

Adaptación de la Escala de Victimización en la Escuela del Grupo Lisis en  
Centros Educativos del Área Metropolitana de Caracas

Trabajo de Investigación presentado por:

Verónica RÍOS

a la Escuela de Psicología

como un requisito parcial para obtener el título de

Licenciado en Psicología

Profesor Guía:

Alexander IBARRA

Caracas, Julio 2015.

## Índice de Contenido

Introducción.....	9
Marco Teórico.....	13
Acoso Escolar.....	15
Principios de medición de la Escala de Victimización en la Escuela del Grupo Lisis (2004).....	38
Método.....	49
Objetivo General.....	49
Objetivos Específicos.....	49
Definición de Variables.....	50
Tipo de Investigación.....	52
Diseño de Investigación.....	52
Diseño Muestral.....	53
Instrumentos.....	53
Procedimiento.....	57
Análisis de Datos.....	58
Resultados.....	61
Descriptivos de la muestra.....	61
Descriptivos Individuales.....	62
Descriptivos Relacionales.....	65
Confiabilidad por Consistencia Interna.....	76
Validez de Contenido.....	78
Validez de Constructo.....	80
Validez de Criterio.....	89

Análisis de Ítems.....	90
Discusión.....	94
Conclusiones.....	102
Recomendaciones.....	105
Referencias Bibliográficas.....	106
Anexos.....	113
Anexo A: Escala de Victimización en la Escuela Grupo LISIS (2004).....	115
Anexo B: Adaptación de Pérez (2005) a la Escala de Bullying de Quine (1999).....	117
Anexo C: Modelo Carta de Autorización entregada en los Colegios encuestados.....	120
Anexo D. Adaptación de Ríos (2015) a la Escala de Victimización en la Escuela del Grupo LISIS (2004).....	122
Anexo E. Modelo de Consentimiento informado a los Representantes.....	125
Anexo F. Tabla de Comunalidades.....	127
Anexo G. Tabla de Análisis de Ítems.....	129
Anexo H. Tabla de Significancias a las respuestas del ítem 21.....	131
Anexo I. Tabla de Significancias a las respuestas del ítem 22.....	133

## Índice de Tablas

Tabla 1. Comparación de los Factores Encontrados en la Escala de Quine (1999) y los Factores Encontrados por Pérez (2005).....	56
Tabla 2. Estadísticos descriptivos de la variable Edad.....	61
Tabla 3. Estadísticos Descriptivos de la Escala de Victimización en la Escuela.....	63
Tabla 4. Estadísticos Descriptivos de la Adaptación de Pérez (2005) a la Escala de Bullying de Quine (1999).....	64
Tabla 5. Estadísticos descriptivos de las puntuaciones en la Escala de Victimización en la Escuela en función del sexo.....	65
Tabla 6. Test de normalidad de la Escala de Victimización en la Escuela en función del sexo.....	66
Tabla 7. Prueba t de las puntuaciones en la Escala de Victimización en la Escuela en función del sexo.....	67
Tabla 8. Estadísticos Descriptivos de las puntuaciones en la Adaptación de Pérez (2005) a la Escala de Bullying de Quine (1999) en función del sexo.....	69
Tabla 9. Test de normalidad de la Adaptación de Pérez (2005) a la Escala de Bullying de Quine (1999) en función del sexo.....	69
Tabla 10. Prueba t de las puntuaciones en la de Pérez (2005) a la Escala de Bullying de Quine (1999) en función del sexo.....	70
Tabla 11. Estadísticos descriptivos de las puntuaciones en la Escala de Victimización en la Escuela en función del NSE.....	71
Tabla 12. Test de normalidad de la Escala de Victimización en la Escuela en función del NSE.....	71
Tabla 13. Prueba t de las puntuaciones en la Escala de Victimización en la Escuela en función del NSE.....	73

Tabla 14. Estadísticos descriptivos de las puntuaciones en la Adaptación de Pérez (2005) a la Escala de Bullying de Quine (1999) en función del NSE.....	74
Tabla 15. Test de normalidad de la Adaptación de Pérez (2005) a la Escala de Bullying de Quine (1999) en función del NSE.....	74
Tabla 16. Prueba t de las puntuaciones en la Adaptación de Pérez (2005) a la Escala de Bullying de Quine (1999) en función del NSE.....	76
Tabla 17. Confiabilidad de la Escala Total.....	77
Tabla 18. Confiabilidad de las Dimensiones de la Escala.....	77
Tabla 19. Tabla de Especificaciones de la Escala de Victimización en la Escuela del Grupo LISIS (2004).....	78
Tabla 20. Modificación en la Redacción de los ítems.....	79
Tabla 21. Proporción de Varianza Explicada por los Tres Componentes.....	81
Tabla 22. Matriz de Componentes Rotados de los ítems de la Escala.....	83
Tabla 23. Estadísticos Descriptivos del ítem 21.....	85
Tabla 24. Análisis de Varianza del ítem 21.....	87
Tabla 25. Estadísticos Descriptivos del ítem 22.....	87
Tabla 26. Análisis de Varianza del ítem 22.....	89
Tabla 27. Correlación entre la Escala de Victimización en la Escuela y la adaptación de Pérez (2005) a la Escala de Bullying de Quine (1999).....	89

## Índice de Figuras/Gráficos

Figura 1. Diagrama de la relación entre los conceptos: agresión, violencia, conductas antisociales y maltrato (Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios, 2003).....	16
Figura 2. Histograma de la distribución de la edad.....	62
Figura 3. Histograma de la distribución de los puntajes de la Escala de Victimización en la Escuela.....	63
Figura 4. Histograma de la distribución de los puntajes de la Adaptación de Pérez (2005) a la Escala de Bullying de Quine (1999).....	64
Figura 5. Caja y Bigote de la Escala de Victimización en la Escuela en función del sexo.....	66
Figura 6. Caja y Bigote de la Adaptación de Pérez (2005) a la Escala de Bullying de Quine (1999) en función del sexo.....	69
Figura 7. Caja y Bigote de la Escala de Victimización en la Escuela en función del NSE.....	72
Figura 8. Caja y Bigote de la Adaptación de Pérez (2005) a la Escala de Bullying de Quine (1999) en función del NSE.....	75
Figura 9. Distribución de los componentes en función del autovalor.....	82
Figura 10. Caja y bigote del ítem 21.....	86
Figura 11. Caja y bigote del ítem 22.....	88

## Resumen

La presente investigación tuvo como finalidad la adaptación de la Escala de Victimización en la Escuela del Grupo LISIS (2004) en la identificación de víctimas de acoso escolar en un grupo de sujetos escolares con edades comprendidas entre los 11 y 14 años de edad. Para esto, se estimó la confiabilidad y la validez, e igualmente se realizó el análisis de ítems correspondiente a la escala en una muestra compuesta por 404 niños con edades entre los 11 y 15 años de edad, cursantes de 5to y 6to grado de Educación Básica y 1er año de Educación Media, 211 niños y 193 niñas, de nivel socioeconómico medio-alto y bajo, provenientes de colegios del área metropolitana de Caracas.

En general, los resultados obtenidos permiten afirmar que la Escala de Victimización en la Escuela del grupo LISIS resulta un instrumento psicométricamente calificado, con un alto grado de confiabilidad y evidencias de validez, para la identificación de víctimas de acoso escolar en una población colegial.

Específicamente, se obtuvo un alto grado de confiabilidad de la escala total por medio del método de consistencia interna ( $\alpha=0.908$ ). A su vez, se obtuvieron grados de confiabilidad aceptables en cuanto a las dimensiones encontradas en la escalas ( $\alpha_1=0.856$ ;  $\alpha_2=0.834$ ;  $\alpha_3=0.703$ ).

Con respecto a la validez, el análisis de componentes principales con rotación varimax, arrojó la presencia de 3 factores: rechazo, acoso directo con daño psicológico y difamación; los cuales no se correspondieron con los encontrados por los autores originales de la escala Cava, Musitu y Murgui (2007). A su vez, se encontró que los niveles de victimización aumentan en función de la recurrencia de las conductas de acoso en el tiempo y de la cantidad de agresores. Las correlaciones con los puntajes obtenidos en la adaptación de Pérez (2005) a la escala de bullying de Quine (1999), reflejan una correlación significativa y positiva, lo que implica que la Escala de Victimización en la Escuela mide el mismo constructo y ambas son apropiadas para medir el constructo acoso escolar.

Finalmente, con relación al análisis de ítems, sus resultados permiten llegar a conclusiones similares a las expresadas en relación a la confiabilidad y la validez de la escala; por lo cual, en síntesis, la Escala de Victimización en la Escuela del Grupo LISIS resultó una operacionalización apropiada del constructo acoso escolar en una población escolar venezolana.

## Introducción

El acoso escolar es un tema de gran actualidad, con una frecuencia de ocurrencia alta. La relevancia del estudio de este fenómeno se remarca por la incidencia de los casos de acoso escolar en Venezuela que de acuerdo a un estudio realizado por el Centro Gumilla afecta a 1 de cada 3 niños encuestados, sufriendo violencia o discriminación escolar (Quintero, 2012). Por ello, en la escuela básica venezolana, se ha iniciado el proceso de identificar el acoso escolar que afecta el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños y su desarrollo emocional, así como, la convivencia escolar y las relaciones interpersonales. Dichas conductas no son nuevas en la escuela, sino que han estado ocultas (Álvarez y Briceño, 2010). Algunos autores (Arellano, Chirinos, López y Sánchez, 2007; citado en Arellano, 2008), indican evidencia, donde los alumnos nunca o pocas veces denuncian el caso de maltrato, quedando éste en la impunidad.

Por esto, es necesario el uso de algunos instrumentos de medición para identificar la conducta de acoso en las escuelas, sin embargo, los instrumentos de medida de dichas conductas (Cuestionario de Acoso de Olweus- Olweus Bully/Victim Questionnaire, OB/VQ, y el Participant Role Questionnaire de Salmivalli) carece de una política de control que norme su utilización adecuada y garantice la fiabilidad de los resultados, haciendo uso de normas que no corresponden a realidad venezolana.

Aunque existe toda una serie de instrumentos para evaluar el acoso escolar, estos difieren considerablemente en el formato de pregunta y respuesta, en los puntos de corte y en la inclusión o no de una definición sobre el fenómeno. Aunado a esto, tampoco se alcanza un acuerdo a la hora de determinar cuáles son los métodos de evaluación del acoso escolar más eficientes, fiables y válidos.

Es por esto, que el presente estudio tiene como finalidad ofrecer un instrumento adaptado a la población de la zona metropolitana de Caracas que permita identificar a las víctimas de acoso escolar en una muestra comprendida

por niños de 11 a 14 años, y a su vez, que permita orientar a los profesionales a realizar futuras intervenciones dirigidas a la mediación de situaciones de acoso y mejoras en los sistemas de convivencia de los colegios.

Olweus (1993) fue el primer investigador en definir de manera integrada el acoso escolar, refiriéndose a este como “la situación en la que un estudiante es víctima de acoso escolar cuando está expuesto, de forma reiterada a lo largo del tiempo, a acciones negativas por parte de otro u otros estudiantes”.

Debido a esta definición, diversas conductas que anteriormente se consideraban “normales” entre pares como: insultos, intimidaciones, chalequeo, sobrenombres ofensivos, bromas pesadas, rumores, amenazas en broma, ridiculizar, excluir, chantajear y humillar; son ahora catalogadas dentro de la categoría del acoso entre pares (Hernández y Solano, 2007; citado en Merlyn y Díaz, 2012).

Las conductas de acoso en general, según Armero, Bernardino y Bonet de Luna (2011), se pueden categorizar en diferentes tipos de acoso: agresiones físicas, verbales o relacionales, y estas a su vez pueden darse de manera directa o indirecta.

En cuanto a los perfiles que se pueden observar, según Avilés, Iruirtia, García- López y Caballo (2011), no existe específicamente un único perfil, ni en víctimas, ni en agresores, ni en espectadores, sin embargo, existen características en los perfiles más frecuentes en cada uno de los papeles; en el caso particular de la víctima, se presenta con mayor frecuencia una figura pasiva, insegura y aislada, a diferencia del agresor quien suele tener conductas más seguras y autoritarias.

Aunado a esto, se ha conseguido en la literatura que se presentan diferencias en cuanto al género de la víctima, siendo la mujeres las más afectadas principalmente por un tema de poder; y se presenta una clara diferencia en el tipo de acoso que ejerce cada sexo, siendo las mujeres más dadas a utilizar las agresiones verbales y relacionales y los hombres agresiones físicas (Arroyave, 2012; Álvarez y Briceño, 2010; y Olweus, 1993). Sin embargo, según CECODAP (2011), dichas diferencias en los niños son imperceptibles hasta los 11 años de

edad, a partir de ésta, se empiezan a notar las diferencias antes mencionadas; por lo que la ambas variables (sexo y edad) se encuentran estrechamente relacionadas y son de gran relevancia para la presente investigación y el resto de las investigaciones sobre acoso escolar.

Podemos decir que esta investigación es de relevancia social, porque al llevar a cabo la adaptación, de la ya mencionada escala de victimización, la ciudad de Caracas, contará con una escala consistente que arroje mediciones significativas y adecuadas para la identificación de víctimas de acoso escolar.

Así mismo, aportará al campo de la psicología escolar un instrumento que será útil para la evaluación del aspecto psicosocial del niño, Rigby (citado en Mantilla, Meza y Salas 2009), considera que las conductas de acoso escolar predicen con certeza la conducta violenta y antisocial en la vida adulta, al contar con un instrumento consistente, adaptado a la realidad venezolana, para la investigación del acoso escolar, se podrán obtener resultados que permitirán identificar a las víctimas de acoso escolar desde datos exactos y así poder establecer un correcto plan de intervención.

Tomando en cuenta esto, es relevante, la correcta identificación de las víctimas de acoso escolar, dada las serias implicaciones sociales y psicológicas que este fenómeno trae consigo como pueden: ser la depresión, irritabilidad, ansiedad, dificultad para dormir, entre otros (Srabstein, 2013), implicaciones que pueden ser intervenidas, a tiempo, a partir de la administración de una escala adaptada a la cultura venezolana.

Considerando, que el objetivo de este trabajo de investigación es estudiar psicométricamente la escala de victimización del Grupo LISIS para la identificación de víctimas de acoso escolar con edades comprendidas entre los 11 y 14 años de edad, de niveles socioeconómicos medio-alto y bajo de la zona metropolitana de Caracas, se puede afirmar que la presente investigación según la Asociación Americana de Psicología (APA); se centra principalmente en la división de Psicología Escolar (División 16), la cual representa los intereses de psicólogos que participan en la prestación de servicios integrales dirigidos a niños, adolescentes y

familias en ambiente escolar. Según la APA, la psicología escolar se define como aquella disciplina y/o área aplicada de la psicología, compuesta por profesionales, cuyo principal objetivo se encuentra en el trabajo psicológico con niños, familias y a su vez, en lo que concierne al proceso de escolarización (American Psychological Association [APA], 2013).

Al mismo tiempo, dada la relevancia que presentan los aportes de esta investigación, para la atención de situaciones de conflicto, producto de conductas disruptivas en el colegio y propiciar la excelencia en la enseñanza a través de un ambiente nutritivo para el aprendizaje, se considera relevante enmarcarla dentro del área de enseñanza y aprendizaje en psicología delimitada como la segunda división en el listado de la APA (APA, 2013).

Tomando en cuenta las consideraciones, a la deontología de la investigación en psicología (UCAB, 2002), se tiene que para la presente investigación se preservará la confidencialidad de los datos obtenidos, como: la edad, el sexo y la institución de la que provienen los niños. Así mismo, se realizará un acuerdo tanto con los padres como con las autoridades de las instituciones a visitar, que será presentado por escrito a ambas partes expresando las obligaciones y responsabilidades de los investigadores y los niños. También, se garantizará la participación voluntaria, así como la salvaguarda y bienestar de los niños.

Tal como se ha presentado hasta ahora, el fenómeno del acoso escolar es una problemática que afecta el desarrollo normal de los niños, perjudicando su clima de aprendizaje y su desarrollo emocional, por lo que se destaca la necesidad de desarrollar herramientas para identificarlo, sin embargo, es una situación difícil de explorar directamente puesto que, ya sea por miedo, vergüenza o deseabilidad social, tiende a mantenerse oculta, de ahí la relevancia de validar nuevos instrumentos para determinar consistente y significativamente la presencia de víctimas del fenómeno en la población estudiantil venezolana.

## Marco Teórico

En los años recientes, se le ha dado más relevancia a la preocupación por el comportamiento agresivo entre niños y adolescentes, motivado, en parte, por la alarmante presencia de este tipo de conductas en ambientes donde éstos se desenvuelven, como en la escuela, en espacios públicos y en el mismo hogar. Dentro de este ámbito, uno de los fenómenos que está produciendo mayor cantidad de investigaciones es el fenómeno de la agresión entre iguales, es decir, entre pares y compañeros de clase (Dilluvio, 2007).

El fenómeno de la agresividad en las escuelas se ha convertido en una forma común de comportamiento agresivo entre los niños y personas jóvenes, observándose frecuentemente en las aulas de clase a nivel mundial, con una estimación de aparición cada vez más temprana (Eliot y Cornell, 2009). Estos mismo autores reportan que la frecuencia e intensidad de los comportamientos de agresión escolar entre compañeros de clase, tiende a ir en aumento a medida que se avanza en el sistema educativo.

La sociedad ha mostrado un interés creciente por estos fenómenos de violencia desde principios de los años ochenta, momento en el cual comienzan a aparecer las primeras investigaciones académicas europeas y estadounidenses. En estos primeros estudios, el concepto de acoso se enfatizaba en la violencia física y el maltrato de un grupo de niños a otros y, posteriormente, se fue expandiendo a formas menos evidentes como las verbales y la exclusión, considerando también el maltrato de un solo alumno a otro (Del Barrios, Martín, Almeida y Barrios, 2003). Olweus (1993) indica que el interés por el estudio del acoso escolar emergió en principio en Suecia, entre los años 1960 y 1970, con un estudio realizado por Heinemann, al observar conductas persecutorias de un grupo de niños hacia un sólo niño, lo que después llevó a la primera publicación de un estudio haciendo referencia al acoso entre pares.

Uno de los fenómenos más conocidos en el campo de la agresividad escolar, tiene que ver con el bullying o acoso escolar. Dicho fenómeno es definido

por Olweus (1993) como el acoso hacia los individuos más débiles en forma continua que se manifiesta en golpear, insultar, amenazar, rechazar y excluir socialmente.

El diario Tal Cual, publicó en el 2011 un reportaje acerca de las cifras que manejan las instituciones pertenecientes a la Red por la Convivencia Pacífica; ellos registraron entre el 2009 y 2010 un número de 339 casos de acoso escolar en Venezuela (Román y Sosa, 2012).

Actualmente, en Venezuela el CECODAP (Centro Comunitario de Aprendizaje), organización venezolana que defiende los derechos de los niños y adolescentes señala que existe un fenómeno nuevo. Se trata del fenómeno del acoso escolar, que constituye una gran preocupación para la sociedad y de manera particular para la escuela por sus consecuencias físicas y psicológicas sobre quienes participan de alguna manera en él (Román y Sosa, 2012). La violencia entre pares escolares (bullying o acoso escolar) está inserta en la escuela venezolana, requiriéndose gestionar el problema en la búsqueda de soluciones. Así mismo, según Arellano (2008), se evidenció que los alumnos nunca o pocas veces denuncian el caso de maltrato, quedando éste en la impunidad, denunciándose sólo el 58,43% de los casos.

Por lo tanto, considerando que el objetivo de la presente investigación es adaptar psicométricamente la Escala de Victimización en la Escuela del Grupo LISIS (2004), para identificar a las víctimas de acoso escolar en un grupo de sujetos escolares en la zona metropolitana de Caracas, se puede afirmar que la presente investigación según la APA; se centra en el área de la psicología escolar (división 16). El área de la psicología escolar, está conformada por psicólogos científico practicantes, que están interesados en los niños, las familias y el proceso escolar en general. Los profesionales de esta área, se interesan por darles a los niños y familias, los servicios psicológicos necesarios, asumiendo una visión comprensiva de las problemáticas, enfocándose en la educación y en áreas de cuidado de la salud del niño (APA, 2013).

Resulta crucial comprender el fundamento teórico subyacente al comportamiento violento, agresivo y de acoso, el cual ha sido relacionado empíricamente con elementos psicológicos de suma importancia tanto a nivel individual (baja autoestima, pobre uso de estrategias de afrontamiento), escolar (dificultades en la socialización y bajo rendimiento académico) y familiar (Álvarez, et al., 2006). Es por esto, que se vuelve de gran importancia, la correcta identificación de las víctimas de acoso escolar por parte de un instrumento adaptado a la cultura venezolana, y así poder elaborar y aplicar un correcto plan de intervención.

