Japón contribuyeron con investigaciones para revelar las influencias socioculturales, individuales, grupales, escolares y familiares en torno al fenómeno (AVILÉS, 2006; SÁNCHEZ; ORTEGA, 2010; AVILÉS, 2013).

En Brasil, según Nascimento (2009), encontramos los primeros trabajos centrados en la comprensión del *bullying* a partir de los estudios de Canfield y sus orientandos. Estos estudios utilizaron, como pistas metodológicas, los mismos caminos señalados por Olweus: aplicación de cuestionarios a una amplia población de estudiantes, caracterización del fenómeno desde la perspectiva del autor noruego y enfoque en la incidencia de las manifestaciones del *bullying*.

Los primeros estudios en torno a la delimitación del *bullying* han proporcionado una mejor comprensión de esta forma de violencia, ya que la han diferenciado de otras manifestaciones de violencia escolar. En este sentido, Avilés (2013) llama la atención sobre el hecho de que el *bullying* se manifiesta como un verdadero acto preconcebido de intimidación, una amenaza que se impone sistemáticamente a los individuos en una relación de paridad

mediante la violencia física y psicológica. Del Barrio et al. (2005) también llaman la atención sobre otra particularidad del fenómeno. En los casos de *bullying* no siempre tenemos sólo la manifestación de una violencia perceptible. Existen, no pocas veces, otros ejemplos de comportamiento, como la exclusión social (u ostracismo), que, al no ser siempre considerados como formas de violencia, dificultan la intervención para superarlos.

La literatura ha mostrado una tendencia por parte de los profesionales de la escuela a justificar el maltrato experimentado por los alumnos y, por tanto, a encontrar razones para exonerarse de la función de combatir la violencia (lo que está representado por formas de desvinculación moral). Esto se debe a que los profesores creen que los destinatarios son responsables del maltrato experimentado, o que los agresores practican esa violencia porque no fueron educados adecuadamente en casa (GONÇALVES, 2011). Al desvincularse, se eximen de intervenir de cara a la superación del problema. Por ello, aunque reconocemos que la superación del *bullying* es más efectiva cuando es liderada por los propios alumnos (Lapa, 2019), consideramos que la omisión de la docencia ante el problema es bastante grave, ya que sin la cultura de apoyo entre pares extendida en nuestro país, lo único que queda es que los involucrados en la violencia puedan, con suerte, contar con sus profesores para superar la victimización sufrida.

Descompromisos morales

El término “*Descompromiso Moral*” fue utilizado por primera vez por Bandura (1999; 2002), para referirse a las formas en que las personas actúan de forma desvinculada del problema del otro sin que exista, por tanto, culpa o vergüenza. Para el autor, existen 8 formas de desvinculación moral: Desplazamiento de la responsabilidad, Difusión de la responsabilidad, Comparación ventajosa, Minimización o distorsión de las consecuencias, Atribución de la culpa, Deshumanización, Lenguaje eufemístico y Justificación moral.

Tales mecanismos hacen posible que el sujeto resignifique una conducta moralmente reprobable hasta hacerla moralmente justificable, permitiéndole, a través de ella, ser “humano” o “cruel”, *bueno o malo*, ante los demás, dependiendo así de a quién incluya o excluya de su “categoría de humanidad”.

En el caso de los profesores que se enfrentan al *bullying*, en una situación ideal (de compromiso moral), los profesores toman el problema (por lo demás indeseable) como una excelente oportunidad para que los alumnos se desarrollen moralmente, contribuyendo así a la

construcción de su personalidad ética y a la superación de la violencia no sólo en la escuela sino, sobre todo, fuera de ella. Ahora bien, de acuerdo con la teoría piagetiana sobre el desarrollo moral (PIAGET, 1994; 2007), al tomar los conflictos como una oportunidad para el aprendizaje de valores prosociales, los docentes y los adultos en general aprovechan la convivencia entre niños y adolescentes para transformarla mediante acciones de respeto mutuo y responsabilidad colectiva, anulando el orden autoritario y expiatorio. Con esta configuración, los niños y adolescentes establecen relaciones de confianza y reciprocidad que favorecen el desarrollo moral, imposible, según Piaget, de ser conquistado en un ambiente de autoridad y opresión. Por eso, para hacer frente al *bullying* y superar las distintas formas de violencia, es necesario que los educadores se impliquen en el fenómeno para garantizar que se preserve la dignidad de todos en la escuela.

Como muestra Piaget (1994), al ser todavía heterónomos, los niños no pueden juzgar objetivamente a los adultos significativos, dada la ambivalencia de sus sentimientos hacia ellos. Por lo tanto, las relaciones que establecemos con las figuras de autoridad “son susceptibles de actuar a lo largo de la infancia y de prevalecer sobre otras en función del tipo de educación moral adoptada” (PIAGET, 2007, p. 66), lo que subraya la importancia de la enseñanza.

En consecuencia, cuando los profesores se desalientan moralmente frente a situaciones del *bullying*, acaban construyendo una cultura en la escuela en la que las acciones violentas son posibles o incluso se consideran justas y/o merecidas: por ejemplo, es habitual que los profesores consideren que el objetivo merece la violencia y que otros alumnos de la escuela hagan el mismo juicio.

La formación del profesorado

Educar para la convivencia es comúnmente visto por los profesores como una tarea familiar, porque las causas de la violencia se atribuyen a las familias. En este sentido, Lobato (2006, p. 7) resume bien la creencia docente de que la violencia es un problema doméstico y, en consecuencia, su gestión es una responsabilidad familiar: “fue la familia la que perdió el control sobre el joven, fueron los padres los que no cumplieron con su obligación de educar a sus hijos y arrojaron el peso de esta responsabilidad exclusivamente a la escuela”.

Sobre eso, se nota la necesidad de superación de juzgamientos equivocados de los docentes frente a las situaciones de *bullying* en la escuela, según los cuales ellos atribuyen el

problema a la falta de educación doméstica o a la desestructura familiar, naturalizando la violencia en una sociedad “desestructurada” como la actual. Esta comprensión sobre el fenómeno es muy problemática, puesto que “naturalizar la violencia no explica bien las causas de este fenómeno y acaba por acoger un pesimismo niilista que no favorece la pedagogía” (ANDRADE, 2007, p. 25).

La notoria falta de conocimientos de los profesionales de la Educación sobre la naturaleza del fenómeno y sus consecuencias negativas contribuye a su alusión como juegos inofensivos, puesto que la mayoría de las agresiones que se entienden como *bullying* presentan carácter discreto a las miradas de los profesores (CRAIG; BELL; LESCHIED, 2011; SILVA, 2014).

Investigaciones muestran que la omisión de los profesores es la actitud más común ante los episodios de *bullying*, tanto a partir de los episodios percibidos por las vías de observación como de los informes de sus alumnos (SILVA, 2014; YOON et al., 2011). En cuanto a los testimonios sobre la intervención ante el *bullying*, si bien el 85% de los profesores dice actuar ante el problema, sólo el 35% de los alumnos confirma la veracidad de esta afirmación. Este desacuerdo se ha verificado en varias investigaciones similares. (FISCHER, 2010; JAMES, 2010; RIGBY; BAGSHAW, 2003; EMBRACE CIVILITY, 2016).

En esta dirección, los estudios muestran la urgente necesidad de la intervención escolar (DÍAZ-AGUADO, 2015; FISCHER, 2010; GONÇALVES, 2011; OLWEUS, 1993), partiendo del principio de que la escuela, por ser un locus privilegiado de convivencia con la diferencia y de formación moral, debe encargarse de formar alumnos más autónomos, capaces de poder respetar la dignidad de los demás, al sentirse respetados.

En contra de esta necesidad, las políticas para hacer frente al *bullying* están tomando otros caminos, promulgando leyes que poco ayudan a superar el problema y no involucran a los profesores en las situaciones en las que se manifiesta el *bullying*, externalizando su resolución y favoreciendo así las prácticas de Descompromiso Moral.

Por lo tanto, es importante que la formación de los educadores sea una prioridad y que los temas relacionados con el enfrentamiento de la violencia, incluido el *bullying*, estén en la agenda de la formación inicial y continua de los educadores. No cabe duda de que los educadores deben asumir la tarea de enfrentarse a la violencia y educar moralmente a los alumnos. Pero, ¿cómo pueden hacer frente a esta demanda, ya que los profesores se forman en cursos de licenciatura sin tener buenas oportunidades de adquirir competencias sobre el trabajo con la ética y la moral en la escuela? Como señala Tognetta (2009, p. 13), “basta con

echar un vistazo a los planes de estudio de los cursos de formación del profesorado para ver que [...] en prácticamente ningún menú se encuentra la educación moral, o la formación ética, como se quiera llamar”.

Esta ausencia se expresa tanto en el desconocimiento de la necesidad de este trabajo de intervención como en el uso de acciones ineficaces para enfrentar la violencia. Esto se debe a que, en términos de ética, sólo puede enseñar a aquellos que la poseen. Esta convicción es probablemente un factor que mantiene reducido el número de proyectos escolares centrados en la gestión del acoso en la escuela. Las acciones en este sentido son puntuales y se dirigen específicamente a los autores, centrándose en amonestaciones, expulsiones, suspensiones y citando a los familiares para hablar (FISCHER, 2010), ignorando por completo la existencia de los espectadores y la función de mantenimiento de la violencia que asumen.

La presente investigación: La construcción y validación de un instrumento de compromiso y descompromiso moral

Esta investigación es necesariamente el hilo conductor para llevar a cabo otras investigaciones cuyo núcleo es la formación del profesorado y la superación del acoso escolar. Ciertamente, inspirados en Jean Piaget, recordamos que es necesario alcanzar el máximo de conocimientos sobre un nuevo fenómeno para poder orientar las acciones sobre el mismo.

Objetivo

Validar una herramienta que indique los mecanismos de compromiso y desentendimiento moral que presentan los profesores ante el *bullying*. Para ello, construimos el instrumento, lo aplicamos, lo reconstruimos, lo pusimos a prueba, pasamos por las etapas de revisión por pares y, finalmente, ajustamos los constructos hasta que sus datos se correspondieron con la calidad de la información deseada.

La muestra

La muestra total de este estudio está formada por 921 profesores, divididos entre 528 pertenecientes a la muestra brasileña y 393 a la española, compuesta por profesores de ambos sexos. En el caso brasileño, participaron profesionales de escuelas públicas o privadas de educación básica ubicadas en varios municipios del estado de São Paulo: Paulínia, Campinas,

São João da Boa Vista, Santa Bárbara D'Oeste, Araraquara, São Carlos, Nova Odessa, São José do Rio Preto y São Paulo. También hay profesores en formación, estudiantes de pedagogía de una Universidad Federal del Nordeste brasileño. En cuanto a la muestra española, los profesores que participan en esta investigación son docentes de centros públicos de la comunidad autónoma de Castilla y León, que atienden desde recién nacidos hasta adolescentes de 18 años, desde educación infantil hasta bachillerato (preparación opcional para la universidad).

El número de participantes se estableció según un criterio de saturación, que consiste en “la suspensión de la inclusión de nuevos participantes cuando los datos obtenidos presentan, en la evaluación del investigador, una cierta redundancia o repetición, no considerándose pertinente persistir en la recogida de datos” (FONTANELLA *et al.*, 2008, p. 17).

Descripción de la validación del instrumento

El instrumento de recopilación de datos fue inspirado en un instrumento anteriormente elaborado por Tognetta e Rosário (2013), con base en estudios anteriores sobre la relación entre representaciones de sí y el *bullying* en la escuela (TOGNETTA; LA TAILLE, 2008; TOGNETTA; BOZZA, 2011; TOGNETTA; VINHA, 2008), además de sostenerse en los estudios sobre creencias de autoeficacia (ROSÁRIO *et al.*, 2000; ROSÁRIO, 2001).

Teniendo en cuenta que el instrumento inicial estaba dirigido a los alumnos y también las especificidades que delimitan al colectivo de profesores, optamos por su reformulación, a partir de la construcción de otro que nos permitiera analizar las formas en que los profesores se involucran o se desentienden de las situaciones que implican prácticas de acoso en la escuela. Así, aunque inspirado en Tognetta y Rosário (2013), el instrumento final sufrió una amplia modificación, convirtiéndose en un nuevo instrumento de investigación. A continuación se describe el proceso de construcción y reformulación.

Instrumento Piloto

Construimos los ítems que componen este instrumento a partir de la selección de los mejores ítems para la composición del conjunto, primero a partir del Análisis Teórico de Ítems (PASQUALI, 2003). Así, siguiendo las recomendaciones de este autor, atendemos al Análisis de los Jueces, que es un análisis realizado por expertos en el área de la construcción,

para certificar si los ítems se refieren a lo que se pretende medir. Según Messick (1980), en la medida en que se verifica la evidencia basada en el contenido, se considera la interpretación para la validación de una construcción. Por lo tanto, la validez del constructo pretende respaldar los significados asignados a las puntuaciones, caracterizando así un conjunto organizado de pruebas que pueden revelar muestras consistentes de respuesta. Para ello, contamos con cuatro jueces que han analizado todo el proceso de formulación y reformulación del instrumento de recogida de datos, en el que se analizaron los datos iniciales aplicados de forma experimental a un número de 62 estudiantes de pedagogía, cada una de las respuestas y sus frecuencias.