### **El acoso escolar**

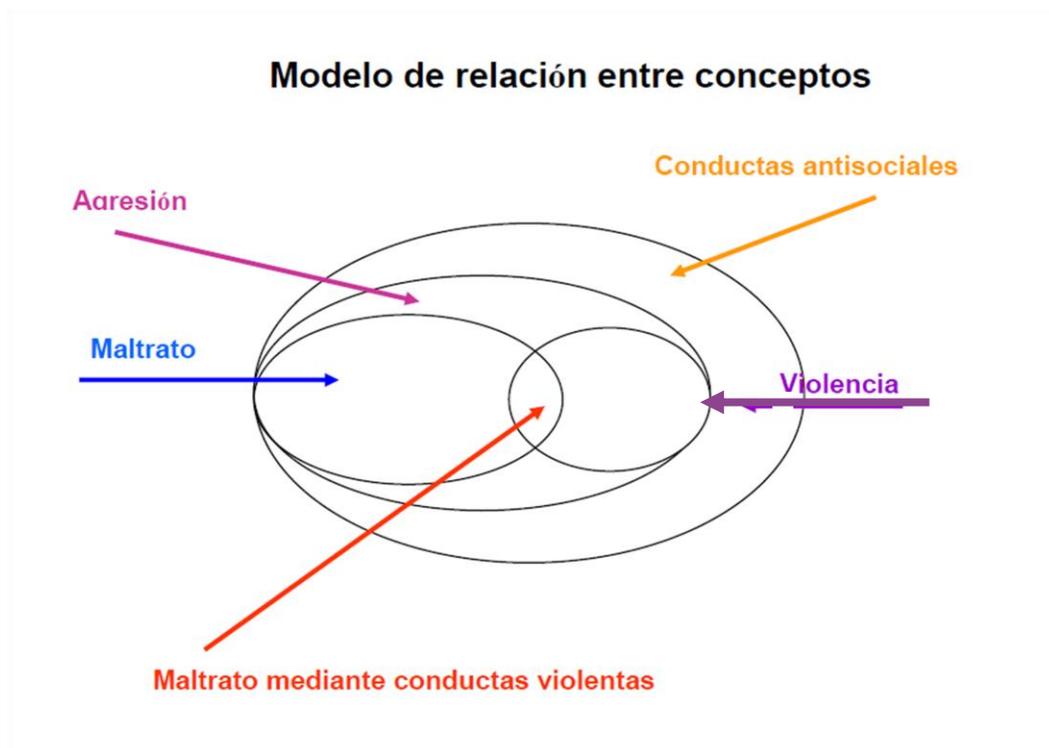
El acoso escolar, actualmente, es una realidad en las instituciones educativas del país a la que no se le ha prestado la atención necesaria, contemplando dicha conducta como normal entre los niños, encubriendo así un tipo diferente de violencia. Tal es así, que en un estudio de la UNESCO (Organización De Las Naciones Unidas Para La Educación) sobre Bullying o Acosos Escolar en 16 países latinoamericanos entre los años 2009 y 2011, llegó a la conclusión que el 51.1% de los estudiantes del sexto grado de educación primaria, dicen haber sido víctimas de insultos, amenazas, golpes o robos (acoso escolar) por parte de sus compañeros de escuela durante el mes anterior al que se recogieron los datos; en donde la agresión más frecuente fue el robo, seguida de la violencia verbal y la violencia física (Román y Sosa, 2012).

Otro estudio, realizado por la organización CECODAP, con 300 estudiantes de planteles, ubicados en los cinco municipios del Área Metropolitana, reveló que el 40% de los niños fue víctima de algún tipo de acoso escolar. El dato, es apenas una muestra del universo conformado por unas 1.839 instituciones pero da cuenta de un problema ineludible dentro del sistema educativo y que aún no se refleja en cifras oficiales (Arellano, 2008).

La delimitación conceptual del acoso escolar es compleja debido a los múltiples conceptos relacionados con la violencia. Es muy importante distinguir entre acoso escolar, agresión, conductas antisociales y violencia escolar. La

violencia escolar implica la transgresión de normas por medio de comportamientos antisociales dentro y alrededor de las escuelas tales como la interrupción en las aulas, la indisciplina, los conflictos entre docentes y alumnos, el vandalismo, el acoso sexual y las extorsiones. Es necesario señalar que el acoso escolar es un tipo de violencia escolar con características particulares (Martínez- Marín y Martínez, 2013).

Las clasificaciones generales no permiten distinguir la delimitación del acoso escolar con otros conceptos utilizados en la psicología como los de agresión o las conductas antisociales. A continuación, se propone una diferenciación conceptual entre los diferentes constructos ya mencionados para explicar la relación entre éstos (figura 1) (Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios, 2003).



*Figura 1.* Diagrama de la relación entre los conceptos: agresión, violencia, conductas antisociales y maltrato (Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios, 2003).

Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios (2003), consideran al maltrato como un subconjunto de la agresión, definiendo a ésta como la conducta que propone infligir un daño físico o psicológico a otro individuo. En cambio, las conductas antisociales son una categoría más amplia, que incluye como categoría más específica las agresiones, pero también hay otras conductas dirigidas a ocasionar un daño no a los individuos, sino a instituciones, como: copiarse en un examen o dañar la fachada de un edificio. La relación entre agresión y violencia es más complicada, ya que las conductas violentas son un subtipo de agresión, siendo las conductas violentas de mayor preocupación debido a que incluyen la vehemencia. Por lo que se puede decir, que algunas expresiones de maltrato podrían ser violentas y otras no, aunque mantendría su clasificación de agresión.

La delimitación conceptual del fenómeno de acoso escolar ha sido un proceso que ha estado marcado por los grupos evolutivos, contextos, culturas, aspectos legales y posturas desde las cuales se ha estudiado, evidenciado incluso en la multiplicidad de términos utilizados, lo que ha hecho difícil un concepto único (Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios, 2003).

El término hostigamiento escolar, acoso escolar, o por su equivalente en inglés *bullying*, fue un concepto acuñado por el psiquiatra Dan Olweus en 1973, quien define este concepto como la situación en la que un estudiante está expuesto a acciones negativas, por parte de otros estudiantes, de manera reiterada o constante y sin posibilidad de defenderse (Olweus, 1993). Estos agresores suelen actuar motivados por el deseo de poder, de intimidar, dominar, aunque en ocasiones están motivados por simple diversión. En esta díada, la víctima está indefensa, sin poder defenderse y sin apoyo de sus otros compañeros (Cerezo, 2006).

Para Piñuel y Oñate (2005), el acoso escolar es definido como el continuo y deliberado maltrato verbal y modal que recibe un niño por parte de uno, o de muchos; y que se comportan cruelmente con el propósito de someterlo, asustarlo, amenazarlo, intimidarlo; atentando contra la dignidad del niño, llegando incluso a reducir y consumir emocional e intelectualmente a la víctima. Siendo posible, que

la razón del comportamiento de los agresores; se debe a que desde pequeños observaron cómo sus padres se agredían e insultaban.

Otro concepto importante del acoso escolar, afirma que se le llama acoso escolar a la intimidación y el maltrato entre escolares que se da de forma repetida y se mantiene en el tiempo, sin que este sea detectado o fuera del alcance de la mirada de adultos; con la finalidad de humillar y someter abusivamente a la víctima indefensa por parte del abusón o grupo de matones, el cual profiere agresiones físicas, verbales y/o victimizando a la víctima psicológicamente y rechazándola a nivel grupal (Avilés, et al.,2011).

Por lo tanto, se considera que el acoso escolar es “un continuo y deliberado maltrato verbal y modal que recibe un niño por parte de otro u otros, que se comportan con él cruelmente con el objeto de someterlo, apocarlo, asustarlo, amenazarlo y que atentan contra la dignidad del niño ” (Oñate y Piñuel, 2005).

Aparte de esto, se debe destacar, que la agresión hacia la víctima, puede ser categorizada en diferentes tipos según Armero, Bernardino y Bonet de Luna (2011), esta se puede manifestar en agresiones físicas, verbales o relacionales y cada una a su vez, puede ser directa o indirecta.

El estudio del acoso escolar por la Defensoría del Pueblo, et al. (2000), cuyo objetivo consistía en la determinación de las principales magnitudes del fenómeno del maltrato entre iguales en el contexto de la Enseñanza Secundaria Obligatoria en España, en una muestra constituida por 3000 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria o niveles equivalentes, donde 1500 fueron mujeres y 1500 fueron hombres; pertenecientes a 300 centros educativos públicos y privados; se encontró que las formas más comunes de maltrato son (Defensoría del Pueblo, et al., 2000) :

- Maltrato verbal:
  - Insultar (maltrato directo) (33,8% de ocurrencia)
  - Poner sobrenombres ofensivos (maltrato directo)(29,9% de ocurrencia)
  - Rumores (maltrato indirecto)(42,8% de ocurrencia)

- “Chalequear” (maltrato directo)(42,8% de ocurrencia)
- Abuso físico:
  - Amenazar con armas (5,5% de ocurrencia)
  - Golpear (maltrato directo)(45,4% de ocurrencia)
  - Esconder pertenencias de otros niños (maltrato indirecto)(40,8% de ocurrencia)
  - Romper pertenencias de otros niños (maltrato indirecto)(31,6% de ocurrencia)
  - Robar (maltrato indirecto)(11,1% de ocurrencia)
- Aislamiento social:
  - Ignorar a alguien (57,2% de ocurrencia)
  - Exclusión de un niño (47,2% de ocurrencia)
- Maltrato mixto (físico y verbal):
  - Intimidar (42,5% de ocurrencia)
  - Amenazar (5,5% de ocurrencia)
  - Chantajear (10,5% de ocurrencia)

A partir de esto, se puede observar como el acoso escolar consigue tener diferentes categorías de conductas, unas que logran ser observadas directamente y son ejemplos incuestionables de la categoría conceptual y otros que son más sutiles al no adoptar la forma de una interacción directa y que muchas veces no son consideradas conductas agresivas.

Piñuel y Oñate (2005) en su investigación proponen que el concepto sobre el acoso escolar, incluye tanto agresiones verbales como el daño físico, donde los casos de violencia psicológica representan el 10%; en la que incluyen el hostigamiento verbal, las amenazas, la intimidación y las coacciones. Además, advirtieron que las consecuencias psíquicas y físicas que provocan las dos formas de acoso, poseen un riesgo de que los daños se hagan crónicos.

Según Cerezo (2006), las agresiones por parte de los acosadores no necesariamente son físicas, siendo éstas de una frecuencia del 7 al 5% de los casos. Las agresiones verbales como: los insultos, amenazas, rumores,

sobrenombres, entre otros; son de mayor incidencia (mayor al 30% de las conductas agresivas). Las exclusiones y aislamientos son las conductas que siguen en frecuencias, siendo del 20%. Por último, el acoso sexual con una incidencia del 2%.

Oñate y Piñuel (2005) plantearon tres criterios diagnósticos más comúnmente aceptados por los investigadores europeos, que sirven para dilucidar si estamos o no ante casos de acoso escolar. El primero, fue la existencia de una o más de las conductas de hostigamiento, internacionalmente reconocidas, expuestas en los párrafos anteriores; por otro lado, la repetición de la conducta que ha de ser evaluada por quien la padece, no como meramente incidental, sino como parte de algo que le espera sistemáticamente, en el entorno escolar en la relación con aquellos que le acosan; y por último, hacen mención de la duración en el tiempo, con el establecimiento de un proceso que va a ir minando la resistencia del niño y afectando significativamente a todos los órdenes de su vida (académico, afectivo, emocional, familiar).

A parte de estos criterios de identificación, Avilés, et al. (2011) indica tres criterios no excluyentes de clasificación del acoso entre iguales, que pueden facilitar su comprensión en mayor medida desde distintas perspectivas:

- Con arreglo a la forma: las agresiones toman formas verbales, físicas sobre las personas y/o sus pertenencias, de exclusión social o relacional, de alto daño psicológico o focalizadas en algún aspecto concreto (lo sexual, contenidos homofóbicos, sesgos racistas, desviaciones externas, necesidades educativas especiales, etc.). Hemos denominado estas formas de maltrato entre iguales como verbal, físico, psicológico, relacional o focal, sexual, homofóbico, racista, y hacia ACNEES (alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo).
- Con arreglo al fondo: se enfoca en las intenciones de quienes actúan y los efectos que producen en los destinatarios. A este respecto, las acciones de agresión persiguen desde provocación hasta ridiculización, exclusión,

difamación, humillación, suplantación de personalidad, chantaje, dominio-sumisión, etc.

- Con arreglo al escenario: tradicionalmente el maltrato entre iguales se ha desarrollado en escenarios presenciales y reales en los que víctima y agresor 'se veían las caras', sin embargo, cada vez con más fuerza el maltrato se está llevando a escenarios virtuales, en lo que se está denominando como ciberbullying apoyado por el auge y manejo de las nuevas tecnologías de la comunicación. A través de los teléfonos celulares o en las múltiples formas de comunicación por internet (mensajería instantánea, correos electrónicos, salas de Chat, páginas webs, blogs, redes sociales, etc.) el ciberbullying manifiesta hoy una presencia de entre un tercio y la mitad del maltrato entre iguales total.

El fenómeno del acoso entre iguales, puede ser enmarcado en el contexto de otras conductas de acoso (acoso laboral, maltrato hacia las mujeres, maltrato a mayores) a partir del esquema dominio-sumisión entre quien ejerce el poder abusivamente y quien es colocado en una posición de diana de sus abusos. Sin duda en el caso de la escuela, los malos tratos se refieren a problemas de convivencia con los iguales o con el grupo de referencia con el que se convive, coexistiendo con otros de naturaleza distinta y sin raíz necesariamente violenta (Avilés, et al., 2011).

El acoso escolar, hace referencia a una forma de agresión en la que interviene alguien que agrede, alguien que es agredido y los testigos. Por lo general, cuando dicha agresión se presenta, se puede ver que la habilidad para la resolución de problemas, en el caso de las víctimas, está comprometida. En esta relación, la violencia va más allá de la forma de resolver un conflicto y en algunas ocasiones, puede ocurrir sólo con un fin lúdico; además, suele ser unidireccional, es decir, del agresor a la víctima, lo que genera desequilibrio entre las partes (Arroyave, 2012).

Este concepto implica que deben darse las siguientes condiciones: debe existir una intencionalidad claramente hostil en las acciones del agresor, debe ser

una situación reiterada en el tiempo y además, debe implicar que la víctima sufre un daño y es incapaz de defenderse. Adicionalmente, conviene aclarar que generalmente ocurre sin provocación por parte de la víctima (Armero, Bernardino y Bonet de Luna, 2011).

El acoso escolar, como fenómeno, se define como una relación de abuso entre pares. Las principales definiciones de acoso escolar implican, por lo menos, la presencia de cuatro elementos para denominarlo como tal: (a) que se da entre pares; (b) que implica una situación de desequilibrio de poder; (c) que es sostenido en el tiempo y por tanto constituye una relación (no una situación aislada) de abuso; y (d) que la víctima o víctimas no tienen posibilidades de salirse de esta situación (Berger, s.f.).

Siguiendo la misma línea de Berger (s.f.), Olweus (1993) señala que hay una serie de aspectos que caracterizan al acoso escolar, determinando que debe existir una víctima (indefensa) atacada por un agresor o grupo de agresores, que debe existir una desigualdad de poder o “desequilibrio de fuerzas” entre el más fuerte y el más débil (no hay equilibrio en cuanto a posibilidades de defensa, ni equilibrio físico, social o psicológico) siendo una situación desigual y de indefensión por parte de la víctima. Así mismo la acción agresiva tiene que ser repetida, es decir; tiene que suceder durante un periodo largo de tiempo y de forma recurrente.

En la literatura, se han identificado dos subgrupos de víctimas de violencia escolar que reflejan, a su vez, dos maneras distintas de reaccionar frente a las agresiones de sus compañeros. La mayoría de las víctimas se caracterizan por presentar sumisión y pasividad ante su agresor. Sin embargo, los estudios de Olweus (1993), y Boulton y Smith (1994, citado en Estévez, Jiménez y Moreno, 2010) han identificado, otro tipo de víctimas, que muestran una tendencia a presentar un comportamiento hostil combinado con la situación de victimización. Este subgrupo de víctimas, ha recibido distintos nombres y se les conoce como bully/víctimas, víctimas provocativas o víctimas agresivas. Aunque no existen demasiados datos sobre prevalencia de ambos subgrupos de víctimas, los

escasos trabajos al respecto coinciden en señalar que el grupo de víctimas agresivas es inferior, en número, al de víctimas sumisas (Estévez, Jiménez y Moreno, 2010).

Con respecto a las víctimas sumisas de acoso escolar específicamente, es conocida como aquel niño(a) o adolescente que es sometido por uno o varios de sus compañeros en repetidas ocasiones, de manera injusta y desmedida (Iruetia, Avilés, Arias y Arias, 2009); Arroyave (2012) comenta que son inseguras, aisladas, poco asertivas, físicamente más débiles, con insuficientes habilidades sociales, escasos amigos, con familias sobreprotectoras y suelen ser inseguros o ansiosos, y generalmente son diagnosticados con: fobia social, depresión y ansiedad. Según Olweus (1993), este tipo de estudiantes suele ser pasivo y se comportan de manera ansiosa o sumisa frente a la agresión. Se distinguen por no responder al ataque y sufrir en silencio. Cuando la agresión se repite, estas personas comienzan a mostrar conductas de “victimización”, lo cual acentúa la baja de autoestima, disminuye la sensación de valor y modifica la capacidad de confiar en los demás.

Uno de los aspectos que contempló la investigación de Álvarez y Briceño (2010), en un estudio de campo, descriptivo y transversal cuyo propósito fue indagar cuáles son las expresiones y lugares frecuentes de violencia escolar que se registran en las escuelas venezolanas a través de las respuestas de docentes, con una muestra conformada por 150 docentes de cuarto, quinto y sexto grado, que laboran en 10 escuelas públicas ubicadas en la zona metropolitana de Caracas y el estado Miranda; lograron evidenciar que el salón de clase y el patio de recreo son los ámbitos donde se manifiestan en mayor porcentaje la violencia física directa (el golpe y el empujón) y la violencia psicológica.

En cuanto al escenario de las agresiones, puede decirse que a cada tipo de agresión parece corresponderle un escenario determinado, según la Defensoría del Pueblo, et al. (2000). El aula, es el escenario más habitual para los insultos y sobrenombres (36,5% y 29,1% de los casos respectivamente). Igualmente, es el escenario donde con mayor frecuencia, se llevan a cabo las conductas de agresión

indirecta, como romper o robar cosas (83,1% y 83,5% de los casos respectivamente). El patio, por otra parte, destaca como escenario principal de agresiones físicas directas (42,1% de los casos) y de exclusión de los compañeros (34% de los casos). Por otra parte, varios tipos de maltrato como hablar mal de otros, ignorar, amenazar o pegar tienen escenarios más distribuidos dentro del centro y fuera de él (siendo dentro del aula de un 36,4% de ocurrencia, en el patio de un 22,7% y fuera de la institución de un 13,6%).

Según Álvarez y Briceño (2010), para los docentes y padres pasan desapercibidos los episodios de violencia que se manifiestan en la escuela (68% frecuencia acumulada), ya que se mantienen ocultos, lejos de la vigilancia de los adultos, en un estricto código de silencio donde todos participan de una u otra manera, como testigos y en ocasiones cómplices, como víctimas y como victimarios.

Postigo, González, Montoya y Ordoñez (2013), exponen dos posibles explicaciones a la interrogante ¿De dónde proviene el acoso?, en primer lugar afirman: se deriva de procesos de restauración llevadas a cabo por la víctima y el agresor, que tiene una personalidad agresiva, y / o el acoso, al igual que otras formas de comportamiento social, se deriva de un proceso de desarrollo de aprendizaje. La primera explicación, hace referencia a varios modelos: (a) la indefensión aprendida, en la cual la víctima es pasiva y compensa la violencia cediendo el control de la situación; (b) el modelo de agresión, en el cual la víctima es activa y compensa el insulto real o percibido, mediante la transferencia de la violencia a otros contextos o en contra de otras personas; y (c) el modelo de gestión de la vergüenza y la justicia restaurativa, en el cual los matones compensan la vergüenza, asociada con su identidad, proyectándola en la víctima y justificando la agresión culpando a la misma.

La segunda explicación, viene determinada por un proceso de desarrollo, el cual es explicado desde diferentes modelos: (a) la teoría de la mente y el mecanismo de desconexión moral, en la cual los agresores aprenden a usar sus inferencias sobre el estado mental de los demás con el fin de dañarlos, sin

sentimientos de vergüenza o culpa, sino de orgullo y satisfacción; (b) el modelo del procesamiento de la información social, en el cual los agresores aprenden a atacar con el fin de lograr sus objetivos y la víctima, que es activa, aprende a atacar para defenderse de un insulto real o percibido; y (c) la teoría del aprendizaje social de Bandura, la cual consiste en el modelado de la violencia como un medio de obtener satisfacción (Postigo, González, Montoya y Ordoñez , 2013), la misma surge de los procesos de aprendizaje social, es decir, desde el modelado del procesamiento cognitivo que hace énfasis en el comportamiento agresivo como más eficaz que cualquier otro. Estas agresiones no son provocados, sino intencionales y deliberadas, por lo que no necesitan de un incitador, pero se ven reforzadas por la satisfacción que trae llevar a cabo la conducta (Bandura, 1986).

La capacidad de aprender las conductas agresivas y de acoso por medio de la observación, permite al individuo adquirir las reglas necesarias para generar y regular los patrones de las conductas agresivas; sin embargo, Bandura (1986) establece que esta habilidad compleja como es la agresión, sólo puede adquirirse con la ayuda del modelado y de las condiciones ambientales.

La indefensión aprendida es la teoría más ampliamente utilizada para explicar la reacción de la víctima típica. Según Arroyave (2012) los estudiantes conocidos como victimarios, son aquellos, que en algunas ocasiones, actúan como agresores. Estos son físicamente más fuertes que sus pares, suelen presentar altos niveles de comportamientos agresivos e impulsivos, incluso en otros ambientes diferentes a la escuela, por ejemplo, en casa o frente a la autoridad. Son dominantes, impulsivos y reaccionan fácilmente al conflicto, al interpretar cosas sin significado, como agresivas. Suelen sentirse fácilmente agredidos, tienen pobre tolerancia a la frustración, no siguen reglas, tienen una actitud positiva frente a la violencia y muy frecuentemente se muestran autosuficientes. No sienten empatía por el dolor de la víctima, no se arrepienten de sus actos y, en consecuencia, consiguen sus objetivos con éxito, aumentando su estatus dentro el grupo que los refuerza. Al realizar una evaluación psiquiátrica, suele encontrarse en este grupo, el diagnóstico de Trastorno oposicional desafiante.