En el análisis preliminar, identificamos un alto porcentaje de compromisos morales y un bajo índice de descompromiso. También observamos que los temas más significativos se repetían y que algunas alternativas no se marcaban nunca, sobre todo en las formas más evidentes de desvinculación moral, consideradas “políticamente incorrectas”. Así, el análisis preliminar mostró que de los 62 sujetos que participaron en la primera aplicación, casi el 80% de ellos (49 profesores) marcaron sólo formas de compromiso moral, lo que demuestra que los estereotipos de moralidad y buena conducta de los profesores fueron fácilmente reconocidos.

Una vez identificado el problema, reformulamos el instrumento sucesivamente, aplicándolo a dos muestras más de igual proporción. Se realizaron tres aplicaciones y reformulaciones de los datos hasta obtener un instrumento adecuado a los participantes y a los objetivos de la investigación. A continuación se presenta la construcción de la cuarta versión del instrumento, que dio lugar a los datos presentados en este trabajo.

Versión final del instrumento

El instrumento final, tras el test y validación estadística y realizada por los jueces, se compuso por la descripción de dos historias involucrando situaciones hipotéticas de *bullying*, siendo la Historia A – HA acerca de un objeto típico de *bullying* y la Historia B – HB involucrando un objeto provocador.

La primera de ellas describe la situación de “Japinha”, un objeto típico:

En un aula hay un alumno al que todos llaman “Japinha”. Tiene los ojos afilados, es muy callado y no participa en las conversaciones entre los otros chicos durante la clase. Todo el mundo sabe que su familia ha vuelto de Japón, donde fue a trabajar y a ganar dinero. Todos los días, un grupo de tres alumnos de la clase, liderado por Jorge, le hace pagar los bocadillos y

las gaseosas para ellos. Jorge amenaza a Japinha diciéndole que, si se niega a pagar, les hará ver a sus padres y profesores que consume drogas. Temiendo la reacción de sus padres (al fin y al cabo, son muy estrictos), Japinha paga la factura de Jorge y sus compañeros. En la clase, incluso los que no son del grupo de Jorge aprovechan los bocadillos y refrescos, que se reparten entre todos.

La segunda historia describe el caso de Paula, una víctima provocadora:

Paula es una chica que nadie quiere en el grupo. Cada vez que alguien empieza un tema, Paula se mete en medio y parece querer demostrar que sabe más que todos. Las chicas piensan que es “insidiosa” y se alejan de ella. Además, cuando habla, Paula es tan exagerada que accidentalmente escupe a la gente, lo que hace que sus colegas la llamen asquerosa. Los alumnos de la clase han creado una página de Facebook con una foto de toda la clase sosteniendo un paraguas con la siguiente leyenda: “Puedes venir, Paula, estamos preparados con el paraguas”. Cuando se enteró, Paula actuó como siempre: abofeteando a todo el mundo y publicando comentarios ofensivos con palabrotas, maldiciones y gestos obscenos.

Al final de cada historia, se presentó 14 alternativas, distribuidas en ocho categorías de Descompromiso Moral – DM y seis posibilidades de Compromiso Moral – EM, dispuestas de forma randomizada, con el siguiente indicativo: **“Para explicar lo que ocurre en esta situación descrita, señala las alternativas con las que estar acorde. Puedes señalar cuantas quieras”**.

En cada historia, los seis indicadores alternativos de EM se dividieron en dos tipos de compromiso delimitados por nosotros: el primero, desde la perspectiva de la moralidad por convención social, se refiere a las respuestas en las que el contenido moral es comprendido por el sujeto siempre que sea necesario, pero la explicación que se da se refiere a algo que se dice o se usa ampliamente de forma social, asumiendo la apariencia de políticamente correcto”. Así, en la historia de Japinha las alternativas de la EM por convención social son: 1. “Hay que hacer algo, porque el respeto es esencial”; 2. “Jorge no respeta a Japinha. Hay que hacer algo, porque hay una ley que garantiza la lucha contra el *bullying*”; 3. “Hoy en día hay que luchar contra la intolerancia”. Y en el relato de Paula: 1. “Hay que garantizar el respeto entre los alumnos, al fin y al cabo, el refrán dice: el respeto es bueno y me gusta”; 2. “Hay que hacer algo, porque este tipo de comportamiento es intolerable”; 3. “La escuela debe concienciar a todos de los valores morales que se han perdido en esta generación.”

La segunda forma de EM corresponde a la elección moral por principio, es decir, no condicionada por su presencia o no en las convenciones sociales. En la historia de Japinha, las alternativas a la EM por principio son: 1. “Los profesores son los principales responsables de

resolver este problema”; 2. “Todos los alumnos, incluso los que actúan mal, tienen el mismo derecho a ser tratados bien”; 3. “La escuela no debe ignorar que se trata de un problema moral”. En la historia de Paula: 1. “Los compañeros de Paula no reconocen que ella está sufriendo”; 2. “Es tarea del colegio educar moralmente a los alumnos para que convivan de forma respetuosa”; 3. “Todos los alumnos, incluso Paula que actúa mal, tienen el mismo derecho a ser tratados bien”.

En lo que respecta a las alternativas de descompromiso moral, esas fueran construidas desde las categorías descritas por Bandura sobre sus descompromisos y agrupadas por nosotros en las categorías: Descompromisos morales que niegan el contenido moral y descompromiso moral que no niegan el contenido moral. Entre las alternativas que no niegan el contenido moral son ellas:

1) **Comparación ventajosa:** La comparación puede ser otro medio de hacer una conducta perjudicial parecer buena. El modo como el comportamiento se ve puede perder la gravedad a partir de otra acción con la cual se compara. El juzgamiento de la gravedad justifica la elección de las opciones. En el instrumento: HA – **“Por ahora, esta situación sigue siendo "tolerable". Sin embargo, si sobrepasa el límite, llegando a la agresión física, será imprescindible una intervención”**; y HB - **“Paula actúa de forma desproporcionada. Al fin y al cabo, las otras personas no la agredieron físicamente”.**”

2) **Difusión de la responsabilidad:** Las personas se comportarán de modo que ellas normalmente rechazan, si una autoridad legítima acepta la responsabilidad por los efectos de sus conductas. Las personas ven sus acciones como decurrentes de las órdenes de las autoridades, ellas no se sienten responsables por los conflictos. En el instrumento: HA – **“Estos comportamientos son muy comunes en las telenovelas, las películas y los videojuegos de los estudiantes”**; y HB **“Hoy en día, Internet es tierra de nadie. Allí los alumnos aprenden todo tipo de palabras soeces y comportamientos obscenos”.**

3) **Desplazamiento de la responsabilidad,** que consiste en atribuir la responsabilidad del problema a otros, eximiéndolos de cualquier obligación de intervenir para superarlo. En el instrumento: HA - **“Si los padres de Japinha hablaran y se enteraran del día a día de su hijo, quizás esto no pasaría”**; y HB - **“Las familias están muy desestructuradas hoy en día. Los padres de Paula no la criaron bien, como deberían haberlo hecho.”.**

4) **Minimización o distorsión de las consecuencias,** que consiste en disminuir o negar la gravedad del hecho minimizando sus consecuencias. En el instrumento: HA - **“Si los adultos deciden intervenir en cada situación como ésta, pensando que todo es bullying,**

los adolescentes nunca tendrán la oportunidad de enfrentarse a sus propios problemas, por lo que son emocionalmente frágiles”; y HB - “Si el profesor tiene que parar en algún momento para resolver los conflictos, no enseñará más, obstaculizando el progreso de los contenidos”.

Las formas de Descompromiso Moral que niegan el contenido moral son:

1) **Justificativa moral:** En este caso, la conducta dañina se transforma en personal y moralmente aceptable al presentarla como socialmente válida o con fines morales. Las personas pueden actuar por imperativo moral y preservar su visión de sí mismas como agentes morales mientras causan daño a otros. En el instrumento: HA - “**Los chicos no son del mismo grupo que Japinha. Si fueran amigos, no te tratarían mal**”; y HB - “**Paula carece de educación. Por eso la tratan mal.**”.

2) **Lenguaje eufemístico.** Se refiere al tipo de lenguaje que se utiliza ampliamente para hacer respetables las conductas perjudiciales y reducir la responsabilidad personal por ellas. Hay un enmascaramiento de las actividades reprobables con el objetivo de disminuir la gravedad de la acción. En la herramienta: HA - “**Se trata de una broma de adolescentes, representada como violencia por los medios de comunicación sensacionalistas que, bajo la influencia de la televisión, han adquirido tonos de violencia**”; y HB - “**Lo que ocurre con Paula y su clase es una broma muy común entre los alumnos de esta edad. Nuestra generación también pasó por esto**”.

3) **Deshumanización.** Cuando toman sus cualidades humanas de las personas o les añaden cualidades inhumanas. La víctima tiene la impresión de ser una persona desagradable o despreciable. En el instrumento: HA - “**Japinha era muy diferente a los demás. No era normal**”; y HB - “**Paula no se está comportando como una persona civilizada, pero debería hacerlo. De esta manera, Paula ni siquiera se parece gente**”.

4) **Culpabilización de la víctima.** A víctima é responsabilizada pelo que lhe acontece. A vítima é julgada e culpada por estar sendo alvo de vitimização. No instrumento: HA - “**Hay que trabajar la timidez de Japinha. Incluso por ello acaba excluyéndose del grupo**”. Y para HB - “**Paula no hace ningún esfuerzo por mejorar su relación con sus compañeros. Al hacerlo, Paula da a sus colegas razones para tratarla así.**”.

Las pruebas para verificar que el modelo original era capaz de proporcionar un buen ajuste de los datos se iniciaron tras el cierre de las colecciones en Brasil. Para ello, utilizamos

el análisis factorial confirmatoria o el modelo de ecuaciones estructurales para medir la validez de nuestro cuestionario para la muestra brasileña. Una vez validado el anterior cuestionario para adolescentes mediante un análisis factorial confirmatorio, se adoptó la misma conducta en relación con este cuestionario. Según Urbina (2007), la validez de un instrumento de investigación corresponde a un criterio de medición que ratifica su calidad para medir lo que el investigador se propone medir. La validez, como señala el autor, dependerá de las pruebas estadísticas que finalmente confirmarán si el instrumento es capaz de mostrar las inferencias esperadas por el investigador.

Para Pasquali (2001), los requisitos para la construcción y posterior validación de un instrumento son tres: 1. Procedimientos teóricos iniciales relevantes para la construcción; 2. Recogida empírica de información; y 3. Análisis para la validación estadística de la información recogida. Este rigor metodológico es esencial para la credibilidad ante la comunidad científica, ya que, para que sus implicaciones sean generalizables a otros contextos, los datos deben adquirir fiabilidad.

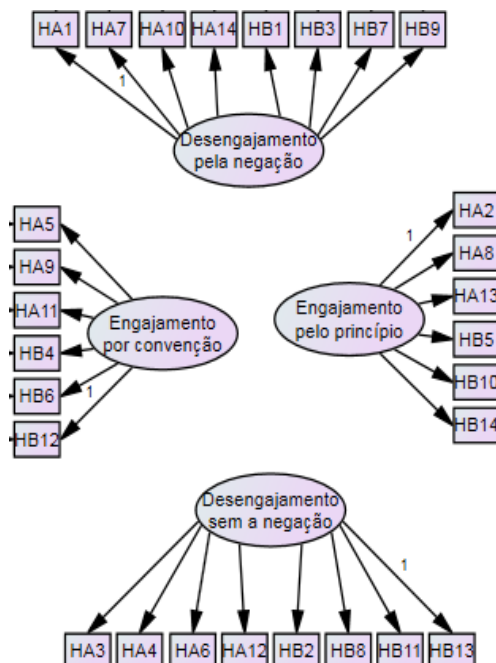
Partiendo de esta perspectiva del desarrollo de la moralidad según la Epistemología Genética, sentimos la necesidad de señalar las elecciones de los sujetos como un proceso de desarrollo y, por lo tanto, antes de la sumisión de nuestro instrumento de investigación a los análisis estadísticos direccionados a la conferencia de su validez interna y confiabilidad, establecemos cuatro factores, en lugar de dos que componían el instrumento anterior. Con eso, considerando los juicios morales bajo la perspectiva de su evolución, establecemos como primero factor (F1) las categorías de DM que tienen, en común, la negación del contenido moral explicitado. Frente a eso, pertenecen a F1 las categorías **culpabilización, lenguaje eufemístico, deshumanización y justificación moral**. Como F2, las categorías de la DM se enumeraron sin la negación del contenido moral, lo que caracteriza, en nuestra opinión, un paso en este desarrollo, aunque como descompromiso. Por lo tanto, en este conjunto se insertan la **transferencia de la responsabilidad, difusión de la responsabilidad, minimización o distorsión de las consecuencias y comparación ventajosa**.