En cuanto al acoso, que se deriva de un proceso de desarrollo de aprendizaje, estos intentan explicar las agresiones tanto del agresor y la víctima, considerándolos como formas de comportamiento social aprendido por medio de procesos socio cognitivos. Una de las teorías que lo explica, es la teoría de la mente, la cual destaca el papel de la empatía, y señaló que la empatía y la intimidación se predicen mutua y negativamente entre sí. El agresor y sus seguidores, desarrollan su propia teoría de la mente, habilidades deductivas o empatía cognitiva, pero muestran deficiencias en los aspectos morales y emocionales relacionados con la empatía (Postigo, González, Montoya y Ordoñez, 2013).

El proceso del acoso escolar según Postigo, González, Montoya y Ordoñez (2013) es descrito de la siguiente manera, previamente existe una fase que establece un contexto propicio para el desarrollo de la violencia entre pares, en la cual todavía no está claramente establecida la jerarquía social. El hostigamiento, probablemente comienza con actos violentos realizados de manera indiscriminada y de esta manera el agresor evalúa las respuestas o reacciones de los otros niños, siendo más probable que sean víctimas aquellos que responden con sumisión, rabia o aquellos con redes de apoyo social más frágiles, dejando al grupo atrapado en un conflicto que no puede resolver.

Algunas de las consecuencias planteadas por Mendoza (2011), sugieren que la víctima de acoso sufre de baja autoestima, actitudes pasivas, cambios bruscos en el estado de ánimo, trastornos psicossomáticos como dolores corporales y enfermedades, depresión, ansiedad, pensamientos de muerte o suicidas, pérdida de interés por la escuela, inseguridades, miedos o fobias asociadas al colegio, e inclusive actuaciones suicidas. Entre las consecuencias más impactantes del acoso escolar Arroyave (2012) también menciona la ideación e intento de suicidio, que se puede presentar tanto en víctimas como en acosadores.

Existe la creencia de que las consecuencias negativas asociadas al acoso escolar son exclusivas de las víctimas. Más aún, frente a casos de abuso, la

reacción natural es preocuparse de la víctima y sancionar al agresor. Sin embargo, tanto víctimas como agresores pueden presentar síntomas depresivos y ansiosos, elevados niveles de agresividad, aislamiento social y problemas de ajuste escolar, entre otros. Específicamente para las víctimas, las consecuencias no sólo se relacionan con la experiencia de abuso, sino que además involucran el aspecto social asociado a la victimización; en otras palabras, ser víctima de acoso entre pares coloca al individuo en una posición de víctima reconocida por todo el grupo, y por tanto, no es una experiencia sólo privada, sino que además, forma parte de su vida pública (Berger, s.f.).

Por otra parte, las principales consecuencias a nivel mental en las víctimas de acoso escolar, por lo general, tienen que ver con la ansiedad, principalmente fobias; siendo la fobia escolar, la más usual, con un alto predominio de ansiedad anticipatoria dentro de la sintomatología. También, se presentan cambios en la conducta como llanto, pataletas, o quererse quedar en cama sin querer ir al colegio. En la sintomatología, se encuentran somatizaciones como vómito, diarrea, dolor abdominal y muscular. A nivel cognitivo, se comienzan a observar algunos cambios también como: el temor irracional a exponerse al colegio, lo cual se puede relacionar con patologías, como la depresión (Cerezo, 2006).

Otros autores reportan, que las víctimas son más propensas a tener una pobre percepción de sí mismos y se involucran, cada vez menos en la escuela, por lo que empiezan a descender las notas, dejan de realizar las tareas o entregas de actividades y consideran, que la mayoría de sus trabajos, son deficientes (Contador, 2001).

Para completar, en las víctimas de acoso escolar, se presenta también un deterioro en el rendimiento escolar, que antes de la agresión no se presentaba (Arroyave, 2012; Armero, Bernardino y Bonet de Luna, 2011).

Las causas y consecuencias de la violencia son múltiples y complejas, por lo tanto, es necesario observarlas en conjunto con la problemática que el individuo establece con el Ambiente que lo rodea. En cuanto al acoso escolar, se ven involucrados todos los sistemas del espectro social, y resulta difícil abordar todas

las variables que terminan influyendo de una u otra manera en este fenómeno, por esto, en la presente investigación se toman en cuenta variables de carácter individual como el sexo, edad y el nivel socioeconómico (NSE).

En cuanto al sexo, los estudios indican que son los chicos los que se ven implicados con mayor frecuencia en el fenómeno de acoso, observándose mayor tasa tanto de agresores como de víctimas (Cerezo, 2006; Postigo, González, Montoya y Ordoñez, 2013; y Sánchez y Cerezo, 2010).

Estudios como los de Arroyave (2012), Álvarez y Briceño (2010) y Olweus (1993) han demostrado la relevancia de las diferencias de sexo en la predisposición a la violencia escolar, encontrando que los hombres tienen más riesgo de ser tanto acosadores como víctimas que las mujeres; y éstas suelen ser más acosadas en la adolescencia; además, las mujeres tienden más al acoso entre ellas principalmente o al ciberbullying. Por otra parte, encontraron, a su vez, que el acoso físico era más habitual entre los chicos y las chicas utilizaban mayormente formas más sutiles e indirectas de acoso, tales como: el chisme, hacer correr rumores y manipular las relaciones de amistad.

Resultados similares, fueron encontrados en el estudio de la Defensoría del Pueblo, et al. (2000), cuyo objetivo consistía en la determinación de las principales magnitudes del fenómeno del maltrato entre iguales en el contexto de la Enseñanza Secundaria Obligatoria en España, en una muestra constituida por 3000 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria o niveles equivalentes, donde 1500 fueron mujeres y 1500 fueron hombres; pertenecientes a 300 centros educativos públicos y privados. Su estudio indica que el maltrato entre iguales es protagonizado mayormente por los hombres. En todos los tipos de agresiones, éstos se destacan más que las mujeres, aunque las mujeres, superan a los hombres cuando se trata de hablar mal de otros.

Los fenómenos de exclusión social son protagonizados en mayor medida por hombres, y las mujeres parecen intervenir más en grupos mixtos; cuando se trata de excluir a otros, los hombres, realizan más esta acción que las mujeres (24,4% de ocurrencia), siendo sólo de un 10% de ocurrencia los casos de

exclusión realizado por mujeres, y un porcentaje, un poco mayor, por grupos mixtos (16,6% de ocurrencia). En cuanto a la acción de ignorar a otros, que supone una exclusión por omisión, se mantiene la tendencia de que el perfil del agresor sea hombre, sin embargo, no muestra una diferencia tan clara, siendo esta de un 30% de ocurrencia los casos en los que el agresor era hombre; y en un 17 % de los casos las autoras eran mujeres. A estos datos, hay que añadir que un 22,3% de los casos, fueron ignorados por grupos mixtos (Defensoría del Pueblo, et al., 2000).

Según la Defensoría del Pueblo, et al. (2000), las agresiones verbales son también mayoritariamente protagonizadas por hombres, fundamentalmente cuando se trata de insultar y poner sobrenombres. En más de la mitad del conjunto de situaciones de maltrato vividas por los estudiantes, se reconoce como autor(es) de los insultos a un hombre (27,9% de los casos) o a un grupo de hombres (41% de los casos). Aun tratándose de porcentajes muy inferiores, las mujeres recurren a los insultos casi en un 4% de los casos, haciéndolo de manera individual, en un 4,4% las mujeres insultan en grupos y aumenta este porcentaje cuando las mujeres participan en grupos en los que también hay hombres (16,6% de los casos). Las cantidades son las mismas si se analiza quienes colocan sobrenombres. Sin embargo, hablar mal de un compañero o compañera es una conducta protagonizada casi igualmente por hombres, de manera individual en un 14,8% de los casos y en grupo en el 22,2% de los casos, y por chicas, de manera individual en un 11,5% de los casos y en grupo en un 26,6% de los casos, siendo similar también el porcentaje de grupos mixtos que hablan mal de un tercero.

En cuanto a las agresiones físicas denominadas indirectas, por dirigirse a las pertenencias de la víctima, la Defensoría del Pueblo, et al. (2000), afirma que éstas son claramente protagonizadas por hombres, tanto si se trata de esconder, romper o robar cosas. Donde parece más marcada la diferencia de sexos, en la autoría de este tipo de conducta, es en la acción de romper cosas, protagonizada hombres solos o en grupos (42,3% y 37,4% de los casos, respectivamente).

El maltrato físico directo a un compañero o compañera es protagonizado, a su vez, en su mayoría, por hombres según la Defensoría del Pueblo, et al. (2000), siendo de un 38,2% la incidencia de manera individual y de 43,9% en grupo. Menos de un 5% de los casos, tienen como autora a una mujer o a un grupo de ellas.

Según Olweus, (1993), y Solberg y Olweus, (2003) existen estudios que señalan a los varones como el principal agresor, sin embargo, en otros estudios, se señala a las mujeres como las protagonistas principales de estos actos, ya que las mujeres utilizarían más elementos psicológicos en sus intimidaciones de forma sutil y poco evidente, y los hombres agresiones mayormente físicas y de forma directa.

Un estudio realizado por Del Rey y Ortega (2008) para determinar la presencia de acoso escolar en Nicaragua, con un muestreo no probabilístico por estratos de 2.813 estudiantes de los que el 55% eran mujeres y el 45% hombres, los estratos utilizados fueron dependiendo del colegio (público, Privado y subvencionado), con edades comprendidas entre los 11 y los 38 años; obtuvieron que la experiencia en cada uno de los roles (víctima o acosador) es diferente según el sexo, las mujeres son mayormente víctimas (56,9% de los casos) en comparación con los hombres (43,1% de los casos), y se encuentran en la adolescencia temprana (11 a 16 años).

Según Pérez (2005), los varones tienden a tener más participación en el maltrato, tanto en el papel de agresores como en el de víctimas. Las formas más usuales de abuso, que llevan a cabo los chicos, son la agresión verbal y la agresión física directa. Las chicas, por el contrario, realizan y son víctimas más de agresiones indirectas, sean de carácter verbal o social.

A su vez, el fenómeno de acoso escolar se encuentra altamente relacionado con el nivel socioeconómico. Campart y Lindstrom (citados en Pérez 2005), afirman que en las escuelas de un nivel socioeconómico bajo, se reportan mayor cantidad de incidentes que en las escuelas de un nivel socioeconómico alto, aunado a esto, también reportaron, que en los contextos más pobres solían ocurrir

incidentes más violentos en comparación a los vecindarios de un nivel socioeconómico más alto.

Por su parte, autores como Hoyos, Aparicio, Heilbron y Schamun (2004) reportan que en los niveles socioeconómicos bajos es más frecuente una relación de agresión, es decir, que en niveles socioeconómicos bajos tiende a haber mayores niveles de acoso, el cual se manifiesta mayormente en las escuelas; esto puede deberse a que en estos contextos hay más exposición a actos violentos.

Sin embargo, Garaigordobil y Oñederra (2010) cuyo estudio tuvo como principal objetivo analizar las relaciones existentes entre ser víctima de acoso escolar y ser agresor con parámetros asociados a la inteligencia emocional, en una muestra constituida por 248 alumnos de 12 a 16 años; encontraron por medio del análisis de varianza, que no existen diferencias significativas en cuanto al NSE medio-alto y el bajo, y el ser víctimas de acoso, aunque si, entre los niveles alto y bajo.

Cepeda-Cuervo, Pacheco-Durán, García-Barco y Piraquive-Peña (2008), obtuvieron resultados similares a Garaigordobil y Oñederra (2010), el nivel de acoso escolar resultó independiente del nivel socioeconómico medio y bajo de los estudiantes, en una muestra de 3.226 alumnos de educación básica y media, de sexto a onceavo grado, de colegios oficiales de la Ciudad Bolívar de Bogotá.

Aunque existe consenso en cuanto a los tres criterios para definir acoso escolar su medición no es tan sencilla. Rayner y Hoel (1997) reportan que casi todas las fuentes de información acerca de las conductas de acoso escolar provienen de autoreportes de las víctimas y que naturalmente, su subjetividad y sesgo pueden afectar los resultados obtenidos de los mismos. Según Avilés, et al.(2011), se han establecido tres grandes campos de obtención de la información en la evaluación del maltrato entre iguales. La información proporcionada por los propios implicados en el problema, la información que facilitan los no implicados, ya sean iguales o adultos y las informaciones y/u observaciones que se pueden obtener de forma natural o artificial de las situaciones de convivencia o durante el

desarrollo de acciones para prevenir o erradicar el maltrato entre iguales con el alumnado implicado.

En un estudio realizado por Pellegrini y Bartini (2000; citando en Pérez, 2005), en el cual los autores se propusieron realizar una comparación empírica de los métodos de identificación del acoso escolar, utilizando para ello una muestra de adolescentes de la escuela media.

Los autores, primero, compararon las evaluaciones de profesores sobre el maltrato de los estudiantes con las medidas de los estudiantes y encontraron que las dos medidas estaban significativamente correlacionadas. Después, las observaciones directas, de las conductas de agresión y victimización de los jóvenes fueron comparadas con medidas indirectas. En esta oportunidad, las medidas no se interrelacionaron, pero las medidas del diario estaban relacionadas con las de autoreporte y reporte de pares. Por último, los autores compararon las medidas de pares y de autoreporte para identificar los diferentes niveles de severidad del maltrato y todas las medidas estuvieron asociadas incluso a niveles bajos de severidad (Pellegrini y Bartini, 2000; citado en Pérez, 2005). Esta investigación, muestra relaciones significativas entre las diferentes medidas utilizadas en el acoso escolar, sobre todo entre los autoreportes y el reporte de pares, que posiblemente sean las medidas con mayor rango de tiempo en el conocimiento de la dinámica del acoso escolar, lo que indica niveles moderados de confiabilidad. Sin embargo, las dificultades metodológicas requieren ser más estudiadas en diferentes edades y culturas.

Por otro lado, los métodos que han sido utilizados para evaluar el acoso escolar más específicamente son: narraciones y representaciones pictóricas realizadas por los propios alumnos, entrevistas, viñetas, preguntas aisladas, dibujos, fotografías y la combinación de video y cuestionarios (Martinez -Marin y Martinez, 2013).

Los cuestionarios o autoinformes mencionados, nos informan sobre la percepción que tienen las personas de sus propias experiencias, más específicamente nos proporcionan una visión personal del acoso. En esta

categoría, se encuentran gran variedad de cuestionarios de autoinforme, que son utilizados para evaluar la prevalencia del acoso escolar. El instrumento más difundido y empleado es el “Cuestionario de acoso de Olweus” (*Olweus Bully/Victim Questionnaire*, OB/VQ). La primera versión surge en 1986, consta de 41 reactivos cuyo propósito es indagar la frecuencia de agresiones recibidas y aquellas ejercidas hacia otros, así como el lugar donde ocurren y las reacciones ante la denuncia. A partir de entonces, se han publicado diversas revisiones. También, existen múltiples adaptaciones que se han aplicado en diferentes países como España, Irlanda y Alemania (Arias, Caballo, Caldero, et al, 2012).

Otro cuestionario de autoinforme, altamente utilizado, es la Escala de Bullying de Quine (2003; citado en Pérez, 2005). A partir de una extensa revisión de la literatura acerca del acoso escolar, la psicóloga Lyn Quine desarrolló una Escala de Bullying que recoge 20 tipos de conductas específicas y representa cinco categorías encontradas en todas las investigaciones de acoso escolar, hasta el momento. Conceptualmente, la escala permite estimar, según Quine (2003; citado en Pérez, 2005) “el comportamiento persistente, ofensivo, abusivo, intimidatorio, malicioso o insultante, abuso de poder o penalizaciones injustas, lo cual hace que el receptor se sienta perturbado, amenazado, humillado o vulnerable, que socava su integridad personal, su autoconfianza o puede ocasionarle que sufra estrés” (p. 71). En las instrucciones de la escala, se le expone al individuo la definición de la autora y luego se le pregunta si ha experimentado alguna de las 20 conductas. La adaptación realizada por Pérez (2005) de la escala antes descrita, será la escala de criterio a utilizar en la presente investigación.

Sin duda, cada instrumento sirve a un propósito y tiene sus ventajas e inconvenientes. Los métodos antes mencionados son los más utilizados en campo de investigación del acoso escolar, sin embargo, la forma en que estos son estructurados difieren dependiendo del autor. Algunos autores, prefieren no utilizar la definición de acoso escolar dentro de sus reactivos, ya que argumentan, que al estar presente el constructo, aumenta el nivel de incidencia de la conducta de acoso y las respuestas sesgadas por deseabilidad social; debido a esto, algunos

instrumentos prefieren sólo preguntarle a los sujetos la frecuencia en la que han experimentado determinadas conductas negativas (Solberg y Olweus, 2003; Martínez -Marín y Martínez, 2013).

Según Martínez -Marín y Martínez (2013), la nominación por parte de los compañeros es otra de las técnicas más utilizadas. El propósito fundamental es identificar el papel que juegan los alumnos en la dinámica del acoso escolar, es un procedimiento en el que se les solicita que nombren a sus compañeros según cada categoría y está basado en la sociometría. El instrumento más utilizado es el *Participant Role Questionnaire* de Salmivalli (1998), originalmente constaba de 50 reactivos, en una versión revisada, posee sólo 23 preguntas. Está diseñado para que cada alumno se auto evalúe y a sus compañeros, de acuerdo con la conducta manifestada en situaciones de *acoso escolar*. Está dividido en cinco escalas: (a) agresor, (b) asistente del agresor, (c) reforzador del agresor, (d) defensor de la víctima y (e) espectador. Para identificar a la víctima, se incluye un solo reactivo, los valores de la consistencia interna de cada una de las escalas son mayores a .80. Al ser un cuestionario sociométrico, los puntajes son estandarizados por cada grupo y cada alumno es identificado con un papel particular. Dicho instrumento ha sido adaptado y validado en formato de autoreporte (Arias, Caballo, Caldero, et al, 2012).

Martínez - Marín y Martínez (2013), han cuestionado el método de nominación, debido a que los criterios para considerar el papel que cada alumno tiene dentro de la dinámica del acoso escolar, es que hayan sido nombrados en alguna de las categorías por 25 o 30% de sus compañeros. Además, la prevalencia depende del número de estudiantes y de si la cantidad de elecciones es determinada o libre.

Ramón y Sosa (2012), llevaron a cabo un estudio, en una población de estudiantes de la ciudad de Barquisimeto en Venezuela, para determinar la relación existente entre los agentes involucrados en acoso escolar y los niveles de depresión e ideación suicida en adolescentes venezolanos, con edades comprendidas entre 14 y 16 años. El instrumento utilizado para el estudio del

acoso escolar específicamente, fue el Instrumento para la evaluación del acoso escolar, el cual es un cuestionario de autoinforme. Presentó un índice de confiabilidad de .84 y una alta validez entre jueces expertos con media de 8,70, lo que significa que los cuestionarios de autoinforme dan información confiable en cuanto a la medida de acoso escolar.

Solberg y Olweus (2003) respecto a la variedad de puntos de corte, realizaron un estudio en el que encontraron que, como mínimo, debía ser “dos o tres veces al mes”. En cambio, a lo largo de la literatura sobre el tema encontramos autores más restrictivos y otros menos, lo que imposibilita establecer una categorización clara de los estudiantes a lo largo del continuo acosador/acosado.

Sin embargo, como se comentó en un principio, aunque el punto de corte para clasificar a un sujeto varía, la mayoría de investigadores identifican cinco roles principales en presencia de situaciones de acoso escolar: acosador, acosado, acosador y a su vez acosado, observador y alumno no involucrado (Solberg y Olweus, 2003).

La mayoría de los estudios acerca de las percepciones de las víctimas, están basados en autoreportes, los cuales son subjetivos por definición, y podrían no corresponder con los episodios reales de maltrato; es posible que la sensibilidad o la vulnerabilidad hacia el maltrato de diferentes personas pueda diferir, así como sus propias definiciones del mismo. En las investigaciones realizadas por Quine (2003; citado en Pérez, 2005), esto se trató de minimizar, a través de la construcción misma de la Escala de Bullying, que da a las personas una definición clara del maltrato a evaluar, presentándoles las conductas individuales, que pueden reportar por separado.

Aunado a esto, un problema de los autoinformes, que se emplean actualmente, según Arias, Caballo, Caldero, et al. (2012), es la fiabilidad de los datos. Muchos de los instrumentos, se desarrollaron en respuesta a una necesidad de las escuelas o centros y, en consecuencia, las propiedades psicométricas no han recibido la atención que debían. Ese puede ser el caso del

OB/VQ, mencionado anteriormente, respecto al que se comenta se han llevado a cabo numerosos análisis de fiabilidad y validez, pero casi, no se han publicado datos al respecto. Además de este caso, se pueden encontrar muchos otros ejemplos en los que no se llevan a cabo análisis psicométricos. Es por esto, que es de tanta importancia validar las escalas, para aumentar la fuente de antecedentes, tener puntuaciones más fiables a la hora de administrar el cuestionario o escala, aumentar el espectro de aplicación de las escalas y poseer medidas ajustadas a las distintas poblaciones.