La apropiación de la teoría de Bandura (1999; 2015), desde nuestra posición epistemológica, nos lleva a considerar una lectura que mira al desarrollo y, por tanto, a la evolución, aunque, al concebir los mecanismos de la DM, el propio autor no haya establecido una jerarquía entre ellos. En este sentido, si bien cuando establecemos tal distribución de los mecanismos en factores estamos asumiendo distinciones desde el punto de vista de la naturaleza de sus contenidos - F1 niega el contenido moral mientras que F2 no lo hace -, tales

distinciones no se estendem necessariamente a la lógica correspondiente a lo que, desde el punto de vista banduriano, explicaría sus efectos ante la dimensión psíquica de los sujetos: suavizar o incluso eliminar las autossanciones morales que, sin el uso de los DMs, se les impondrían en virtud de la confrontación entre lo moral y la omisión ante la falta de la misma..

Siguiendo la descripción de los factores establecidos, es desde la misma perspectiva teórica de la Epistemología Genética que establecemos posteriormente los factores F3 y F4, respectivamente concebidos por MS por convención social y MS por principio, ambos compuestos por las alternativas que indican la adhesión a los contenidos morales ausentes en los relatos presentados. En este caso, la distinción entre F3 y F4 se manifiesta en el orden de la propia naturaleza que subyace a la tendencia de adhesión al contenido moral sugerido: condicionada o no a su enunciación a través de las convenciones o dispositivos normativos de la sociedad. La figura 1 resume esta ordenación. En él, "HA" se refiere a la historia A (de Japinha). "HB" se refiere a la historia B (por Paula). Los números que siguen a las letras corresponden a las alternativas del instrumento:

Figura 1 – Distribución de las alternativas según los Factores



Fuente: Elaborado por los autores

Finalmente, para aclarar las relaciones entre la creación de factores y la calificación de los juicios morales de los sujetos como manifestación de una tendencia - término que descarta la existencia de una persona puramente desvinculada o moralmente comprometida - reiteramos que, según el postulado de la Epistemología Genética, los sujetos no se sitúan estáticamente en un punto determinado del umbral establecido entre F1 (el menos evolucionado) y F4 (el más evolucionado), sino que, por el contrario, tienden a moverse entre ellos.

Por lo tanto, es considerando las respuestas desde el conjunto - es decir, no de manera aislada o por el simple análisis de la frecuencia de las alternativas - que pretendemos calificar las respuestas dadas por los sujetos: además de estipular los factores que mencionamos, asignamos las respuestas obtenidas en los niveles 1 a 4, proyectados desde el umbral representado en la figura anterior y medidos según las posibles combinaciones entre los factores.

Por lo tanto, estos niveles se compusieron en orden creciente según la calidad moral correspondiente a los factores combinados. Por lo tanto, el nivel uno (ND1) engloba únicamente las respuestas DM, es decir, las marcadas sólo en F1 y F2. El nivel dos (ND2) corresponde a las respuestas de los sujetos que marcaron las dos formas posibles de DM (F1 y F2) y la forma de EM por convención (F3). El nivel tres (ND3) se estipula según las respuestas de los sujetos que marcaron las alternativas de F2 y F3 y F4, es decir, aunque señalan a DM, no niegan el valor moral. Finalmente, el nivel cuatro (ND4), considerado el más desarrollado desde el punto de vista de la calidad moral de las alternativas marcadas, corresponde al grupo de respuestas marcadas sólo entre las relacionadas con la EM (F3 y F4).

El Cuadro 1 siguiente compone los niveles según sus respectivas combinaciones entre los factores. En él, ND corresponde a “nivel de desarrollo”. El número indica, en orden creciente, el nivel de la tendencia a respuestas cada vez más evolucionadas moralmente:

Cuadro 1 – Los niveles y sus respectivos factores combinados

Niveles	Factores
ND1	F1; F2; F1 e F2
ND2	F1 e F3; F1 e F4; F2 e F3; F1, F2 e F3; F1, F2 e F4; F1, F3 e F4; F1, F2, F3 e F4
ND3	F2 e F4; F2, F3 e F4
ND4	F3; F4; F3 e F4

Fuente: Elaborado por los autores

Presentamos los procedimientos y resultados que culminaron en su validación estadística. La validación estadística de nuestro instrumento se inició una vez establecidos los factores y a partir del modelo original estimado mediante Mínimos Cuadrados Ponderados Robustos (WLSMV), una prueba estadística adecuada para este tipo de investigación, cuyas variables en estudio son categóricas. La información sobre las discrepancias en el modelo de ajuste disponible a partir de las relaciones entre los errores se utilizó para realizar los cambios *post hoc* y, en consecuencia, mejorar el ajuste del modelo.

El software utilizado para esta validación fue el MPLUS 6.12. El ajuste del modelo se obtuvo a partir de cinco índices de ajuste: X^2 , WRMR (weighted root mean square residual), CFI (Comparative Fit Index), TLI (Tucker-Lewis Index) y RMSEA (Root Mean Square Error of Aproximation).

El X^2 evalúa la calidad del ajuste del modelo, comparando la matriz de correlación de amuestra con la de correlación estimada bajo el modelo. Menores valores, en ese caso, señalan un buen ajuste, señalando la pequeña discrepancia entre la estructura de los datos observados y el modelo hipotético.

En nuestro instrumento, la X^2 fue igual a 470,36 (GL 344). Como la X^2 es sensible al tamaño de la muestra, deben utilizarse índices adicionales, ya que no puede considerarse una prueba de ajuste por sí sola. Por lo tanto, recurrimos al análisis estadístico de los índices CFI y TLI, que comparan el modelo hipotético con un modelo “nulo” - un modelo independiente en el que las covarianzas entre todas las variables son iguales a cero - o con uno de peor ajuste, considerando la complejidad del modelo. Estos índices pueden variar de 0 a 1, y los valores cercanos a 1 se consideran bien ajustados. Por lo tanto, basándonos en estos criterios, nuestro modelo puede considerarse bien ajustado, ya que los valores de CFI y TLI fueron, respectivamente, 0,843 y 0,827.

Otro índice que utilizamos durante el proceso de validación de este instrumento fue el RMSEA, que estima en qué medida los parámetros del modelo reproducen la covarianza/correlación de la población. Cuando un modelo reproduce con exactitud la covarianza/correlación de la población, el RMSEA es igual a 0. Para Brown (2006), según este índice, los valores inferiores a 0,06 son indicativos de un ajuste razonable del modelo. Sin embargo, en algunos casos el modelo con el índice RMSEA de hasta 0,08 puede considerarse válido. En nuestro instrumento, el RMSEA fue de 0,33 (IC 95%: 0,024 - 0,041), lo que garantiza que la población estaba bien parametrizada para este estudio.

Por último, nuestro índice WRMR, que mide la diferencia media ponderada entre las covarianzas de la muestra y las covarianzas estimadas de la población, fue de 1,149, razonable a la vista de la sugerencia de Yu (2002), en la que se recomienda un punto de corte igual a 1. Dado que tres de nuestros cuatro índices de ajuste se consideraron muy buenos, nuestro instrumento puede considerarse positivamente validado.

A través de la matriz de correlación tetracórica residual, pudimos obtener información específica sobre el grado de reproducción de cada correlación por los parámetros estimados por el modelo. Es deseable que los residuos sean cercanos a cero. En nuestro instrumento vimos que, en la mayoría de los casos, las correlaciones residuales no superan el 0,1.

Aun así, se obtuvieron dos tasas de cambio para nuestro modelo. Los índices de cambio muestran cuánto podría reducirse X^2 si se incorporara la correlación entre dos o más elementos del modelo. Por lo tanto, los índices de modificación sugeridos fueron (1) la incorporación de la alternativa 14 para la historia B (HB14) a la alternativa 14 para la misma historia (HB6), en una reducción de 10,320 en X^2 ; y (2) la reasignación de la alternativa 6 para la historia A (HA6) al factor F4 (reducción de 16,082 en X^2). Sólo se consideran válidos los índices de modificación de los errores de medición, y no las relaciones de los coeficientes de regresión, ya que se idealizó un modelo sin cargas factoriales cruzadas entre los dominios, es decir, no hay relación entre un factor latente y alguna variable indicadora perteneciente a otro factor latente. Sin embargo, ninguna de las relaciones indicadas tenía sentido, ya que no formaban parte de la misma variable latente desde el punto de vista de su validez teórica que explicaría dicha modificación. Así, el modelo se mantuvo en su forma original, sin covarianza entre los errores, entre otras cosas porque la ganancia con un nuevo modelo no sería suficiente para justificar tal modificación.

Observamos, en la Tabla 1, las estimativas que fueron estandarizadas para nuestro modelo.

Tabla 1 - Estimativas estandarizadas del modelo

Estimativas estandarizadas do modelo			
Relación	Estimativa	Error estándar	Valor-p
F1 -> HA1	0,591	0,069	0,000
F1 -> HA7	0,709	0,083	0,000
F1 -> HA10	0,290	0,099	0,003
F1 -> HA14	0,472	0,095	0,000
F1 -> HB1	0,637	0,083	0,000
F1 -> HB3	0,513	0,094	0,000

F1 -> HB7	0,741	0,062	0,000
F1 -> HB9	0,693	0,061	0,000
F2 -> HA3	0,543	0,081	0,000
F2 -> HA4	0,426	0,107	0,000
F2 -> HA6	0,430	0,081	0,000
F2 -> HA12	0,262	0,095	0,006
F2 -> HB2	0,641	0,065	0,000
F2 -> HB8	0,589	0,087	0,000
F2 -> HB11	0,587	0,076	0,000
F2 -> HB13	0,566	0,077	0,000
F3 -> HA5	0,606	0,095	0,000
F3 -> HA9	0,670	0,078	0,000
F3 -> HA11	0,710	0,068	0,000
F3 -> HB4	0,569	0,077	0,000
F3 -> HB6	0,456	0,077	0,000
F3 -> HB12	0,506	0,078	0,000
F4 -> HA2	0,268	0,101	0,008
F4 -> HA8	0,711	0,076	0,000
F4 -> HA13	0,568	0,081	0,000
F4 -> HB5	0,515	0,075	0,000
F4 -> HB10	0,412	0,082	0,000
F4 -> HB14	0,747	0,078	0,000
F1 <-> F2	0,936	0,058	0,000
F1 <-> F3	0,498	0,083	0,000
F1 <-> F4	-0,011	0,088	0,897
F2 <-> F3	0,462	0,087	0,000
F2 <-> F4	0,104	0,099	0,263
F3 <-> F4	0,534	0,081	0,000

Fuente: Elaborado por los autores

A través de la Tabla 1, encontramos una correlación factorial muy importante entre F1 y F2 (0,936 - cuanto más cerca de 1, más cerca). En este caso, se observa que los factores están muy próximos, hecho previsible ante las propias sutilezas que caracterizan la relación entre las categorías de DM que componen F1 y F2, previamente detalladas en la Figura 1. Sin embargo, el carácter que subyace a los contenidos sugeridos en F1 (desentendimiento con negación del contenido moral en juego) y F2 (desentendimiento sin negación del contenido moral) justifica, según la perspectiva del juicio moral pensado en términos de evolución (ya

explicada), el mantenimiento de la distinción entre los factores, porque la naturaleza de dicha distinción es importante para lo que pretendemos medir con este estudio.

Finalmente, las pruebas estadísticas, como hemos visto, han aportado resultados bastante favorables sobre la fiabilidad de la consistencia interna del instrumento, a pesar de la proximidad entre F1 y F2. Así, el mantenimiento de los cuatro factores no implicaría un cambio sustancial de lo que se había demostrado como coherente.

Sin embargo, en la Tabla 1 también es interesante observar, por ejemplo, lo lejos que está F1 de F4 (-0,011), factores que indican, respectivamente, por un lado, respuestas de DM que, en términos de desarrollo, ni siquiera consideran un contenido moral en juego y, por otro lado, respuestas de mayor EM. Dicho índice indica una relación de correspondencia entre su significado psicométrico y los supuestos teóricos con los que se elaboraron los factores. Elevando al cuadrado las cargas factoriales estandarizadas, obtuvimos la proporción de la varianza de la variable que es explicada por el factor latente, según la Tabla 2.

Tabla 2 – Proporción de variancia en la variable que es explicada por el factor latente

Variable observada	Estimativa*	Error estándar	Valor-p
HA1	0,350	0,082	0,000
HA2	0,072	0,054	0,183
HA3	0,295	0,089	0,001
HA4	0,181	0,091	0,046
HA5	0,368	0,115	0,001
HA6	0,185	0,069	0,008
HA7	0,503	0,118	0,000
HA8	0,505	0,108	0,000
HA9	0,449	0,105	0,000
HA10	0,084	0,057	0,142
HA11	0,505	0,096	0,000
HA12	0,069	0,050	0,169
HA13	0,323	0,092	0,000
HA14	0,223	0,089	0,012
HB1	0,405	0,106	0,000
HB2	0,412	0,084	0,000
HB3	0,263	0,096	0,006
HB4	0,324	0,087	0,000
HB5	0,266	0,077	0,001
HB6	0,208	0,070	0,003
HB7	0,549	0,092	0,000
HB8	0,347	0,103	0,001
	0,481	0,085	0,000
HB10	0,170	0,068	0,012

HB11	0,345	0,089	0,000
HB12	0,256	0,079	0,001
HB13	0,321	0,087	0,000
HB14	0,558	0,117	0,002

Fuente: Elaborado por los autores

Al analizar la Tabla 2, podemos ver que nuestras alternativas están bien explicadas por el factor latente (siempre menos de 1). Esto significa que su varianza es pequeña, lo que indica una buena distribución de las categorías en los 4 factores creados para ambas historias. Por lo tanto, sobre la base de todos los índices, nuestro modelo se consideró válido para la muestra de esta investigación.