En esta investigación, se buscará validar la Escala de Victimización en la Escuela elaborada por el Grupo LISIS (2004), a partir de la Escala Multidimensional de Victimización de Mynard y Joseph (2000) y el Cuestionario de Experiencias Sociales de Crick y Grotpeter (1996). “La escala multidimensional de victimización de iguales”, se aplica a niños de entre 11 y 16 años y consta de 45 ítems que pueden responderse en una escala tipo Likert de 0 a 2 dependiendo de la frecuencia que durante el año académico hayan vivido tales situaciones (0= Nunca; 1= Una vez; 2= Más de una vez). Los ítems que componen el cuestionario, fueron redactados por los autores con ayuda de profesores. Además de los 45 ítems, se les pregunta a los niños si alguna vez han sufrido acoso escolar (Sí/No), y en caso de que sea afirmativa la respuesta, quiénes habían sido los acosadores (chicos, chicas o chicos y chicas a la vez). El análisis factorial exploratorio realizado sobre la escala arrojó, cuatro factores: acoso escolar físico, acoso escolar verbal, manipulación social y ataques a la propiedad (Arias, Caballo, Caldero, et al, 2012).

A partir de un estudio realizado por el Grupo LISIS, en base a los dos cuestionarios mencionados en el párrafo anterior, se lleva a cabo la elaboración de la Escala de Victimización en la Escuela (Anexo A).

La cual, en un estudio realizado por Cava (2014), utilizando una muestra de alumnos españoles de bachillerato entre 11 y 18 años, seleccionados mediante un muestreo por conglomerados estratificado, considerando los colegios públicos y privados como conglomerados y los grados de escolaridad

como estratos; y empleando el cuestionario de victimización, desarrollado por el grupo Lisis; obtuvo que la estructura factorial de la escala explica el 62,18% de la varianza, consiguiendo exitosamente discriminar entre los alumnos evaluados, a aquellos que son víctimas de acoso escolar, estableciendo como criterio de discriminación, la obtención de puntuaciones superiores a una desviación de la media, en el cuestionario antes descrito.

La escala a validar en la presente investigación, conocida como Escala de Victimización en la Escuela realizada por el Grupo LISIS (2004), se encuentra constituida de la siguiente manera: los primeros 20 ítems describen situaciones de victimización directa e indirecta de los iguales (10 ítems corresponden a victimización directa y 10 a victimización indirecta), con una escala de respuesta tipo Likert de cuatro puntos (1 = nunca, 4 = muchas veces). En un estudio previo (Cava, Musitu, y Murgui, 2007) se realizó un análisis factorial con rotación oblimin que indicó una estructura de tres factores, victimización relacional, victimización física y victimización verbal, que explican en conjunto el 62.18% de varianza (49.26%, 7.05% y 5.87% respectivamente). Dicha escala, está dirigida a niños a partir de los 11 años y puede ser respondida en aproximadamente 6 u 8 minutos.

Los 10 ítems que corresponden a victimización directa y 10 ítems de victimización indirecta; divididos en función de las subescalas de victimización física (ítems 1 + 9 + 13 + 15), verbal (ítems 3 + 4 + 6 + 11 + 16 + 20) y relacional (ítems 2 + 5 + 7 + 8 + 10 + 12 + 14 + 17 + 18 + 19) cuyas puntuaciones se obtienen de la suma algebraica de los ítems que los componen; adicionalmente, incluye un ítem referido a la frecuencia de la agresión (ítem 22) y otro, que evalúa, si es victimizada reiteradamente por una o varias personas (ítem 21). La Escala de Victimización en la Escuela reporta un nivel de confiabilidad comprobado con el método de alfa de Cronbach a través de diferentes investigaciones (Cava, Musitu y Murgui, 2007; Cava, Buelga, Musitu y Murgui, 2010; Estévez, Murgui y Musitu, 2009; Jiménez, Musitu, Ramos y Murgui, 2009) y oscila entre .75 y .91 para la escala general, y específicamente para las subescalas de victimización relacional, física y verbal ha sido de .87, .67 y .89, respectivamente.

## **Principios de medición de la Escala de Victimización en la Escuela**

En el ámbito de la ciencia, el método que se utiliza para estimar la magnitud en la que se presenta una característica particular en un objeto es por medio de la medición, definida por Kerlinger y Lee (2002) como la “asignación de valores numéricos a objetos y eventos, de acuerdo con ciertas reglas”. Según sea la característica que se pretenda medir, el investigador cuenta con una teoría, que le indica, en qué consiste la variable de su interés y de un instrumento, con el cual puede valorar en que cantidad o modalidad está presente (Peña, Cañoto, Santalla de Banderalli, et al., 2009). En el caso de esta investigación, la variable de interés sería el acoso escolar y el instrumento, la Escala de Victimización en la Escuela del Grupo LISIS (2004).

En la psicología, la rama que estudia lo relacionado con la medición, es la psicometría que se ocupa de brindar un conjunto de modelos formales para la medición de variables psicológicas (Martínez, et al., 2006). Por lo tanto, medir es una operación, una acción, mediante la cual, se tasa la existencia de alguna característica particular, en los objetos o mejor dicho sus atributos; esto mediante dos tipo de resultados posibles una cantidad o una categoría (Peña, Cañoto, Santalla de Banderalli, et al., 2009).

Dicha medición, se lleva a cabo por medio de pruebas o test psicológicos, Colom (1998; citado en Peña, et al., 2009), refiere que a nivel operativo, un test es “una situación estandarizada, en la que se sitúa a los individuos, para poder observar su conducta y sus resultados” (p.473). Según Anastasi y Urbina (1998), una prueba psicológica es “una medida objetiva y estandarizada de una muestra conducta”. Por lo que se puede decir, que se trata de colocar a una persona frente a una situación problemática, que fue estudiada previamente, a la que el sujeto debe responder siguiendo instrucciones y cuyas respuestas se estiman por comparación con un criterio, obteniendo así el grado de algún aspecto de su comportamiento (Yela, 1980; citando en Peña, Cañoto, Santalla de Banderalli, et al., 2009).

Los test o pruebas psicológicas se clasifican de diferentes formas de acuerdo a su uso en contextos psicológicos y educativos, Martínez, et al. (2006) presentan los siguientes criterios:

- En función de las consecuencias para la persona: Suelen suponer un continuo de consecuencias altas o bajas (por ejemplo: test utilizados en procesos de selección o en procesos de investigación).
- En función del planteamiento del problema y tipo de respuesta: los test se construyen sobre la base de muestras de conductas que requieren una determinada forma de planteamiento y resolución por parte de la persona. Aquí se toma en consideración el formato de los ítems o tareas del test.
- En función del área de comportamiento acotada: se establecen diferencias entre test cognitivos, no cognitivos y test de ejecución o rendimiento.
- En función de la modalidad de aplicación: suelen utilizarse diversos tipos de etiquetas tales como: individual/colectivo, papel y lápiz/ordenador, adaptativo/no adaptativo.
- En función de las demandas temporales: se incluyen los test que se encuentran en un continuo de rapidez a potencia.
- En función del grado de aclaración de las demandas específicas de una cultura o grupo requeridas en la resolución del test.
- En función del modelo estadístico: por lo general, los test se basan en modelos probabilísticos que permiten dar un significado a las puntuaciones.

Los dos modelos más importantes son:

- Teoría Clásica de los Test (TCT), conocida como modelo débil de las puntuaciones verdaderas, basadas en el modelo lineal general y de las puntuaciones de los test.
- Teoría de Respuesta al ítem (TRI), que asume un modelo no lineal para las distintas probabilidades de respuesta a un ítem en función de los diferentes niveles de rasgo latente.

- En función del tipo de interpretación de las puntuaciones: en donde hace la distinción entre:
  - Los que enfatizan el nivel o grado de ejecución sobre algún dominio o criterio definido previamente, conocidos como Test Referidos al Criterio (TRC).
  - Y la aproximación basada en normas, que asume que los sujetos o estímulos se clasifican en función de estadísticos calculados en el grupo de referencia al que pertenece el sujeto, conocidos como Test Referidos a Normas (TRN).

En este sentido, la Escala de Victimización en la Escuela del Grupo LISIS (2004) constituye un instrumento de aplicación individual/colectiva, es un test no cognitivo, ya que mide una variable que no implica específicamente un proceso cognitivo. En dicha escala, el formato de respuesta es tipo Likert y de ejecución manual (lápiz y papel), que implica responder a los ítems de la escala.

Como fue mencionado en el párrafo anterior, el instrumento a adaptar en la presente investigación es una escala. Una escala, según Kerlinger y Lee (2002),

es un conjunto de símbolos o valores numéricos, construida de tal manera que los símbolos o valores puedan ser asignados por una regla a los individuos a quienes se les aplica la escala, y donde la asignación indica si el individuo posee lo que se supone que mide la escala (p.645, Kerlinger y Lee, 2002).

Dentro de los diferentes tipos de escalas, se encuentran: (a) las nominales, que consisten en la clasificación de algún objeto en dos o más categorías. En este tipo de escala, el orden de las categorías carece de importancia; (b) las ordinales, que se basan en el orden de los objetos, aunque no aporta ninguna idea sobre la distancia que existe entre ellos, sólo permiten clasificar a los individuos en función del grado en que poseen cierto atributo; (c) de intervalo, con esta escala se conocen las distancias, pero no el principio métrico sobre el que se han construido

los intervalos; y (d) de proporción, con estas escalas se logran construir intervalos iguales, y además, situar un punto cero de la escala (Salkind, 1999).

Las Escalas tipo Likert, también conocidas como método de calificaciones sumadas, es el formato de la escala a utilizar en la presente investigación; estas forman parte de la clasificación de escalas de ordinales. Este tipo de escalas utilizan series de afirmaciones o ítems sobre los cuales se obtiene una respuesta por parte del individuo. Estas se califican, asignando un peso a cada punto de la escala, y el puntaje de un individuo, es el promedio de todos los reactivos. Sin embargo, los reactivos pueden invertirse cuando se expresan en negativo, en estos casos, es preciso ser consistente e invertir la escala al calificar tales reactivos (Salkind, 1999).

Dos de los aspectos más importantes de los test son su fiabilidad y validez, ya que estos son los principios psicométricos que garantizan la calidad de las medidas y ambos van de la mano, es decir, un test puede ser confiable pero no válido y viceversa (Peña, Cañoto, Santalla de Banderalli, et al., 2009).

Tal y como señala Magnusson (2009), el instrumento de medida que se usa en un caso y propósito particular, debe realmente medir el rasgo que intenta medir, y debe a su vez, dar medidas confiables, de tal forma que se puedan obtener los mismos resultados, en una persona, al volver a medir el rasgo en condiciones similares.

De esta forma, para Kerlinger y Lee (2002), la confiabilidad es “la precisión y falta de distorsión de un instrumento de medición” (p.583), esta definición encara tres perspectivas: que exista estabilidad de la medida, falta de distorsión y ausencia de error. Esto quiere decir que, los resultados obtenidos con el instrumento, en un determinado momento del tiempo, bajo ciertas condiciones, deben ser reproducibles, esto significa, que al volver a aplicar el instrumento para medir el mismo rasgo y en condiciones similares, se deben obtener resultados similares (Magnusson, 2009).

Para poder determinar, si un instrumento es realmente confiable, existen diversos procedimientos para su cálculo. Uno de ellos, según Magnusson (2009) y

Peña, Cañoto, Santalla de Banderalli, et al. (2009), es el test-retest, el cual es útil para determinar el grado de acuerdo entre medidas hechas en diferentes ocasiones, que puede ser computado, por medio de los métodos de correlación. Dicho coeficiente de correlación, resulta del acuerdo entre medidas repetidas bajo condiciones similares, asumiendo un valor numérico que representa la confiabilidad de los datos obtenidos con un instrumento dado. Este coeficiente de correlación, se denomina coeficiente de confiabilidad ( $r$ ) y su valor puede estar entre cero, lo cual implica la ausencia total de estabilidad temporal de la medida o que las mediciones están afectadas por los errores aleatorios de medida, y uno, que implica una estabilidad absoluta de las puntuaciones. Estos valores no pueden ser negativos, dado que conceptualmente se concibe como un coeficiente de determinación, indicando la proporción de varianza en el test que es explicada por la varianza verdadera (Peña, Cañoto, Santalla de Banderalli, et al., 2009 y Kerlinger y Lee, 2002).

La estimación del coeficiente de confiabilidad puede realizarse por diferentes métodos, entre ellos los más utilizados son, según Kerlinger y Lee (2002):

- Método de pruebas paralelas: el cual consiste en desarrollar dos forma equivalentes o paralelas del instrumento, esto implica crear dos formas similares, pero no idénticas, de la misma prueba, compuestas por reactivos parecidos. A partir de esto, se obtendrán dos puntajes que se utilizarán luego para obtener el coeficiente de correlación, que se tomará como una forma paralela de obtener la confiabilidad.
- Método test-retest: el coeficiente se obtiene mediante la correlación lineal de Pearson, entre los resultados de los mismos sujetos evaluados dos veces con el mismo test. En coeficiente obtenido, indica la estabilidad de las puntuaciones de una aplicación a otra.
- Métodos de una sola aplicación: el coeficiente de confiabilidad, se obtiene a partir de la correlación entre:

- las mitades equivalentes del test, la cual implica dividir la prueba en dos mitades, que generalmente se consideran equivalentes o paralelas;
- todos los ítems del test, los cuales se consideran de consistencia interna del test, porque su magnitud indica el grado en que todos los ítems son paralelos; este coeficiente se puede obtener a partir del:
  - De las fórmulas 20 y 21 de Kuder-Richardson, éstas asumen que cada reactivo de la prueba poseen la misma media y la misma varianza, aplicables a instrumentos con un sistema dicotómico o binario de clasificación de respuesta. Cada uno de estos métodos, dependen de ciertos supuestos que puedan hacerse sobre las mediciones
  - Alfa de Cronbach, el cual se utiliza para obtener un coeficiente de confiabilidad de un instrumento que tiene diferentes escalas de calificación y de respuesta, gracias a este coeficiente se puede encontrar la confiabilidad de instrumentos que utilicen escalas tipo Likert, como es el caso de la presente investigación. Este coeficiente se obtiene correlacionando cada reactivo con cada uno de los demás reactivos del instrumento, al encontrar la media de dichas correlaciones se insertará la media de las correlaciones inter-reactivo en la fórmula de Spearman-Brown, para obtener el coeficiente final (Kerlinger y Lee, 2002).

Como señala Magnusson (2009), la teoría de la confiabilidad, supone que el puntaje obtenido por un individuo está formado por dos componentes, un puntaje verdadero y un puntaje de error. Los errores varían aleatoriamente de una ocasión a otra y pueden estar determinados por elementos individuales o ambientales, que

en cierta medida modifica la capacidad de ejecución de un individuo. Dichos errores, poseen unas propiedades particulares que los definen: la media de los errores es igual a cero, la correlación entre los puntajes de error, en diferentes aplicaciones del test es cero y la correlación entre los puntajes verdaderos y los de error, es igual a cero.

Según Anastasi y Urbina (1998), estas fuentes de error pueden caracterizarse, en cada método, de la siguiente manera: (a) en el test-retest, las fuentes de varianza de error se derivan de la memoria, de los efectos de la aplicación, de la adivinación, de la falta de acuerdo entre los evaluadores, de la persona que responde los reactivos y de las condiciones del ambiente; (b) en la consistencia interna se deriva de la falta de correlación entre los reactivos; y (c) en las formas equivalentes, las fuentes de varianzas de error se derivan de la memoria, la falta de equivalencia entre las dos pruebas, el evaluador, la persona que responde y el ambiente. Sin embargo, tanto la varianza de errores atribuida al evaluador, el ambiente y al evaluada son comunes a todos los métodos.

En consecuencia, los coeficientes de confiabilidad variarían en sus magnitudes según el grado en que los afecte cada fuente de error.

Para ser interpretable, una prueba o instrumento debe tener un alto grado de confiabilidad, que indica menos grado de error en la medición. No existe un acuerdo en cuanto a la magnitud que debe tener un coeficiente de confiabilidad. Según Kerlinger y Lee (2002), se ha establecido .70 como el límite entre índices de confiabilidad aceptables y no aceptables, sin embargo, estos valores varían dependiendo del autor, para Anastasi y Urbina (1998) no se establece una regla para determinar qué tan confiable es un instrumento, y para Magnusson (2009) un nivel satisfactorio de confiabilidad, dependerá de cómo se utilice la medida, así como, del propósito y del resultado en la confiabilidad de instrumentos similares, donde los estudios de metanálisis pueden ayudar a precisar la magnitud aceptable. En cualquier caso, pareciera que el coeficiente, al menos debe superar la barrera de .55, indicando que haya más varianza verdadera explicando los resultados, que la varianza de error.

Un aspecto importante a considerar, al analizar la magnitud de un coeficiente de confiabilidad, es el tamaño de la muestra, de hecho, Arnau (1981) hace énfasis en que para que existe una alta confiabilidad debe utilizarse una muestra con una alta variabilidad, para que se minimice el error, mientras más grande sea la variabilidad de la muestra mejor será la confiabilidad.

Otro aspecto que se debe considerar al analizar la magnitud de un coeficiente de confiabilidad, según Anastasi y Urbina (1998), es la homogeneidad de la muestra. Para muestras heterogéneas se espera magnitudes mayores que para muestras homogéneas. Se deben mantener la igualdad de condiciones y variar los niveles de homogeneidad de la muestra hasta volverla tan heterogénea como la población blanco, para incrementar los coeficientes de confiabilidad.

Por otra parte, existe una propiedad psicométrica indispensable para el uso que se le quiere dar a los test o instrumentos conocida como la validez, la cual es considerada como “la exactitud con que pueden hacerse medidas significativas y adecuadas con él, en el sentido que midan realmente los rasgos que se pretenden medir” (p. 153) (Magnusson, 2009).

Esta definición, posee una serie de consideraciones. En primer lugar, las medidas no son válidas o inválidas, la validez está sujeta a la interpretación y los usos propuestos para los datos; segundo, la validez no es un asunto de todo o nada sino de grados; tercero, la interpretación debe basarse en la evidencia empírica y las teorías que sustentan el constructo a medir; y cuarto, existen diversos tipos de indicadores de validez, lo que hace complicada su evaluación (Kerlinger y Lee, 2002).

Esta última consideración, hace referencia a los diversos tipos existentes de indicadores de validez, principalmente conocidos como: (a) indicadores de validez de constructo, conocida como aquella que estudia si los resultados de un test sirven de indicador de la teoría que se mide, es decir, que se hagan inferencias significativas de la teoría a partir de las puntuaciones obtenidas en el test; (b) indicadores de validez de contenido, estima el grado en que la muestra de ítems del test o instrumento es representativa de la población total; e (c) indicadores de

validez de criterio o predictiva, cuando las puntuaciones del test se relacionan estadísticamente con un criterio externo independiente (Anastasi y Urbina, 1998 y Magnusson, 2009).

En la presente investigación se procederá, en primer lugar, a obtener indicadores de validez de contenido, a partir de la utilización de jueces expertos. Dicha validez, es definida por Martínez, et al. (2006), como “el grado en que el contenido del test o instrumento representa una muestra satisfactoria del dominio que se pretende evaluar” (p.231). Se considera como el examen exhaustivo del contenido del instrumento para determinar si cubre una muestra representativa y relevante que se desea medir (Anastasi y Urbina, 1998).

Es importante, que se lleve a cabo un análisis profundo de la conducta que desea medirse, para garantizar realmente la representatividad del contenido. Para llevar a cabo, lo mencionado, es importante realizar una revisión de todo el material que amplíe el espectro conductual relacionado con los reactivos de la prueba; para esto, se debe establecer una tabla de especificaciones que resuma todas las características de instrumento. La elaboración de esta tabla, permite a otros especialistas independientes, hacer pruebas paralelas y con base en esta se pueda diseñar un banco de ítems, a partir del cual, se escogerán aquellos que realmente conformen una muestra representativa, de acuerdo al criterio de jueces expertos (Anastasi y Urbina, 1998). Esto último, es principalmente lo que se busca en el proceso de adaptación de la Escala de Victimización en la Escuela del Grupo LISIS (2004), objetivo de la presente investigación.

En segundo lugar, se buscará obtener indicadores de validez de constructo, considerada como aquella validez que estudia si los resultados de un test sirven de indicador de la teoría que se mide (Anastasi y Urbina, 1998). Dicho concepto, hace referencia a que si el instrumento mide un constructo psicológico específico, dicha medida debe correlacionar con otras medidas realizadas del mismo constructo. A este indicador se le conoce como validez convergente (Martínez, et al., 2006).

Desde el punto de vista de Magnusson (2009), el concepto de validez de construcción, es especialmente útil, en los casos en los que se miden rasgos, para los cuales no hay un criterio externo.

Los métodos más utilizados para obtener indicadores de validez de constructo, según Anastasi y Urbina (1998), Kerlinger y Lee (2002), Magnusson (2009) y Martínez, et al. (2006), son:

- Por grupos contrastados: que supone que lo que mide el constructo se da en diferentes magnitudes en los grupos de contraste o de extremos. A su vez, consiste en la comparación de grupos que deben diferir en magnitud en el rasgo medido, por lo que se esperan diferencias significativas entre las medidas.
- Por correlación con otros test ya validados: se esperan puntuaciones similares y que puedan correlacionar altamente entre sí.
- Por diferencias entre grupos: cuyos resultados dependerán de la teoría que respalda al constructo a medir por el instrumento.
- Por análisis factorial: se supone que la estructura del test o instrumento responde a una o más dimensiones de variabilidad, que se suponen independientes.
- Por matriz multimétodo-multirasgo: implica que se debe disponer de dos o más métodos para medir el constructo y contrastar los resultados con las medidas de constructo de los otros métodos, esperando que el constructo en estudio no correlacione.

En la presente investigación, se buscará encontrar indicadores de validez de constructo, por medio del análisis factorial, para determinar la dimensionalidad de la escala, tanto a nivel general de la escala como por ítems.

A su vez, a los fines de esta investigación, se realizará un procedimiento de validación de criterio, a través de la comparación de los resultados obtenidos por los niños en la Escala de Victimización en la Escuela del Grupo LISIS (2004), con

los puntajes obtenidos en la adaptación de Pérez (2005) a la Escala de Bullying de Quine (1999).

Otro elemento importante, al llevar a cabo la adaptación de una Escala, es el análisis de ítems. La confiabilidad y la validez de los datos, depende de las propiedades de los ítems individuales que forman el test o instrumento. Los ítems, son las unidades básicas que conforman un test o instrumento y son estas unidades, las que formulan un problema, afirmación o situación estímulo que debe generar una respuesta (Tavella, 1978; citado en Peña, Cañoto, Santalla de Baderalli, et al., 2009).

En cuanto al análisis de ítems que componen un test o instrumento, se estudian aquellas propiedades de cada uno de ellos, relacionados con el test como un conjunto. Estos ítems, pueden ser analizados cuantitativamente, en función de sus propiedades estadísticas, por la obtención de índices de dificultad y de discriminación; y de manera cualitativa en función de su forma (Anastasi y Urbina, 1998). Este análisis, al igual que varios de los mencionados anteriormente, también será tomado en cuenta en esta investigación.

# Método

## Objetivo General

Adaptar psicométricamente la Escala de Victimización en la Escuela del Grupo LISIS (2004), en la identificación de víctimas de acoso escolar en un grupo de sujetos escolares, con edades comprendidas entre los 11 y 14 años de edad.

## Objetivos Específicos

1. Obtener indicadores de validez de contenido, mediante la valoración de jueces expertos y el grado de acuerdo entre ellos, en cuanto a la redacción, la pertinencia de los ítems al constructo acoso escolar y la pertinencia de los ítems a la población.
2. Obtener indicadores de confiabilidad de la escala total, por el método de consistencia interna a través de la utilización del alpha de Cronbach.
3. Obtener indicadores de confiabilidad de cada dimensión, por el método de consistencia interna a través de la utilización del alpha de Cronbach.
4. Evaluar el aporte de cada uno de los ítems a la confiabilidad total y a cada una de las dimensiones de la Escala de Victimización en la Escuela (Grupo LISIS, 2004), por medio del análisis de ítems.
5. Obtener indicadores de validez de constructo por medio de:
  - 5.1. La evaluación de la dimensionalidad total y de cada ítem de la Escala de Victimización en la Escuela del Grupo LISIS (2004) por medio del análisis de componentes principales.
6. Obtener indicadores de validez de criterio, a través de la correlación positiva de los puntajes obtenidos en la Escala de Victimización en la Escuela del Grupo LISIS (2004) y los puntajes obtenidos en la adaptación realizada por Pérez (2005) a la Escala de Bullying de Quine (1999).

## Definición de variables

### **Acoso escolar:** *constructo a medir*

*Definición conceptual:* situación en la que un estudiante está expuesto a acciones negativas, por parte de otros estudiantes, de manera reiterada o constante y sin posibilidad de defenderse (Olweus, 1993). Estas acciones pueden ser de tipo verbal, física o relacional (Armero, Bernardino y Bonet, 2011).

*Definición operacional 1 (instrumento a validar):* Puntaje total obtenido a partir de la Escala de Victimización del Grupo LISIS (2004), que se estimó a partir de la suma algebraica de un conjunto de 22 ítems tipo likert de cuatro puntos, donde 1 es nunca y 4 es muchas veces. A mayor puntuación, mayor probabilidad de que el evaluado se encuentre en una situación de acoso escolar. El recorrido va entre los valores de 22 a 88 puntos. Se utilizará como criterio para determinar si el niño es víctima de una situación de acoso escolar, a partir de valores superiores a una desviación por encima de la media calculada en el presente estudio.

*Definición operacional 2 (medida de criterio):* Puntaje total obtenido en la adaptación de Pérez (2005) a la Escala de Bullying de Quine (1999), a partir de la suma de los 22 ítems con cuatro opciones de respuesta, donde 1 es nunca y 4 es frecuentemente. La puntuación mínima es de 22 y la máxima de 88, a mayor puntaje mayor número de experiencias de bullying reportadas.

### **Edad:** *variable independiente*

*Definición conceptual:* número de años y meses cumplidos por los alumnos en el momento de la administración de la prueba.

*Definición operacional:* número de años reportados por los alumnos en el protocolo de administración.

**Sexo:** *variable independiente*

*Definición conceptual:* Conjunto de características intrínsecas que diferencian a los hombres de las mujeres.

*Definición operacional:* Respuesta escrita dada por los alumnos en el protocolo diferenciando entre masculino y femenino según corresponda, codificada como femenino 0 y masculino 1.

**Nivel Socioeconómico:** *variable independiente*

*Definición Conceptual:* Conjunto de características sociales, culturales y económicas que posee un grupo dependiendo de la ocupación de los miembros, grado de instrucción, tipo de ingreso, poder adquisitivo, zona donde reside y nivel de vida (Fioretti citado en Pérez, 2005).

*Definición Operacional:* Colegios que corresponde a un nivel socioeconómico medio- alto y bajo, seleccionados en función de su ubicación en la zona metropolitana de Caracas.

Para determinar la ubicación de los colegios, se utilizó la clasificación elaborada a partir de los datos del censo de 1990, por la universidad Simón Bolívar, en la cual se clasifican las comunidades en función de los datos obtenidos a través de la Escala Graffar modificada por dicha universidad. Los niveles en que fueron clasificadas las comunidades, son los siguientes:

I Urbanización exclusivamente residencial, donde el valor del terreno y la vivienda son elevados.

II Urbanización residencial bien mantenida, donde la vivienda es cómoda, pero el área de construcción resulta bastante cercana a las vecinas.

III Urbanización residencial con predominio de la construcción vertical, donde pueden encontrarse comercios e inclusive talleres o fábricas.

IV Centro de la ciudad, zonas comerciales y/o industriales, en urbanizaciones de viviendas de interés social o zonas rurales y/o semi-rurales desarrolladas.

V Barrios sin planificación, en el cual predominan viviendas construidas irregularmente y con materiales de desecho.

En la presente investigación se escogieron colegios ubicados en los niveles II y V, considerados como niveles medio-alto y bajo respectivamente. Las instituciones seleccionadas fueron: Colegio San Ignacio de Loyola (La Castellana), Colegio Santo Tomás de Aquino (Campo Alegre), Colegio Canaima (La Vega) y Colegio Fundación Carlos Delfino (La Vega).

### **Tipo de investigación**

La presente investigación es de corte psicométrico, en el área de la psicología escolar, su propósito es adaptar la Escala de Victimización del Grupo LISIS (2004) al contexto venezolano, en un grupo de niños en edad escolar, tomando en cuenta el sexo. Este tipo de investigación, integra las técnicas de análisis estadístico con la teoría psicológica para evaluar el instrumento y obtener indicadores claros e interpretables de la confiabilidad y los diferentes tipos de evidencia de validez (de contenido, constructo y criterio) así como, un análisis de los ítems que componen la escala (Anastasi y Urbina, 1998), para que pueda ser utilizada en la identificación de víctimas de acoso escolar en la cultura venezolana.

La modalidad de la presente investigación es de carácter descriptivo, ya que se evaluará la calidad psicométrica de la Escala de Victimización en la Escuela del Grupo LISIS (2004), con base a lo anteriormente expuesto.

### **Diseño de investigación**

La presente investigación pretende obtener la estimación de confiabilidad y validez de la Escala de Victimización de Grupo LISIS (2004) para identificar el acoso escolar en niños, de 11 a 14 años.

Los cálculos de confiabilidad, a realizar en la presente investigación para alcanzar el objetivo, consisten en el análisis de consistencia interna tanto de la escala total como de cada una de su dimensión. Se evaluará el aporte específico de cada ítem a la consistencia interna de la escala.

Se evaluará la validez de la escala, por medio del estudio de la dimensionalidad y por su correlación con la medida de criterio entre los puntajes obtenidos en la adaptación de Pérez (2005) a la Escala de Quine (1999) y los puntajes obtenidos en la Escala de Victimización en la Escuela del Grupo LISIS (2004).

## **Diseño Muestral**

La muestra objetivo estuvo constituida por niños en edad escolar del sexo femenino y masculino, con edades comprendidas entre los 11 y 14 años, cursantes de estudios entre quinto y segundo año, en colegios mixtos del área metropolitana de Caracas.

Para la selección de los colegios se realizó un muestreo no probabilístico, ya que no se utilizó una asignación aleatoria. A su vez, fue de tipo accidental, ya que la muestra seleccionada fue en función de la accesibilidad del investigador (Kerlinger y Lee, 2002).

Por otra parte, los participantes fueron seleccionados mediante un muestreo probabilístico, aleatorio simple, a partir del cual se toma una porción, de una población o universo, de manera que cada miembro tiene la misma probabilidad de ser elegido (Kerlinger y Lee, 2002), se seleccionó a los niños necesarios para el estudio, a partir de las listas de los alumnos del quinto grado al segundo año, facilitadas por los colegios.

Se obtuvo una muestra total de 404 niños, con edades entre los 11 y los 15 años, cursantes de 5to y 6to grado de Educación Básica y 2do año de Educación Media, de ambos sexos, de nivel socioeconómico medio-alto y bajo, provenientes del área metropolitana de Caracas.

## **Instrumentos**

- **Adaptación de Pérez (2005) a la Escala de Bullying de Quine (Anexo B)**

La escala de Bullying creada por Quine (1999, citado en Pérez, 2005) evalúa el acoso escolar a través del autoreporte de víctimas o victimarios. Conceptualmente la escala de bullying permite estimar, según Quine (2003, citado en Pérez, 2005) el:

Comportamiento persistente, ofensivo, abusivo, intimidatorio, malicioso o insultante, abuso de poder o penalizaciones injustas, lo cual hace que el receptor se sienta perturbado, amenazado, humillado o vulnerable, que socava su integridad personal, su autoconfianza o puede ocasionarle que sufra estrés (p. 92, citado en Quine 2003, p. 3).

En las instrucciones de la escala, se le expone al individuo la definición de acoso escolar de la autora y posteriormente, se le pregunta si ha experimentado alguna de las 21 conductas descritas con las opciones de sí o no.

La escala presenta un alto nivel de confiabilidad, estimado a través del alfa de Cronbach de 0.81, en una investigación realizada por Quine (1999 citado en Pérez, 2005) con una muestra de 1093 personas de una comunidad médica del Reino Unido.

La escala cuenta con una serie de preguntas que contribuyen a conocer más las características del acoso escolar (con un total de 14 ítems) en relación a los siguientes temas:

- (a)** Haber observado a otros siendo acosados (ítem #15);
- (b)** características del agresor: sexo de la persona involucrada en el acoso (ítem #2), sexo del acosador (ítem #3) y edad de la persona involucrada en el acoso (ítem #4);
- (c)** características de la agresión: forma de la agresión (recibida grupal o individualmente) (ítem #5), duración del acoso (ítem #6) y actualidad de la experiencia (ítem #7);
- (d)** efectos percibidos de la agresión: ausentarse por causa de la intimidación (ítem #8) y percepción de si la intimidación ha afectado su salud (ítem #9); y

la preguntas correspondientes a la pregunta #11 de la segunda parte, en cuanto a los siguientes síntomas:

- Te sientes físicamente enfermo
- Tienes dificultades para dormirte o para mantenerte despierto
- Te sientes triste o deprimido
- Te sientes ansioso la mayor parte del tiempo
- Te sientes constantemente etiquetado y nervioso
- Sufres molestias estomacales
- Te sientes fácilmente irritado con otras personas
- Experimentas alguna contractura nerviosa en tu cara, cabeza y hombros
- Sientes miedo salir y encontrarte con otras personas
- Te sientes indigno
- Te sientes como si todo es por tu culpa
- Te sientes menospreciado
- Sufres de intensos dolores de cabeza o de ojos
- Te sientes como si pudieras sufrir un colapso nervioso
- Sientes ganas de llorar
- Sufres de pesadillas

(e) acción frente a la agresión y satisfacción de la acción tomada: intento de acción frente a la agresión en general (ítem #12) y en específico (ítem #13): ignorar al agresor, pedir que le cambien de aula, enfrenta al agresor, amenazar al agresor con decirle a otras personas, hablar con un amigo, reportar a las autoridades o a un profesor, realizar un reclamo formal; y percepción de satisfacción por la acción tomada (ítem #14).

La escala descrita anteriormente, fue adaptada a la población venezolana en un estudio realizado por Pérez (2005), en una muestra constituida por 704 estudiantes universitarios de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB) mediante un muestreo intencional, con una confiabilidad de 0.852 a través del alfa de Cronbach, que indica una consistencia adecuada. En cuanto al estudio de la dimensionalidad de la escala, el análisis de componentes principales con rotación Varimax arrojó seis factores y una varianza total explicada del 55,54%. Los

factores encontrados por Pérez (2005) difieren de los originales de la escala, ya que algunos ítems no corresponde exactamente a la categorías originales de Quine (1999, citado en Pérez, 2005). A continuación, se muestra un cuadro comparativo de los factores encontrados por Pérez y los encontrados por Quine:

Tabla 1.

*Comparación de los Factores Encontrados en la Escala de Quine (1999) y los Factores Encontrados por Pérez (2005).*

<b>Factores encontrados por Quine (1999)</b>	<b>Factores encontrados por Pérez (2005)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Factor #1: Referente a la presión y desestabilización.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Factor #1: relacionados con conductas que generan la sensación de malestar en una relación en la que la persona se sienta expuesta a situaciones injustas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Factor #2: relacionado con la amenaza al estatus personal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Factor #2: relacionado a conductas que se refieren a agresión verbal.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Factor #3: amenaza al estatus profesional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Factor #3: se refiere a la sensación de malestar en una relación de poder en la que la persona se siente perjudicada, humillada, criticada o amenazada.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Factor #4: indicadores de violencia física y daño a pertenencias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Factor #4: agrupa los extremos de la violencia directa (violencia física y daño a las pertenencias).</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Factor #5: comprende los ítems relacionados con la exclusión.</li> <li>Factor #6: relacionado con las formas de agresión de discriminación y acoso sexual.</li> </ul>

Los factores encontrados por Pérez (2005) difieren de los originales de la escala como se muestra en la tabla 1, algunos ítems no corresponde exactamente a las categorías originales de la autora, siendo comparables los últimos dos factores (factor #5 y factor #6) y en los primeros se observa un predominancia comparable a los grupos originales de la autora (factor #1, factor #2, factor #3), sin embargo, el factor #4 presentó muy baja frecuencia, por lo que se consideró aparte.

Al evaluar el contenido de la escala, Pérez (2005) por medio de la validación, por expertos (15 expertos en total), encontró un 80% de acuerdo entre los evaluadores, respecto a la pertinencia de los ítems para evaluar acoso. Los expertos estuvieron de acuerdo en 14 de los 22 ítems de la escala (1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 18, 19, 20 y 21). Uno de los expertos, cuestionó los ítems 6, 7, 14, 15, 16, 17 y 22; dado que la proporción de jueces de acuerdo con dichos ítems es mayor, se mantuvieron dentro de la adaptación a la escala.

En cuanto a las instrucciones, 10 de 15 expertos las consideraron adecuadas, 5 de los expertos hicieron recomendaciones y fueron corregidas en el diseño final del instrumento. Se modificó la forma de responder a la prueba de opciones dicotómicas "sí/no" a una escala tipo Likert.

La Escala adaptada, está constituida por 22 ítems, con cuatro opciones de respuesta: (a) nunca, (b) rara vez, (c) unas pocas veces, y (d) frecuentemente. Se codifica del 1 al 4 correspondientemente a cada categoría, con una puntuación mínima de 22 y una máxima de 88.

## **Procedimiento**

Se realizó una validación de contenido de la escala de victimización a través de 3 jueces expertos en el área de la psicología escolar, psicometría y evaluación; con el fin de evaluar la redacción de los ítems, la pertinencia de los ítems con el constructo acoso escolar y la pertinencia de los ítems a la población.

Una vez elaborada la escala definitiva, se procedió a solicitar los permisos correspondientes a los colegios para utilizarlos como parte de la muestra del

estudio. Esto se llevó a cabo entregando una carpeta a los directivos de los colegios, la cual incluyó: una carta certificada por la Escuela de Psicología de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB) en las cuales se expresa el objetivo de investigación y la ayuda requerida para el estudio (Anexo C), la versión final de la escala a validar (Anexo D) y un modelo de circular a los padres solicitando su autorización para la participación de sus hijos en el proyecto, en donde se explican las condiciones de confidencialidad y profesionalismo que caracterizarán este estudio (Anexo E).

Al ser entregadas y recibidas las respuestas a las cartas, se pasó a establecer las fechas y horarios con las instituciones para realizar la administración de los instrumentos de manera colectiva.

La administración de las escalas fue iniciada con la presentación de la investigadora y una explicación de la actividad que se llevaría a cabo, indicando que toda la información recabada será confidencial. Se les dio a los niños las instrucciones para llenar las escalas pidiéndoles que fuesen sinceros, respondiendo todas las preguntas y que colocaran su edad y sexo. Finalmente, se recogieron todas las escalas y se les agradeció a los niños por su ayuda.

Una vez terminada la fase del estudio de campo, se pasó a la fase de corrección de los protocolos. Para la Escala de Victimización en la escuela del Grupo LISIS (2004), se consideraron víctimas, aquellos niños que obtuvieron una puntuación de una desviación por encima de la media obtenida en el presente estudio, y aquellos que no obtuvieron una puntuación por encima de la media, fueron considerados como no víctimas. Por último, se llevó a cabo la fase de análisis de datos, tal como se describe en el apartado a continuación, para la posterior presentación y análisis de resultados.

## **Análisis de datos**

Todos los procedimientos estadísticos descritos a continuación fueron realizados mediante el paquete estadístico IBM SPSS Statistics 20.

Inicialmente, se procedió a realizar el análisis previo de los datos de la variable acoso escolar, se realizaron los cálculos de los estadísticos de media, desviación, asimetría y curtosis, además de las pruebas de normalidad, tal como el test de Kolmogorov-Smirnov.

En lo referente a la exploración de las características psicométricas del instrumento, en primer lugar, se realizó la validación de contenido de la Escala de Victimización en la Escuela del Grupo LISIS (2004), por medio de la validación por 3 jueces expertos, los cuales revisaron la redacción, la pertinencia de los ítems al constructo acoso escolar y la pertinencia de los ítems a la población.

En segundo lugar, se realizó el análisis de consistencia interna de la escala a través del cálculo del alfa de Cronbach, evaluando el aporte particular de cada reactivo y sus correlaciones a la escala total y el aporte de cada ítem a la dimensión que pertenece. Luego, se realizó un análisis de ítems correspondiente a cada subescala, esto con el fin de determinar cuánto aporta cada ítem a la confiabilidad (a través de la comparación de la confiabilidad de la escala total en contraste con la confiabilidad al eliminar el ítem) y validez (por medio de la carga factorial del ítem en la dimensión a la que pertenece) de la escala general, como es la tendencia de respuesta de los sujetos (como se distribuyen los resultados en función de la frecuencia de respuesta de los sujetos), la capacidad discriminativa (por medio de la varianza de cada ítem) y poder discriminativo (analizando la correlación de cada ítem con la escala total) de la mencionada escala

Seguidamente, se pasó a la estimación de la validez de constructo del instrumento. En primer lugar, se llevó a cabo un análisis de componentes principales, el cual busca hallar combinaciones lineales de las variables originales que explique la mayor parte de la variación total; esto para determinar la dimensionalidad de la Escala de Victimización en la Escuela de Grupo LISIS (2004), se pretende determinar los factores que agrupan los 22 ítems de las diferentes subescalas y obtener una estructura interna de la prueba.

En segundo lugar, se obtuvieron indicadores de validez de criterio, para esto, se estimó la correlación entre los puntajes obtenidos en la Escala de

Victimización en la Escuela del Grupo LISIS (2004), con los puntajes obtenidos en la adaptación de Pérez (2005) de la Escala de Bullying de Quine (1999) por medio de correlaciones de Pearson.

# Resultados

## Descriptivos de la muestra

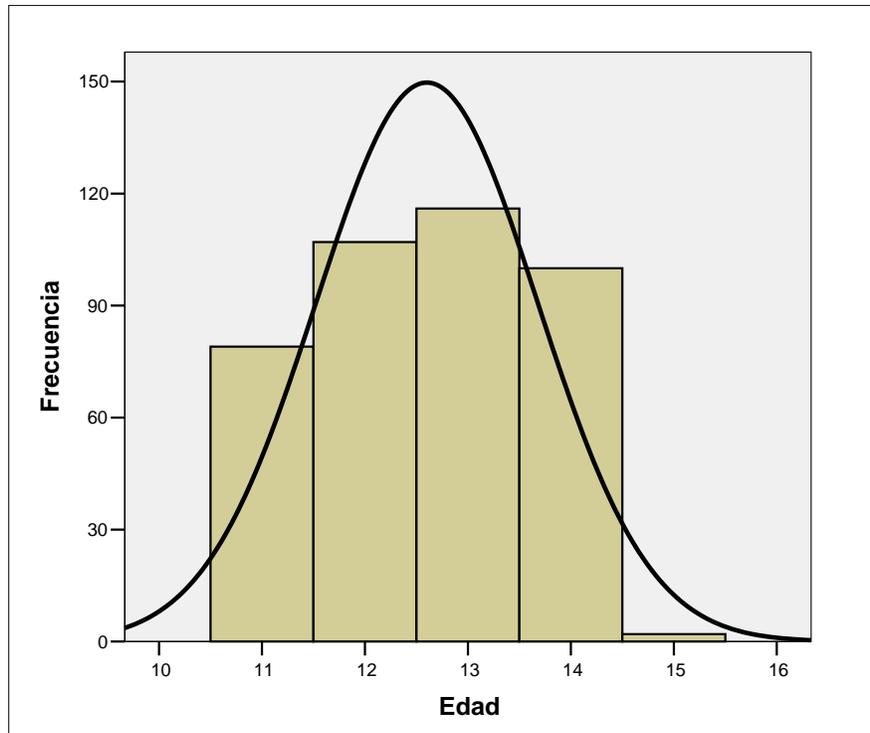
La muestra estuvo conformada por 404 sujetos, con edades comprendidas entre los 11 y los 15 años, de los cuales 211 fueron de sexo femenino (52.2% de la muestra total) y 193 de sexo masculino (47.8% de la muestra total), siendo 201 de un nivel socio económico medio-alto (49.8% de la muestra total) y 203 de un nivel socioeconómico bajo (50.2% de la muestra total), todos estudiantes del área Metropolitana de Caracas, provenientes de los colegios San Ignacio de Loyola, Santo Tomás de Aquino, Fundación Carlos Delfino y La Canaima.