Consideraciones finales

A partir de los datos derivados de todos los análisis para la verificación de las pruebas de validez del instrumento, se pudo mejorar la matriz de referencia de los mecanismos de Compromiso y Descompromiso Moral de los profesores ante el *bullying* en la escuela. Tras los estudios piloto y la aplicación del instrumento en una muestra significativa, concluimos la etapa de validez de construcción, entendiendo que los datos recogidos de este instrumento pueden evidenciar mecanismos de Compromiso y Descompromiso Moral que contribuyan a una mejor comprensión del fenómeno y a la construcción de políticas y formación docente que permitan la superación de la violencia en la escuela, especialmente de las situaciones de *bullying*, con el apoyo decisivo de una intervención docente cualificada, para contrarrestar el continuo mal manejo de la violencia en los contextos educativos.

También se espera que los datos recogidos en este instrumento puedan ser utilizados por las instituciones educativas para crear programas de formación continua del profesorado que aseguren reflexiones que favorezcan la superación del Desenganche Moral. Los profesores también malinterpretan la génesis del *bullying* en la escuela, contribuyendo, desde esta incomprensión, a la adopción de mecanismos autoexculpatorios de Desplazamiento Moral que justifican sus omisiones ante este problema. Sin embargo, la adopción de la Desvinculación Moral inhibe la manifestación de la culpa, considerada, desde una perspectiva piagetiana, como un sentimiento autorregulador.

Vale la pena mencionar: la comprensión de los mecanismos de la Desvinculación Moral nos proporciona una síntesis de las concepciones de los profesores y también una comprensión de sus formas de juicio moral, apuntando a la inserción del debate en torno a la

formación moral de los educadores y educandos como central en el proceso de formación de los profesores.

En este sentido, el instrumento que se presenta nos muestra los retratos de los juicios docentes, pero también nos permite comprender la naturaleza de la génesis de sus juicios, porque, a partir de los resultados, podemos reflexionar sobre la cultura escolar, sobre la formación de los docentes y sobre el desarrollo moral de los individuos.

Enfatizamos la necesidad de contar con herramientas validadas capaces de comprender mejor las formas en que los profesores interpretan las prácticas de *bullying* en la escuela, para que la formación de los docentes, buscando contribuir a la superación de la violencia, se oriente en un conocimiento científico lo suficientemente vigoroso como para interferir en las políticas públicas para la preparación continua de estos profesionales, cuyas prácticas son determinantes centrales de la continuidad o superación del *bullying* y otras violencias en la escuela. Por lo tanto, también esperamos que esta herramienta sea utilizada por los investigadores que deseen realizar investigaciones en este ámbito.

REFERENCIAS

ANDRADE, F. **Ser uma lição permanente**: psicodinâmica da competência inter-relacional do(a) educador(a) na gestão de conflitos e na prevenção da violência na escola. Orientadora: Maria Eulina Pessoa de Carvalho. 2007. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

AVILÉS, J. **Bullying**: guia para educadores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

AVILÉS, J. **Bullying**: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela. Salamanca: Amarú, 2006.

BANDURA, A. *et al.* **Desengajamento moral**: teoria e pesquisa a partir da teoria social cognitiva. Campinas: SP. Mercado de Letras, 2015.

BANDURA, A. Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. **Journal of Moral Education**, v. 31, p. 101-119, 2002.

BANDURA, A. Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. **Personality and Social Psychology Review**, v. 3, p. 193-209, 1999.

BERKOWITZ, L. **Aggression**: its causes, consequences, and control. McGraw-Hill Book Company, 1993.

CRAIG, K. B. D.; LESCHIED, A. Pre-service teachers' knowledge and attitudes regarding school-based bullying. **Canadian Journal of Education**, v. 34, n. 2, p. 21-33, 2011.

DAUD, R. P. **(Des)engajamento moral e atuação docente frente ao bullying escolar**. Orientadora: Luciene Regina Paulino Tognetta. 2018. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2018.

DEL BARRIO, C. *et al.* Maltrato por abuso de poder entre escolares ¿de qué estamos hablando? **Revista Pediatría Aten Primaria**, v. 7, n. 25, p. 75-100, 2005.

DÍAZS-AGUADO, M. **Da violência escolar à cooperação na sala de aula**. Americana, SP: Editora Adonis, 2015.

DODGE, K. A. The structure and function of reactive and proactive aggression. *In: Earls court Symposium on Childhood Aggression*. Toronto, ON, Canada: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 1991.

DODGE, K. A.; COIE, J. D. Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. **Journal of personality and social psychology**, v. 53, n. 6, p. 1146, 1987.

FANTÁSTICO. Em nova carta, atirador tenta usar bullying para justificar crime. O Fantástico teve acesso às imagens feitas pela polícia na casa de Wellington na quinta-feira da tragédia. Em meio a muita sujeira, os policiais encontraram uma segunda carta deixada pelo assassino. **Rede Globo**, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://fantastico.globo.com/Jornalismo/FANT/0,,MUL1658408-15605,00-EM+NOVA+CARTA+ATIRADOR+TENTA+USAR+BULLYING+PARA+JUSTIFICAR+MASSACRE.html>. Acesso em: 7 abr. 2019.

FISCHER, R. M. (Coord.). **Bullying escolar no Brasil**. Relatório Final. São Paulo: CEATS/FIA, 2010.

FONTANELLA, B. *et al.* Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 17-27, jan. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2008000100003>

FRICK, L. **Estratégias de prevenção e contenção do bullying nas escolas**: as propostas governamentais e de pesquisa no Brasil e na Espanha. Orientadora: Maria Suzana de Stefano Menin. 2016. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016.

FRICK, L. **As relações entre os conflitos interpessoais e o bullying**: um estudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental de duas escolas públicas. Orientadora: Luciene Regina Paulino Tognetta. 2011. 195 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2011,

GONÇALVES, C.; ANDRADE, F.; GONZAGA, K. Manejo do Bullying na Escola: responsabilizando os espectadores com a pedagogia institucional. *In: GONCALVES, C.; ANDRADE, F. Bullying e violências na escola: análise e prevenção*. Curitiba, PR: CRV Editora, 2015. p. 113-136.