En cuanto a la variable edad, la muestra estuvo comprendida por niños con edades entre los 11 y los 15 años, siendo 79 sujetos de 11 años (19.6% de la muestra total), 107 sujetos de 12 años (26.5% de la muestra total), 116 sujetos de 13 años (28.7% de la muestra total), 100 sujetos de 14 (24.8% de la muestra total) y 2 sujetos de 15 años (0.5% de la muestra total); con una media de 12.60 años y una desviación típica de 1.076. Esta distribución presenta asimetría negativa ( $As = -0.079$ ) y marcadamente leptocúrtica ( $Ku = -1.173$ ), lo que quiere decir que la mayoría de los sujetos tienen edades que se encuentran cerca de los 13 años, presentado una distribución que no se ajusta a la normal (Ver tabla 2 y figura 2).

Tabla 2.

*Estadísticos de la variable Edad*

N	404
Media	12,6
Desviación Típica	1,076
Asimetría	-0,079
Kurtosis	-1,173
Kolmogorov-Smirnov Z	3,70
sig.	0



*Figura 2.* Histograma de la distribución de la edad.

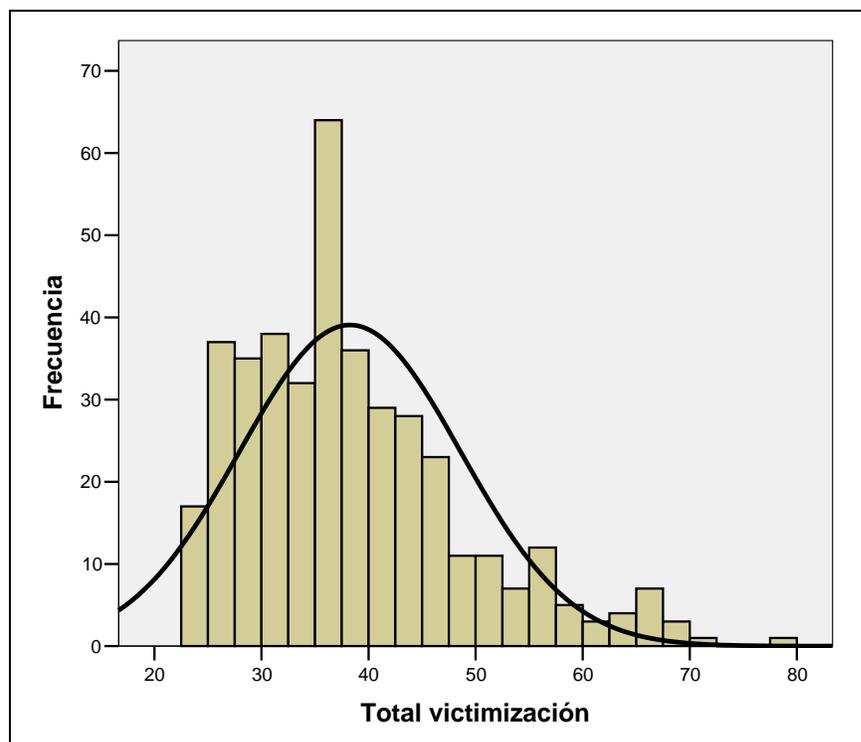
### **Descriptivos individuales:**

Con respecto, al análisis descriptivo de las escalas, se encontró que la Escala de Victimización en la Escuela presenta una distribución moderadamente asimétrica positiva ( $As= 0.980$ ) y leptocúrtica ( $Ku=0.858$ ), por lo que la mayoría de los datos se concentran en los valores inferiores de la escala. Con una puntuación media total de 38.27 y una desviación típica de 10.31, observándose una distribución que no se ajusta a la normal (Ver tabla 3 y figura 3).

Tabla 3.

*Estadísticos Escala de Victimización en la Escuela*

N	404
Media	38,27
Desviación Típica	10,31
Asimetría	0,98
Kurtosis	0,86
Kolmogorov-Smirnov Z	2,34
sig.	0



*Figura 3.* Histograma de la distribución de los puntajes de la Escala de Victimización en la Escuela.

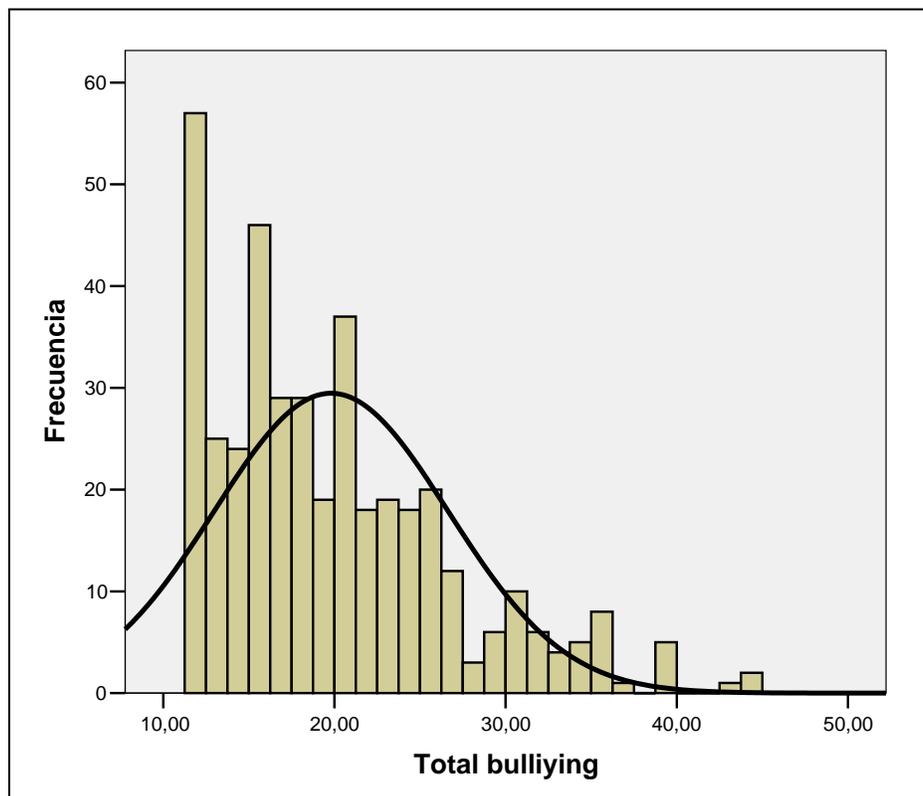
Se encontró que la Adaptación de Pérez (2005) a la Escala de Bullying de Quine (1999), presenta una distribución asimétrica positiva ( $As= 1.04$ ) y leptocúrtica ( $Ku=0.80$ ), por lo que la mayoría de los datos se concentran en los valores inferiores de la escala. Con una puntuación media total de 19.81 y una

desviación típica de 6.84, observándose una distribución que no se ajusta a la normal (Ver tabla 4 y figura 4).

Tabla 4.

*Estadísticos Adaptación de Pérez (2005) a la Escala de Bullying de Quine (1999).*

N	404
Mean	19,81
Std. Deviation	6,84
Skewness	1,04
Kurtosis	0,80
Kolmogorov-Smirnov Z	2,55
sig.	0



*Figura 4.*

Histograma de la distribución de los puntajes de la Adaptación de Pérez (2005) a la Escala de Bullying de Quine (1999).

### Descriptivos relacionales:

En cuanto a la relación de la variable sexo con los puntajes obtenidos en la Escala de victimización, se encontró que las mujeres obtuvieron un puntaje promedio de 38.18 con una desviación de 10.16 puntos; siendo el puntaje máximo 78 y el puntaje mínimo 23 sobre un puntaje total de 88 de la escala; con una distribución asimétrica positiva ( $As=1.11$ ) y leptocúrtica ( $Ku=1.51$ ), lo que indica que los puntajes de las mujeres estuvieron concentrados en los valores bajos y medios de la escala, y muy pocos en los altos, es decir, las mujeres reportaron experiencias como víctimas de acoso escolar de frecuencia media a baja (Ver tabla 5).

Los hombres presentaron un puntaje promedio 38.36 con una desviación de 10.5, sus puntuaciones se encuentran entre los valores medios de la escala con un puntaje mínimo de 23 y un máximo de 70 sobre un puntaje total de 88 de la escala, con una distribución asimétrica coleada positivamente ( $As=0.85$ ) y ligeramente leptocúrtica ( $Ku=0.28$ ), por lo que los hombres tendieron a reportar experiencias como víctimas de acoso escolar de frecuencia media a baja (Ver tabla 5).

A su vez, la distribución de los puntajes para ambos sexos, no se ajusta a la curva normal (Ver tabla 6 y figura 5), lo que implica que los sujetos tendieron a contestar con tendencia a los valores bajos. Según lo expuesto las diferencias en relación a la variable sexo no pareciera significativa, sin embargo se realizaron los siguientes contrastes posteriores.

Tabla 5.

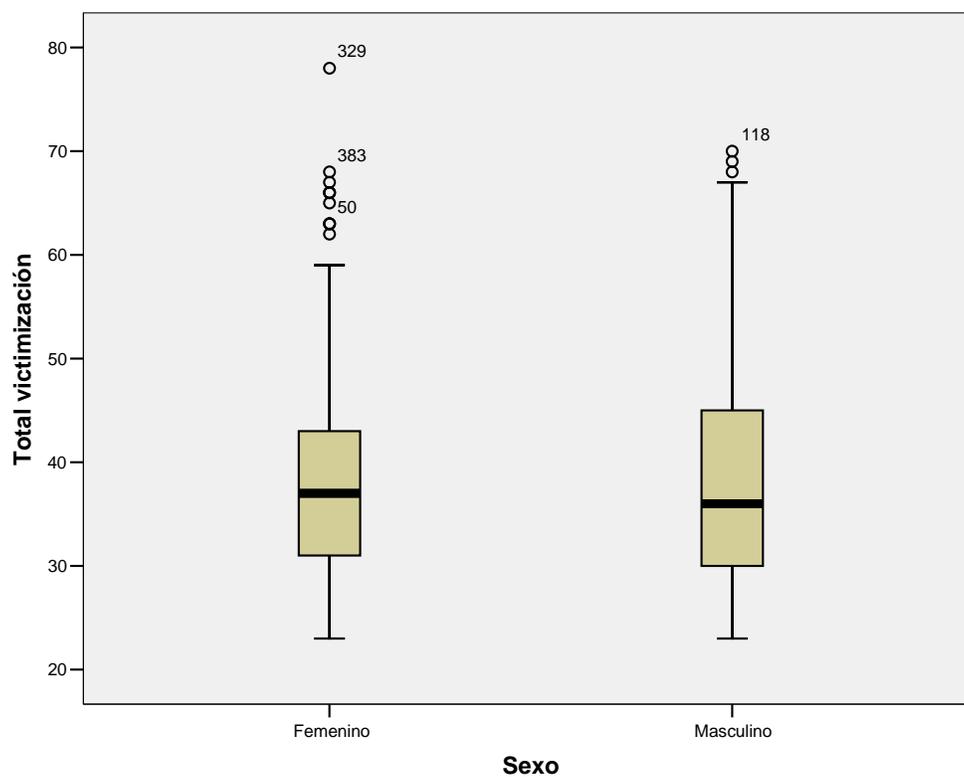
*Estadísticos descriptivos de las puntuaciones en la Escala de Victimización en la Escuela en función del sexo.*

	Media	Mediana	Desviación Típica	Mínimo	Máximo	Asimetría	Kurtosis
Femenino	38,18	37	10,16	23	78	1,11	1,51
Masculino	38,36	36	10,5	23	70	0,85	0,28

Tabla 6.

*Test de normalidad de la Escala de Victimización en la Escuela en función del sexo.*

Sexo	Shapiro-Wilk		Kolmogorov-Smirnov	
	Estadístico	Sig.	Estadístico	Sig.
Femenino	0,921	0	0,108	0
Masculino	0,939	0	0,13	0



*Figura 5. Caja y Bigote de la Escala de Victimización en la Escuela en función del sexo.*

En relación al sexo, tal y como se puede observar en la tabla 7; se cumple con el supuesto de homogeneidad de varianzas entre la variable sexo y los puntajes obtenidos en la Escala de Victimización en la Escuela ( $F=1.363$ ,  $\text{sig.}=0.244$ ). A partir de los cuales, no se encontraron diferencias significativas entre

las medias de los hombres y las mujeres ( $t=-1.79$  sig.=.858). De esta forma, se puede afirmar, que los grupos son equivalentes en cuanto al sexo y no difieren entre sí, por lo que ambos padecen de conductas de acoso escolar por parte de sus compañeros en igual medida.

Tabla 7.

*Prueba t de las puntuaciones en la Escala de Victimización en la Escuela en función del sexo.*

Prueba de muestras independientes							
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias			
		F	Sig.	T	GI	Sig. (bilateral)	Dif. de medias
Total victimización	Se han asumido varianzas iguales	1,363	,244	-,179	402	,858	-,184

Simultáneamente, en la Adaptación de Pérez (2005) a la Escala de Bullying de Quine (1999) y sus puntajes en relación a la variable sexo, se observa que en promedio ( $X=19.76$ ) las puntuaciones de las mujeres se encontraron entre los valores medios de la escala con un puntaje mínimo de 12 y un máximo de 45 sobre un puntaje total de 48 de la escala, con una distribución asimétrica positiva ( $As=1.15$ ) y leptocúrtica ( $Ku=1.20$ ), lo que indica que los puntajes de las mujeres estuvieron concentrados en los valores bajos y medios de la escala, y muy pocos en los altos, es decir, las mujeres reportaron experiencias de acoso escolar de frecuencia media a baja, observándose una distribución que no se ajusta a la normal (ver tabla 8).

En cuanto a los hombres, se observa en la tabla 8, que en promedio ( $X=19.85$ ) sus puntuaciones se encontraron entre los valores medios de la escala con un puntaje mínimo de 12 y un máximo de 43 sobre un puntaje total de 48 de la

escala, con una distribución asimétrica coleada positivamente ( $As=0.93$ ) y ligeramente leptocúrtica ( $Ku=0.38$ ), por lo que los hombres tendieron a reportar experiencias de acoso escolar de frecuencia media a baja, observándose una distribución que no se ajusta a la normal (Ver tabla 9 y figura 6).

Tabla 8.

*Estadísticos de las puntuaciones en la Adaptación de Pérez (2005) a la Escala de Bullying de Quine (1999) en función del sexo.*

Sexo	Media	Mediana	Desviación Típica	Mínimo	Máximo	Asimetría	Kurtosis
Femenino	19,76	18	6,89	12	45	1,15	1,2
Masculino	19,85	18	6,79	12	43	0,93	0,38

Tabla 9.

*Test de normalidad de la Adaptación de Pérez (2005) a la Escala de Bullying de Quine (1999) en función del sexo*

Sexo	Shapiro-Wilk		Kolmogorov-Smirnov	
	Estadístico	Sig.	Estadístico	Sig.
Femenino	0,9	0	0,136	0
Masculino	0,913	0	0,126	0

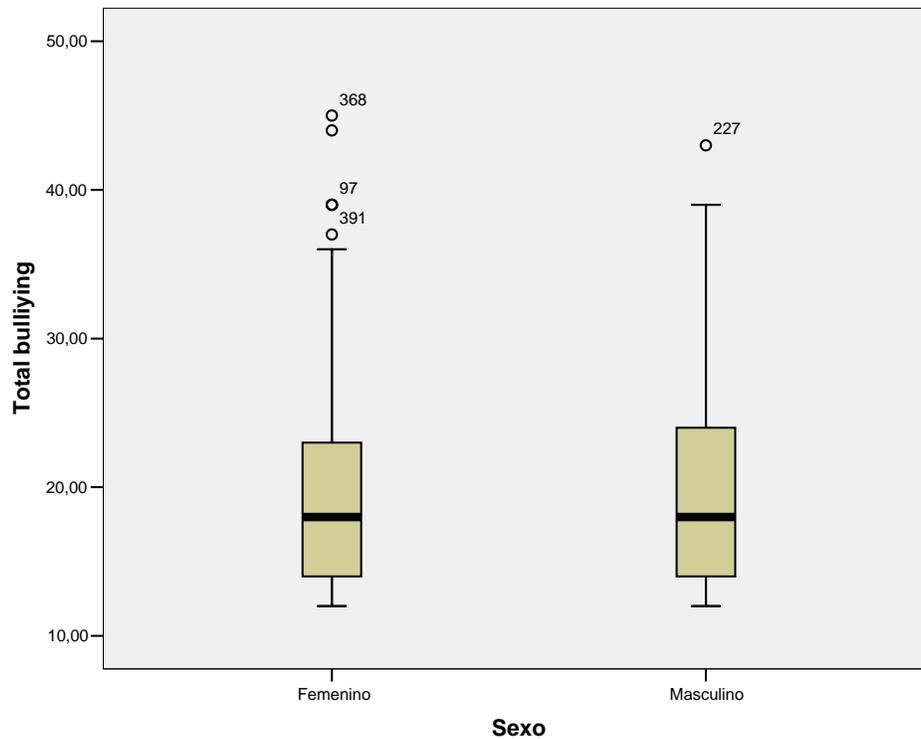


Figura 6. Caja y Bigote de la Adaptación de Pérez (2005) a la Escala de Bullying de Quine (1999) en función del sexo.

Tal y como se puede observar en la tabla 10; se cumple con el supuesto de homogeneidad de varianzas entre la variable sexo y los puntajes obtenidos en la Adaptación de Pérez (2005) a la Escala de Bullying de Quine (1999) ( $F=0.012$ ;  $\text{sig.}=0.914$ ). A partir de los cuales, no se encontraron diferencias significativas entre las medias de los hombres y las mujeres ( $t=-0.135$ ;  $\text{sig.}=0.893$ ). De esta forma se puede afirmar que los grupos son equivalentes en cuanto al sexo y no difieren entre sí, lo que indica que tanto las mujeres como los hombres tienden a padecer de conductas de acoso por parte de sus compañeros en igual medida.

Tabla 10.

*Prueba t de las puntuaciones en la de Pérez (2005) a la Escala de Bullying de Quine (1999) en función del sexo.*

Prueba de muestras independientes							
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias			
		F	Sig.	T	Gl	Sig. (bilateral)	Dif. de medias
Total bullying	Se han asumido varianzas iguales	0,012	,914	-,135	402	,893	-,09189

En cuanto a la variable NSE y su relación con los puntajes obtenidos en la Escala de Victimización en la Escuela, se encontró que los sujetos de NSE medio-alto obtuvieron un puntaje promedio de 37.90 con una desviación de 9.74 puntos; siendo el puntaje máximo 70 y el puntaje mínimo 23 sobre un puntaje total de 88 de la escala; con una distribución asimétrica positiva ( $As=0.99$ ) y leptocúrtica ( $Ku=0.81$ ), lo que indica que los puntajes de los sujetos de NSE medio-alto estuvieron concentrados en los valores bajos y medios de la escala, y muy pocos en los altos, es decir, los sujetos de NSE medio-alto reportaron experiencias como víctimas de acoso escolar de frecuencia media a baja (Ver tabla 11).

Los sujetos de NSE bajo presentaron un puntaje promedio 38.63 con una desviación de 10.86, sus puntuaciones se encuentran entre los valores medios de la escala con un puntaje mínimo de 23 y un máximo de 78 sobre un puntaje total de 88 de la escala, con una distribución asimétrica positiva ( $As=0.95$ ) y leptocúrtica ( $Ku=0.83$ ), por lo que los sujetos de NSE bajo tendieron a reportar experiencias como víctimas de acoso escolar de frecuencia media a baja (Ver tabla 11).

A su vez, la distribución de los puntajes no se ajusta a la curva normal, lo que implica que los sujetos tendieron a contestar con tendencia a los valores bajos

(Ver tabla 12 y figura 7). Según lo expuesto las diferencias en relación a la variable NSE no pareciera significativa, sin embargo se realizaron los siguientes contrastes posteriores (Ver tabla 13).

Tabla 11.

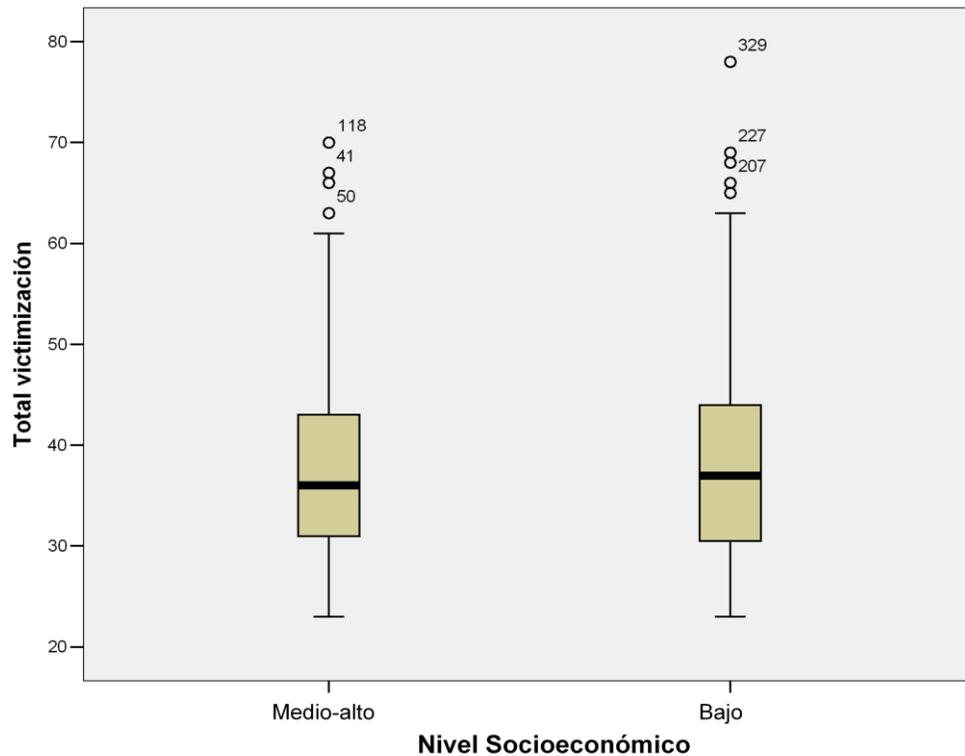
*Estadísticos descriptivos de las puntuaciones en la Escala de Victimización en la Escuela en función del NSE.*

NSE	Media	Mediana	Desviación Típica	Mínimo	Máximo	Asimetría	Kurtosis
Medio- alto	37,9	36	9,74	23	70	0,99	0,81
Bajo	38,63	37	10,86	23	78	0,95	0,83

Tabla 12.

*Test de normalidad de la Escala de Victimización en la Escuela en función del NSE.*

NSE	Shapiro-Wilk		Kolmogorov- Smirnov	
	Estadístico	Sig.	Estadístico	Sig.
Medio- alto	0,932	0	0,128	0
Bajo	0,935	0	0,104	0



*Figura 7.* Caja y Bigote de la Escala de Victimización en la Escuela en función del NSE.

Según los resultados hallados, se asume el supuesto de homogeneidad de varianzas entre la variable NSE y los puntajes obtenidos en la Escala de Victimización en la Escuela ( $F=2.109$ ,  $\text{sig.}=0.147$ ). A partir de los cuales, no se encontraron diferencias significas entre las medias de los sujetos de NSE medio-alto y bajo ( $t=-0.703$ ,  $\text{sig.}=482$ ). De esta forma, se puede afirmar que los grupos son equivalentes en cuanto al NSE y no difieren entre sí, por lo que ambos poseen iguales niveles de victimización (Ver tabla 13).

Tabla 13.

*Prueba t de las puntuaciones en la Escala de Victimización en la Escuela en función del NSE.*

Prueba de muestras independientes							
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias			
		F	Sig.	T	Gl	Sig. (bilateral)	Dif. de medias
Total victimización	Se han asumido varianzas iguales	2,109	,147	-,703	402	,482	-,722

En cuanto a la variable NSE y su relación con los puntajes obtenidos en la Adaptación de Pérez (2005) a la Escala de Bullying de Quine (1999), como se observa en la tabla 14, que en promedio ( $X=19.19$ ) las puntuaciones de los sujetos en NSE medio-alto se encuentran entre los valores medios de la escala con un puntaje mínimo de 12 y un máximo de 39 sobre un puntaje total de 48 de la escala, con una distribución asimétrica positiva ( $As=1.032$ ) y leptocúrtica ( $Ku=0.723$ ), lo que indica que los puntajes de los sujetos de NSE medio-alto estuvieron concentrados en los valores bajos y medios de la escala, y muy pocos en los altos, es decir, los sujetos de NSE medio-alto reportaron experiencias como víctimas de acoso escolar de frecuencia media a baja, observándose una distribución que no se ajusta a la normal.

En cuanto a los sujetos de NSE bajo, como se observa en la tabla 14, que en promedio ( $X=20.40$ ) sus puntuaciones se encuentran entre los valores medios de la escala con un puntaje mínimo de 12 y un máximo de 45 sobre un puntaje total de 48 de la escala, con una distribución asimétrica coleada positivamente ( $As=0.989$ ) y ligeramente leptocúrtica ( $Ku=0.627$ ), por lo que los sujetos de NSE bajo tendieron a reportar experiencias como víctimas de acoso escolar de frecuencia media a baja, observándose una distribución que no se ajusta a la normal (Ver tabla 15 y figura 8).

Tabla 14.

*Estadísticos descriptivos de las puntuaciones en la Adaptación de Pérez (2005) a la Escala de Bullying de Quine (1999) en función del NSE.*

NSE	Media	Mediana	Desviación Típica	Mínimo	Máximo	Asimetría	Kurtosis
Medio- alto	19,99	18	6,24982	12	39	1,032	0,723
Bajo	20,4089	19	7,33737	12	45	0,989	0,627

Tabla 15.

*Test de normalidad de la Adaptación de Pérez (2005) a la Escala de Bullying de Quine (1999) en función del NSE.*

NSE	Shapiro-Wilk		Kolmogorov- Smirnov	
	Estadístico	Sig.	Estadístico	Sig.
Medio- alto	0,905	0	0,125	0
Bajo	0,911	0	0,126	0

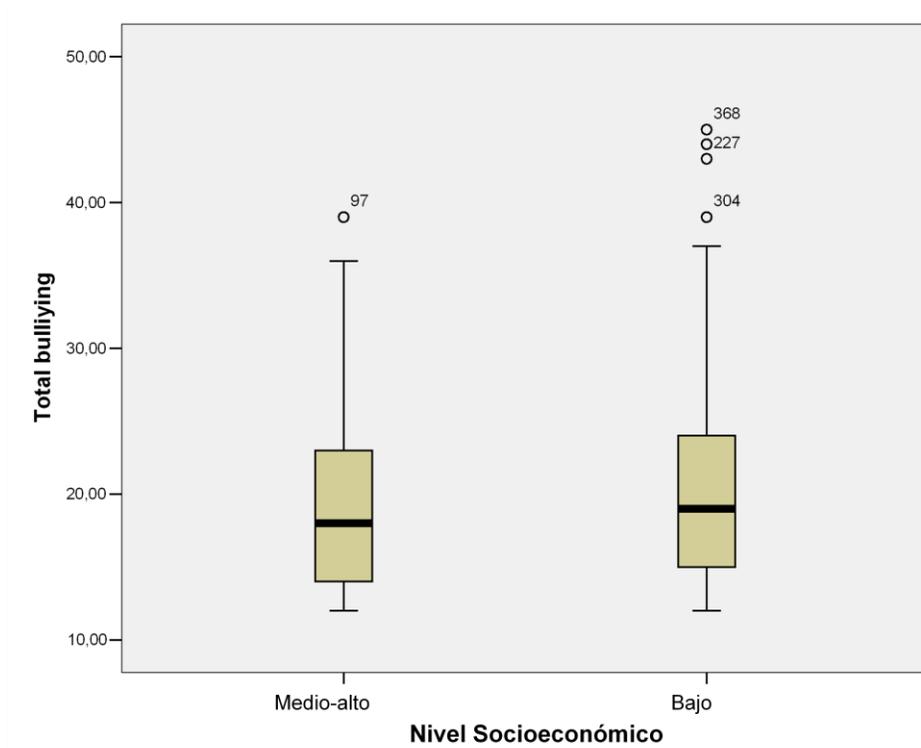


Figura 8. Caja y Bigote de la Adaptación de Pérez (2005) a la Escala de Bullying de Quine (1999) en función del NSE.

Tal y como se puede observar en la tabla 16; se cumple con el supuesto de homogeneidad de varianzas entre la variable sexo y los puntajes obtenidos en la Adaptación de Pérez (2005) a la Escala de Bullying de Quine (1999) ( $F=4,497$ ,  $\text{sig.}=0.035$ ). A partir de los cuales, no se encontraron diferencias significas entre las medias de los hombres y las mujeres ( $t=-1.783$   $\text{sig.}=.075$ ). De esta forma se puede afirmar que los grupos son equivalentes en cuanto al sexo y no difieren entre sí, lo que indica que tanto las mujeres como los hombres tienden a padecer de conductas de acoso por parte de sus compañeros en igual medida.

Tabla 16.

*Prueba t de las puntuaciones en la Adaptación de Pérez (2005) a la Escala de Bullying de Quine (1999) en función del NSE.*

Prueba de muestras independientes							
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias			
		F	Sig.	T	Gl	Sig. (bilateral)	Dif. de medias
Total bullying	Se han asumido varianzas iguales	4,497	,035	-1,783	402	,075	-1,20986

#### **Confiabilidad por consistencia interna:**

Tal y como se expuso en secciones anteriores, el indicador de confiabilidad del instrumento se estimó con el alfa de Cronbach, se estableció un criterio de aceptabilidad del coeficiente, de tal modo, que coeficientes menores a 0,70 se consideran mínimamente aceptables, aquellos de 0.70 a 0.80 aceptables y de 0.80 y 0.90 es muy buena (Macías, 2007)

El coeficiente alfa obtenido para la escala, fue de 0,91, que de acuerdo al criterio establecido, constituye un coeficiente alto y bastante aceptable. Dado que este método determina el grado en el que los 22 ítems que componen la escala correlacionan, se puede decir que la Escala de Victimización en la Escuela cuenta con un buen grado de consistencia interna u homogeneidad entre los ítems que componen dicha escala.

Sin embargo, para poder afirmar los grados de confiabilidad de la Escala de Victimización en la Escuela, es necesario comparar los resultados con los obtenidos por Cava, Musitu, y Murgui (2007) en su estudio, los cuales pueden observarse en tabla 17.

Tabla 17.

*Confiabilidad de la Escala Total*

	$\alpha$	N° de ítems
España (Cava, Musitu y Murgui, 2007).	0,91	22
Presente estudio	0,91	22

Como se aprecia en ésta, la consistencia interna obtenida por Cava, Musitu, y Murgui (2007) de la escala total fue de 0.91 considerada altamente aceptable. En contraste con los valores obtenidos en el presente estudio, se evidenció un monto de fiabilidad total de la escala igual al monto obtenido por los autores españoles, considerado un alto grado de confiabilidad.

En cuanto a las dimensiones de la escala, existe una diferencia entre las encontradas por Cava, Musitu, y Murgui (2007) y las encontradas en el presente estudio, las cuales serán explicadas en el apartado de validez de constructo. Sin embargo, se procedió a realizar los cálculos de confiabilidad para las dimensiones encontradas y compararlas con las encontradas por los autores españoles.

Tabla 18.

*Confiabilidad de las Dimensiones de la Escala.*

	Dimensiones		
	Física	Verbal	Relacional
Cava, Musitu y Murgui (2007).	0,67	0,89	0,87
Presente estudio	Rechazo	Acoso directo	Difamación
	0,856	0,834	0,703

Como se puede observar en la tabla 18, en los resultados del presente estudio la confiabilidad de las nuevas dimensiones encontradas se encuentra por encima de 0.70, lo cual es indicador de un grado de confiabilidad aceptable. En contraste con los valores estimados por Cava, Musitu, y Murgui (2007), el presente estudio evidencia un monto de fiabilidad ligeramente menor para las dimensiones, sin embargo, el monto elevado de las consistencias internas y lo próximo que se encuentran, permite afirmar que las dimensiones poseen un buen grado de confiabilidad.

### Validez de Contenido:

La Escala de Victimización en la Escuela del Grupo LISIS (2004), fue elaborada por los autores Cava, Musitu y Murgui en la Universidad de Valencia-España. La Escala se encuentra compuesta por 20 ítems que describen situaciones de victimización de acoso directas e indirectas, con una escala de respuesta tipo Likert de cuatro puntos (1 = nunca, 4 = muchas veces). A través del análisis de componentes principales, surge una estructura de tres factores: victimización física, relacional y verbal (Tabla 19). Adicionalmente, incluye un ítem que evalúa si el niño es victimizado por una o varias personas (ítem 21) y otro ítem referido a la frecuencia de la agresión (ítem 22).

Tabla 19.

*Tabla de Especificaciones de la Escala de Victimización en la Escuela del Grupo LISIS.*

Ítem	Dimensiones teóricas			
	Física	Relacional	Verbal	
1	x			
2		x		
3			x	
4			x	
5		x		
6			x	
7		x		
8		x		
9	x			
10		x		
11			x	
12		x		
13	x			
14		x		
15	x			
16			x	
17		x		
18		x		
19		x		
20			x	
Totales	4	10	6	20

Debido a que la escala fue inicialmente elaborada, aplicada y validada en España; se procedió a realizar una validación de contenido de acuerdo a una evaluación de jueces expertos. El grupo de jueces estuvo conformado por: un experto en el área de Psicología Clínica, un experto en el área de Evaluación Psicológica y un experto en el área de Psicometría. Los criterios de evaluación de los ítems fueron: redacción, pertinencia con el constructo acoso escolar y pertinencia con la población a estudiar.

En cuanto a la pertinencia con el constructo acoso escolar, se obtuvo un índice de validez de 0.92; simultáneamente, se obtuvo un índice de validez para la pertinencia con la población a estudiar de 0.97, lo que nos indica que los ítems pertenecen al constructo acoso escolar, así como, a la población de estudio. Sin embargo, en cuanto a la redacción, se sugirieron algunos cambios para hacer los ítems más comprensibles (Tabla 20).

Tabla 20.

*Modificación en la Redacción de los ítems.*

Ítems Originales	Ítems Modificados
1. Algún compañero/a me ha pegado o golpeado para hacerme daño <b><u>de verdad</u></b>	1. Algún compañero/a me ha pegado o golpeado para hacerme <b><u>daño</u></b> .
3. Algún compañero se ha metido conmigo	3. Algún compañero/a se ha metido conmigo
5. Cuando algún compañero/a se ha <b><u>enfadado</u></b> conmigo me ha apartado de mi grupo de amigos para que no jugara o participara en alguna actividad	5. Cuando algún compañero/a se ha <b><u>molestado</u></b> conmigo me ha apartado de mi grupo de amigos para que no jugara o participara en alguna actividad
8. Cuando algún compañero/a se ha <b><u>enfadado</u></b> conmigo me ha <b><u>trato</u></b> con indiferencia o me ha dejado de lado	8. Cuando algún compañero/a se ha <b><u>molestado</u></b> conmigo me ha <b><u>tratado</u></b> con indiferencia o me ha dejado de lado
10. Algún compañero/a me ha tratado con indiferencia o me ha dejado de lado lo que él o ella quería	10. Algún compañero/a me ha tratado con indiferencia o me ha dejado de lado <b><u>para conseguir</u></b> lo que él o ella quería

**Validez de Constructo:**

Para juzgar la validez de constructo de la Escala de Victimización en la Escuela, se procedió a realizar un análisis de componentes principales con rotación varimax, empleándose como variables las dimensiones teóricas que componen la escala (Física, relacional y verbal).

Cava, Musitu y Murgui (2007) al momento de llevar a cabo la validación de la escala, obtuvieron una estructura en el análisis factorial de tres factores referentes a las dimensiones antes mencionadas: victimización física, refiriéndose a la agresión directa y física por parte de un compañero; victimización relacional, la cual hace referencia a la victimización que involucra la relación del niños con sus compañeros; y victimización verbal, relacionada con el acoso por medio del uso de la palabra.

Los resultados obtenidos de la prueba Kaiser-Meyer-Olkin ( $KMO=0.920 >0.60$ ) y la prueba de esfericidad de Barlett ( $\chi^2=3208.581$ ;  $gl=190$ ,  $p <0.000$ ) realizados en el presente estudio fueron satisfactorios, lo que indica que existen grupos de coeficientes de correlación entre los ítems dentro de la matriz de correlación.

En cuanto al valor de la comunalidad, se encontró que el valor máximo fue del ítem 13 con un valor de 0.735 y el valor mínimo de 0.445 correspondiente al ítem 19; el resto de los valores se pueden observar en el anexo F, descritos con más detalle en el análisis de ítems.

En el análisis de componentes principales se especificó un autovalor mínimo de 1, resultando cuatro componentes que explican el 57.227% de la varianza total, distribuidos de la siguiente manera: el factor 1 explica el mayor porcentaje de la varianza siendo el 36,995%; el factor 2 explica el 9,513% de la varianza y finalmente, el factor 3 que explica el 5.594%, como se puede observar en la tabla 21; el cuarto componente no fue tomado en cuenta debido a que los ítems que lo conforman fueron eliminados de la escala final.

Tabla 21:

*Proporción de Varianza Explicada por los Tres Componentes.*

Componente	Autovalores Iniciales			Extracción Suma de Cuadrados		
	Total	% de Varianza	% Acumulativo	Total	% de Varianza	% Acumulativo
1	7,399	36,995	36,995	7,399	36,995	36,995
2	1,903	9,513	46,508	1,903	9,513	46,508
3	1,119	5,594	52,102	1,119	5,594	52,102
4	1,025	5,126	57,227	1,025	5,126	57,227
5	0,842	4,211	61,438			
6	0,817	4,086	65,525			
7	0,786	3,928	69,452			
8	0,664	3,319	72,771			
9	0,633	3,167	75,939			
10	0,616	3,082	79,02			
11	0,577	2,883	81,903			
12	0,529	2,645	84,547			
13	0,491	2,454	87,001			
14	0,47	2,35	89,351			
15	0,437	2,186	91,537			
16	0,391	1,953	93,49			
17	0,358	1,789	95,279			
18	0,347	1,733	97,012			
19	0,317	1,585	98,597			
20	0,281	1,403	100			

## Gráfico de Sedimentación

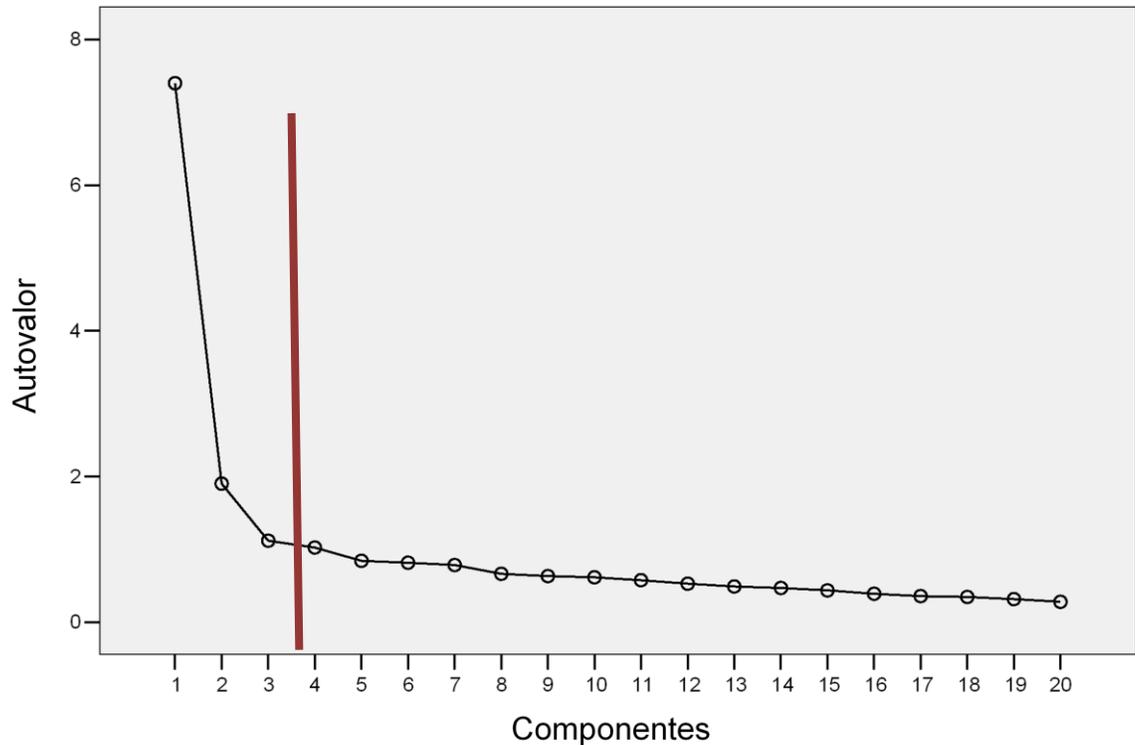


Figura 9. Distribución de los componentes en función del autovalor.

En la figura 9, se puede observar como a partir del tercer componente se estabiliza la curva, lo que nos afirma la existencia de tres componentes principales los cuales explican el 52.102% de la varianza total de la escala.

Con base en la matriz de cargas de factoriales rotadas, se seleccionaron aquellas cargas factoriales iguales o mayores a 0.45 para así definir cuales ítems pertenecían a cada factor, como se puede observar en la tabla 22, las zonas sombreadas señalan los diferentes grupos de ítems que se agrupan en un determinado factor.

Tabla 22:

*Matriz de Componentes Rotados de los ítems de la Escala.*

Ítems	1	2	3
14	0,74543448	0,1504296	0,209825115
5	0,73928397	0,1106874	0,15176307
8	0,72845867	0,0392407	0,317642847
10	0,63170034	0,0949405	0,261979446
7	0,59940112	0,2455613	0,373092413
20	0,59469002	0,3019744	0,17694531
19	0,48217406	0,154452	0,425645436
16	0,44694404	0,3850956	0,021479742
1	0,05849842	0,760663	-0,07513989
15	0,05632788	0,7559635	0,053655012
6	0,29945897	0,6754962	0,331228818
3	0,215623	0,5543825	0,521910642
11	0,24459741	0,5372996	0,484849888
9	0,33570003	0,509923	-0,08054547
4	0,14876679	0,4989947	0,479671056
2	0,311147	0,0385599	0,648951703
12	0,37602265	0,0987114	0,626058539
17	0,30974325	-0,072197	0,564765833
13	0,02175098	0,042914	0,141812129
18	0,12680852	0,2465052	0,482489998

Las dimensiones teóricas encontradas por Cava, Musitu y Murgui (2007) a partir de su análisis factorial con rotación oblimin, indicó una estructura de tres factores, victimización física, victimización relacional y victimización verbal;

integrados por: victimización física (ítems 1 + 9 + 13 + 15), relacional (ítems 2 + 5 + 7 + 8 + 10 + 12 + 14 + 17 + 18 + 19) y verbal (ítems 3 + 4 + 6 + 11 + 16 + 20).