GONÇALVES, C. **Engajamento e Desengajamento Moral de Docentes diante de situações de bullying envolvendo alvos típicos e provocadores de bullying na escola.** Orientadora: Luciene Regina Paulino Tognetta. 2017. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

GONÇALVES, C. **Concepção e julgamento moral de docentes sobre bullying na escola.** Orientador: Fernando César Bezerra de Andrade. 2011. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

GUIMARÃES, L. A. M. *et al.* “Mobbing” (assédio psicológico) no trabalho: uma síndrome psicossocial multidimensional. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 22, n. 2, maio/ago. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722006000200008>

JAMES, A. School bullying. **Research briefing**, v. 26, p. 21, 2010. Disponível em: https://iamnotscared.pixel-online.org/data/database/publications/384_NSPPC%20Briefing.pdf. Acesso em: 10 mar. 2019.

LAGERSPETZ, K. M, *et al.* Group aggression among school children in three schools. **Scandinavian Journal of Psychology**, v. 23, n. 1, p. 45-52, set. 1982. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.1982.tb00412.x>

LAPA, L. **Valentes contra o bullying:** a implantação das Equipes de Ajuda, uma experiência brasileira. Orientadora: Luciene Regina Paulino Tognetta. 2019. 330f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2019.

LOBATO, V. Concepções de professores sobre questões relacionadas à violência na escola. *In:* REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu, MG: ANPED, 2006.

MASCARENHAS, S. Bullying e moralidade escolar: um estudo com estudantes do Brasil (Amazônia) e da Espanha (Valladolid). *In:* CONGRESSO DE PESQUISAS EM PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO MORAL (COPPEM), 1., 2009, Campinas. **Anais [...]**. Campinas, SP: UNICAMP, 2009.

MASCARENHAS, S. Gestão do Bullying e da Indisciplina e Qualidade do Bem-Estar Psicossocial de Docentes e Discentes do Brasil (Rondônia). **Psic., Saúde & Doenças [online]**, Lisboa, v. 7, n. 1, p. 95-107, 2006.

NASCIMENTO, A. **Intimidações na adolescência:** expressões da violência entre pares na cultura escolar. Orientadora: Jaileila de Araújo Santos. 2009. 203 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

OLWEUS, D. Europe – Scandinava – Sweden. *In:* SMITH, P. K.; MORITA, Y.; JUNGERTAS, J.; OLWEUS, D.; CATALANO, R.; SLEE, P. (Eds.). **The nature of school.** Bullying – A cross-national perspective. London and New York: Routledge, 1999. p. 7-27.

OLWEUS, D. **Bullying at School:** what we know and what we can do. Cambridge: Blackwell, 1993.

OLWEUS, D. **Bullying among school-boys**. Children and violence. 1973.

OLWEUS, D. **Aggression in the schools: bullies and whipping boys**. Hemisphere, 1978.

OLWEUS, D. Continuity in aggressive and withdrawn, inhibited behavior patterns. **Psychiatry and Social Science**, v. 1, p. 141-159, 1981.

OLWEUS, D.; ROLAND, E. **'Mobbing Bakgrunn og tiltak'**. Kirke-og under visnings departementet. Oslo, 1983.

PASQUALI, L. Testes Referentes a Constructo: teoria e modelo de construção. *In*: PASQUALI, L. *et al.* **Psicometria: teoria dos testes na psicologia e na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olímpio, 2007.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1994.

RIBEIRO, E.; GONÇALVES, C.; SANTOS, S. Desengajamento Moral de Docentes: o que nos diz a omissão de professoras diante dos conflitos entre pares? *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE - REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED, 24., 2018, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa, PB: UFPB, 2018.

RIGBY, K.; BAGSHAW, D. Prospects of adolescent students collaborating with teachers in addressing issues of bullying and conflict in schools. **Educational Psychology**, v. 23, n. 5, p. 535-546, 2003.

SAMPIERI, R. H. *et al.* **Metodología de la investigación**. México: McGraw-Hill, 2010.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SÁNCHEZ, V.; ORTEGA, R. El estudio científico del fenómeno bullying. *In*: RUIZ, R. O. (Coord.). **Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar**. Alianza Editorial, 2010. p. 55-80.

TOGNETTA, L. R. P. Construindo a Autonomia Moral na Escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 525-540, set./dez. 2009. DOI: <http://dx.doi.org/10.7213/rde.v9i28.3316>

TOGNETTA, L. R. P.; LEME, M. VICENTIN, V. **Quando os conflitos nos pertencem**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

TOGNETTA, L. R. P.; BOZZA, T. Cyberbullying: quando a violência é virtual - Um estudo sobre a incidência e sua relação com as representações de si em adolescentes. *In*: GUIMARAES, Á; PACHECO, Z. **Caderno de resumos do I Seminário Violar: problematizando juventudes na contemporaneidade**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2010.

TOGNETTA, L. R. P.; LA TAILLE, Y. A Formação de Personalidades Éticas: Representações de Si e Moral. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 24 n. 2, p. 181-188, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722008000200007>

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. Bullying e intervenção no Brasil: um problema ainda sem solução. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA DA SAÚDE: SAÚDE, SEXUALIDADE E GÊNERO, 8., 2010, Lisboa. **Anais [...]**. Lisboa, Portugal: ISPA – Instituto Universitário, 2010.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. Estamos em conflito: Eu, comigo e com você! Um estudo sobre o Bullying e suas causas afetivas. *In*: CUNHA, J.; DANI, L. (Org.). **Escola, conflito e violências**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2008. p. 199-246.

YOON, J. *et al.* How south korean teachers handle an incident of school bullying. **School Psychology International**, v. 32, n. 3, p. 312-329, 2011.

YU, C. **Evaluating cutoff criteria of model fit indices for latent variable models with binary and continuous outcomes**. Tese (Doutorado) – University of California Los Angeles, 2002.

Cómo referenciar este artículo

TOGNETTA, L. R. P.; MARTÍNEZ, J. M. A.; GONÇALVES, C. C.; ANDRADE, F.; BONI, L. G.; SANTOS, N. C. P. Validación de instrumento sobre compromiso y descompromiso moral de docentes ante el bullying en la escuela. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 1, p. 292-319, jan./mar. 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.v16i1.14477>

Enviado el: 30/11/2019

Revisiones requeridas: 08/04/2020

Aprobado el: 28/09/2020

Publicado el: 02/01/2021