Como se puede ver en la tabla 22, la gran mayoría de los ítems no cargan empíricamente dentro de los factores encontrados por Cava, Musitu y Murgui (2007). El factor 1 agrupa a los ítems 14, 5, 8, 10, 7, 20, 19 y 16; los cuales parecen relacionarse más con el tema de rechazo por parte de un compañero, lo cual se puede observar en los enunciados de los ítems 14 “algún compañero/a me ha tratado con indiferencia o me ha dejado de lado a propósito para que me sienta mal” y 5 “Cuando algún compañero/a se ha molestado conmigo me ha apartado de mi grupo de amigos para que no jugara o participara en alguna actividad”.

El factor 2 es medido por los ítems: 1, 15, 6 y 9; los cuales parecen ajustarse más con un tipo de acoso directo por parte de un compañero hacia la víctima, acoso que posee ciertos componentes relacionados con el infligir daño psicológico a la persona, como se puede observar en el ítem 3 “Algún compañero/a se ha metido conmigo”, en el ítem 1 “Algún compañero/a me ha golpeado para hacerme daño de verdad” y el ítem 4 “Algún compañero/a me ha gritado”. En cuanto a los ítems, 3, 4 y 11; se puede observar que cargan tanto en el factor 2 como en el 3, lo cual nos indica cierto componente de ambigüedad, sin embargo, se tomó la decisión de ubicarlos dentro del segundo componente debido a que es en este en el que presentan mayor carga factorial.

Finalmente, en el factor 3, los ítems que cargan más alto son: 2, 12, 17 y 18; que se orientan hacia la difamación de la víctima por medio de los rumores y mentiras, como se puede ver en el ítem 2 “Algún compañero/a ha contado mentiras sobre mí para que los demás no quieran estar conmigo” y en el ítem 12 “Algún compañero/a ha contado rumores sobre mí y me ha criticado a mis espaldas”.

En cuanto al ítem 13, se puede observar en la tabla 22, que este no carga en ninguno de los factores existentes en el análisis, por lo que no se ajusta a la dimensionalidad de la escala; lo cual se relaciona a su vez con su bajo poder discriminativo y el aumento significativo de la confiabilidad total de la escala si es

eliminado el ítem, tema que será tratado más a fondo en el análisis de ítems (Ver anexo G).

Los ítems 21 y 22 fueron analizados de manera separada por presentar una forma de medida diferente a la escala Likert siendo medidos de forma categórica. Por esto, se procedió a realizar un análisis descriptivo y de varianzas de las respuestas a estos ítems.

En cuanto al ítem 21, el cual hace referencia a la persona o personas que se encuentran involucradas en el acoso a la víctima, se observa que los sujetos que reportaron haber sido victimizados por un compañero especialmente presentan un menor puntaje ( $X=31,948 < X_t=34.4$ ) en la escala total que los restantes; mientras que aquellos sujetos que reportaron ser acosados por más de una persona o un grupo presentan puntajes totales similares (ver tabla 23 y figura 10).

Tabla 23.

*Estadísticos Descriptivos del ítem 21.*

¿En quién estabas pensando?	Media	Desviación Típica	N
En un compañero especialmente	31,948	8,0831	172
En un compañero especialmente, acompañado de un grupo	36,782	11,4835	87
En varios compañeros que son un grupo de amigos	35,814	8,74678	86
En varios compañeros que no son amigos	35,966	9,80494	59
Total	34,399	9,50863	404

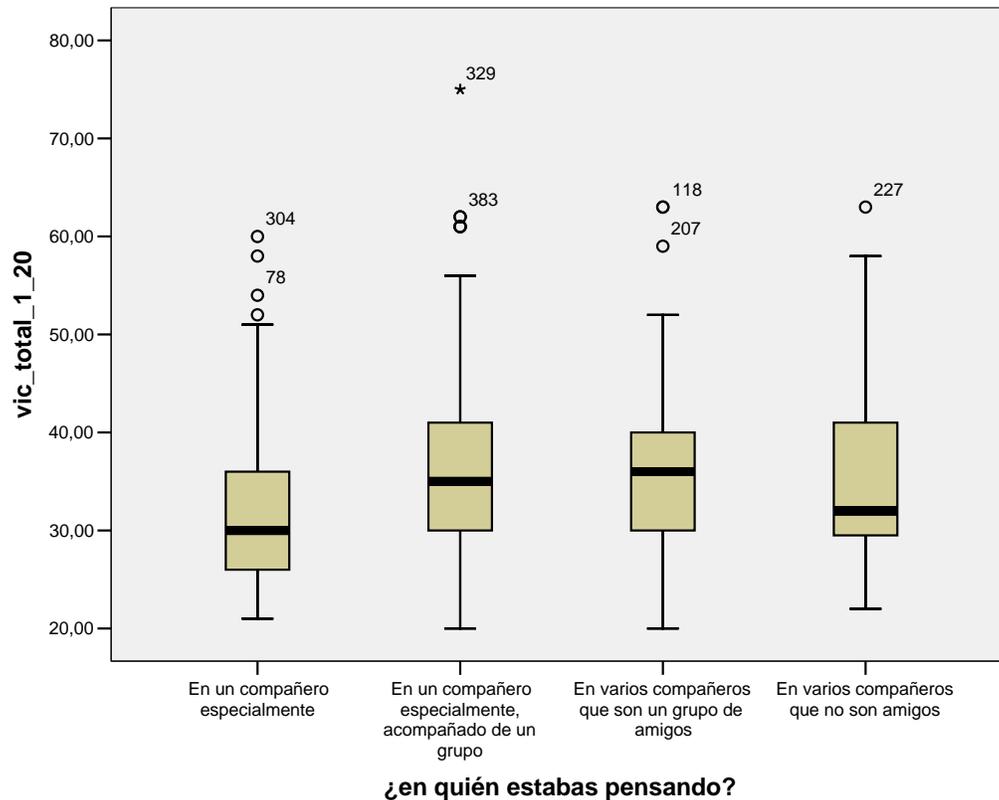


Figura 10. Caja y bigote del ítem 21.

Antes de proceder al cálculo del ANOVA, se realizó el contraste de homogeneidad de las varianzas, usando para ello la prueba de Levene. Ésta reveló una heterogeneidad de varianza ( $F=3,145$ ;  $p. 0,025 < 0,05$ ), por ello, siguiendo la recomendación de Arnau (1981, p.77) se usa como  $F_c$  un valor más robusto que se calcula con grados de libertad: 1 entre y  $n-1$  intra. Sin embargo, los niveles de significancia son lo suficientemente altos para hacer la prueba interpretable.

Como se observa en la tabla 24, existen diferencias significativas en la tendencia de respuesta al ítem 21, que a su vez permite explicar el 5,1% de la varianza total de la escala. En cuanto a cada una de las opciones de respuesta al ítem, se puede observar que existen diferencias significativas entre los sujetos que son acosados por un compañero especialmente de los sujetos que son acosados por más de un compañero o un grupo, es decir, que los niveles de victimización

son mayores cuando son ejercidos por un grupo que por una sola persona según lo reportado por los sujetos (Ver anexo H).

Tabla 24.

*Análisis de Varianza del ítem 21.*

Fuente	Suma de cuadrados	Gl	Media Cuadrática	F	Sig.	Eta cuadrado
Ítem 21	1844,504	3	614,835	7,109	0	0,051
Error	34592,34	400	86,481			
Total corregido	36436,84	403				

Respecto al ítem 22, que hace referencia a la frecuencia del acoso, se puede observar, que los sujetos que reportaron haber sido victimizados sólo 1 o 2 veces presentan un menor puntaje ( $X=30,18 < X_t=34,4$ ) en la escala total aumentando de manera constante a medida que se acrecienta el tiempo del acoso, siendo los sujetos más victimizados aquellos que han sido acosados todos o casi todos los días ( $X=44,1 > X_t=34,4$ ) (ver tabla 25 y figura 11).

Tabla 25.

*Estadísticos Descriptivos del ítem 22.*

¿Con qué frecuencia te han pasado?	Media	Desviación Típica	N
Sólo me han pasado 1 o 2 veces	30,18	6,5257	208
Me han pasado 1 o 2 veces durante varios meses	36,39	9,40298	114
Me han pasado 1 o 2 veces a la semana durante varios meses	40,48	8,24617	40
Me han pasado todos los días o casi todos los días	44,1	11,48235	42
Total	34,4	9,50863	404

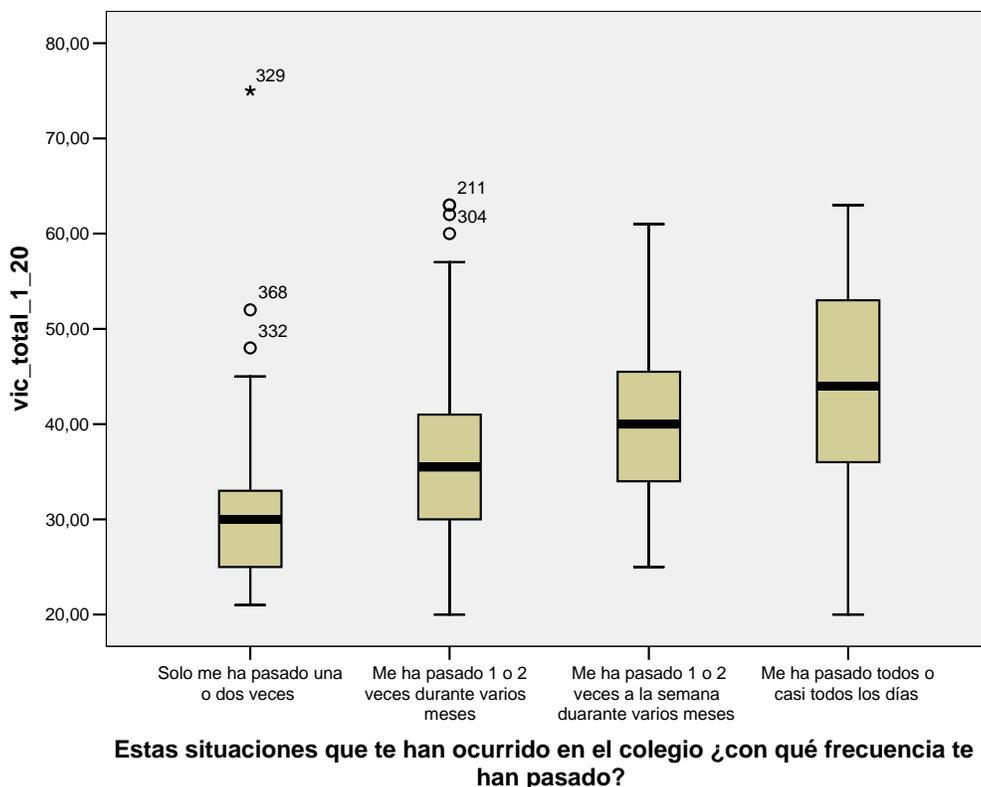


Figura 11. Caja y bigote del ítem 22.

Antes de proceder al cálculo del ANOVA se realizó el contraste de homogeneidad de las varianzas, usando para ello la prueba de Levene. Ésta reveló que las varianzas no son homogéneas ( $F=13,724$ ;  $p.0,000 < 0,05$ ); por ello, siguiendo la recomendación de Arnau (1981, p. 77) se usa como  $F_c$  un valor más robusto que se calcula con grados de libertad: 1 entre y  $n-1$ .

Como se observa en la tabla 26, existen diferencias significativas en la tendencia de respuesta al ítem 22, que a su vez permite explicar el 26,3% de la varianza total de la escala. En cuanto a cada una de las opciones de respuesta al ítem, se puede observar que existen diferencias significativas entre los sujetos que reportan ser acosados sólo 1 o 2 veces de los sujetos que reportan ser acosados 1 o 2 veces durante varios meses, 1 o 2 veces a la semana durante varios meses y todos o casi todos los días; sin embargo, no se encontraron diferencias significativas entre los sujetos que reportan ser acosados 1 o 2 veces a la semana durante varios meses de los sujetos que reportaron ser acosados todos o casi

todos los días. Para resumir, los niveles de victimización van aumentando a medida que la situación de acoso se hace más prolongada en el tiempo, sin embargo, el que el acoso sea todos los días o 1 o 2 veces a la semana por varios meses es percibido como igualmente grave según lo reportado por los sujetos (Ver anexo J).

Tabla 26.

*Análisis de Varianza del ítem 22.*

Fuente	Suma de cuadrados	Gl	Media Cuadrática	F	Sig.	Eta cuadrado
Ítem 22	9573,2	3	3191,057	47,505	0	0,263
Error	26864	400	67,159			
Total corregido	36437	403				

### **Validez de Criterio:**

Para efectuar el procedimiento de validación de criterio, se determinó la correlación existente entre las puntuaciones en la Escala de Victimización en la Escuela y las puntuaciones obtenidas en la adaptación de Pérez (2005) a la Escala de Bullying de Quine (1999), a través de la correlación producto-momento de Pearson.

Tabla 27:

*Correlación entre la Escala de Victimización en la Escuela y la adaptación de Pérez (2005) a la Escala de Bullying de Quine (1999).*

	Escala de Victimización	Adaptación de Pérez (2005) a la Escala de Bullying de Quine (1999)
Escala de Victimización	1.00	0.802**
Adaptación de Pérez (2005) a la Escala de Bullying de Quine (1999)	0.802**	1.00

\*\*Correlación significativa  $p < .01$

En la tabla 27, se puede observar que el coeficiente de correlación obtenido es significativamente distinto de 0 ( $r_{tt}=0.802$ ,  $\alpha=0.01$ ), dicho coeficiente constituye una correlación alta y positiva, lo que implica que la Escala de Victimización en la Escuela mide el mismo constructo que la adaptación de Pérez (2005) a la Escala de Bullying de Quine (1999) que fue utilizada como criterio, es decir, ambas son apropiadas para medir el constructo acoso escolar.

### **Análisis de ítems:**

Para realizar adecuadamente el análisis de ítems, se establecieron criterios claves para determinar la relevancia de cada uno de éstos dentro de la escala. En cuanto a la varianza, que aporta cada ítem, se estableció que aquellos que presentaran valores mayores a la varianza total de la escala ( $S^2=90.414$ ), no aportan de manera significativa a la variabilidad de la escala. En función del poder discriminativo del ítem, se consideró que un ítem diferenciaba adecuadamente a los sujetos cuando presentaba un índice mayor 0.30, y que aportaba de manera significativa a la confiabilidad total de la escala si su alfa de Cronbach disminuía de la confiabilidad total ( $\alpha=0.908$ ) al eliminar el ítem.

Al revisar los datos obtenidos, se puede observar en el Anexo G que con respecto al ítem 1, los sujetos presentan una media de respuesta de 1,37, tendiendo a responder “nunca” al enunciado de si “algún compañero/a me ha pegado o golpeado para hacerme daño” con una varianza de 0,342, lo que nos indica que los sujetos no se sienten víctimas de golpes por parte de sus compañeros con la finalidad de hacerles daño. Este ítem aporta a la varianza total de la escala de manera significativa, sin embargo, su poder discriminativo y su aporte a la confiabilidad de la escala se encuentran cercanos a los criterios por lo que se consideró prudente su modificación.

En cuanto al ítem 2, los sujetos presentan una media de respuesta de 1,68, lo que implica que los sujetos tiende a responder “nunca” a “pocas veces” al enunciado “algún compañero/a ha contado mentiras sobre mí para que los demás no quieran estar conmigo” con una varianza de 0,605; lo que indica que los sujetos se sienten algunas veces víctimas de mentiras por parte de sus compañeros que

trae con ello una exclusión por parte de sus otros compañeros. Dicho ítem aporta significativamente a la variabilidad presente en la escala disminuyendo si este es retirado, de igual manera ocurre con su aporte a la confiabilidad total de la escala, por lo que se recomienda mantener el ítem.

Los ítems 3, 4, 6, 11, 12 y 14, presentan una media de respuesta de alrededor de 2, los que nos indica que los sujetos tienden a responder “pocas veces” a las conductas relacionadas con insultos, gritos, burlas y rumores, sintiéndose víctimas de sus compañeros mayormente por estas conductas en relación con las demás. Estos ítems, a su vez, son los que más aportan a la variabilidad de la escala, poseen un mayor poder discriminativo dentro de la escala y contribuyen significativamente a la confiabilidad total de la misma, tomándose la decisión de mantenerlos dentro de la escala (ver Anexo G).

Respecto al ítem 5, los sujetos tienden a responder con una media 1,56, lo que indica que frente al enunciado “cuando algún compañero/a se ha molestado conmigo me ha apartado de mi grupo de mi amigos para que no jugara o participara en alguna actividad” los sujetos responden que “nunca o “pocas veces” son víctimas de este tipo de conducta. Presentando una contribución significativa a la varianza total del test, un poder discriminativo significativo y un buen aporte a confiabilidad total de la escala, por lo cual se mantuvo el ítem.

En cuanto a los ítems 7 y 8, estos presentan una media de respuesta de 1,81 y 1,17, respectivamente; lo que indica que los sujetos tienden a responder “nunca” y “pocas veces” con respecto a ser víctimas de ser tratados con indiferencia o ignorados por alguno de sus compañeros estando este molesto o no. Teniendo a su vez, un buen aporte a la variabilidad total de la escala, así como a su confiabilidad y un alto poder discriminativo, manteniéndose el ítem.

Referente al ítem 9, los sujetos tienden a responder “nunca” a las conductas de amenazas por parte de sus compañeros, con una media de respuesta de 1,3, lo que implica que los sujetos no se perciben como víctimas de este tipo de conductas. Dicho ítem, presenta un buen aporte a la variabilidad total

de la escala y a su confiabilidad, así como un buen poder discriminativo; por lo que el ítem se mantuvo igual dentro de la escala.

El ítem 10, presenta una media de respuesta de 1,49, indicando que la mayoría de los sujetos tienden a contestar “nunca” a este reactivo y algunas veces responden “pocas veces”, lo que implica que los sujetos casi no se sienten víctimas de sus compañeros en cuanto a ser tratados con indiferencias o excluidos de actividades por motivos egoístas del abusador. Presentando un aporte significativo a la variabilidad de la escala y su confiabilidad total, con un poder discriminativo.

En cuanto al ítem 13, los sujetos presentan una media de respuesta de 1,49, tendiendo a responder “nunca” y escasamente “pocas veces” al enunciado de si “algún compañero me ha robado” con una varianza de 0,529; lo que nos indica que los sujetos no se sienten víctimas de robo por parte de sus compañeros. Este ítem aporta a la varianza total de la escala de manera significativa, sin embargo, su poder discriminativo y su aporte a la confiabilidad de la escala se encuentran por debajo de los criterios, por lo que se consideró prudente su eliminación de la escala.

Respecto a los ítems 15 y 17, los sujetos tienden a responder “nunca” y ciertos sujetos “pocas veces”, a las conductas relacionadas con los enunciados “algún compañero me ha golpeado” y “algún compañero ha compartido mis secretos”, con una media de 1,56 y 1,67, cada uno respectivo cada ítem, lo que nos indica que los sujetos muy pocas veces se sienten víctimas de estas conductas. Aportando a la variabilidad de la escala como a su confiabilidad y con un poder discriminativo moderado, decidiéndose mantener ambos ítems dentro de la escala.

Referente a los ítems 16 y 19, estos presentan una media de respuesta a cada reactivo respectivamente de 1,47 y 1,45, tendiendo los sujetos a responder “nunca” y escasos sujetos respondieron “pocas veces”; lo que implica que los sujetos casi no se sienten intimidados o víctimas de conductas relacionadas con amenazas o insultos a sus familias y exclusión del grupo de compañeros por

orden de un compañero en particular. Ambos ítems, se consideran de importancia para la variabilidad total de escala y su confiabilidad, con un alto poder discriminativo, por lo que ambos ítems se mantuvieron dentro de la escala.

Por último, los ítems 18 y 20, que presentan una media de respuesta de 1,9 y 1,51 respectivamente, lo que nos indica que los sujetos tienden a responder entre “nunca” y “pocas veces” a los enunciados “algún compañero me ha acusado de algo que yo he hecho” y “algún compañero me ha despreciado o humillado”, lo que nos indica que los sujetos, algunas veces, se sienten víctimas de estas conductas. presentado ambos ítems un alto poder discriminativo, así como un aporte importante a la variabilidad y confiabilidad de la escala total, manteniéndose ambos ítems dentro de la escala.

## Discusión

El presente estudio tuvo como finalidad adaptar psicométricamente la Escala de Victimización en la Escuela del Grupo LISIS (2004), para identificar a las víctimas de acoso escolar en un grupo de sujetos escolares con edades comprendidas entre los 11 y 14 años de edad del área metropolitana de Caracas. Para esto, se realizaron análisis con respecto a la confiabilidad y validez del instrumento, a partir de las respuestas dadas a él.

Para los fines anteriores, se eligió una muestra compuesta por 404 sujetos con edades comprendidas entre los 11 y los 15 años; de los cuales, 211 fueron de sexo femenino y 193 de sexo masculino; siendo 201 de un nivel socioeconómico medio-alto y 203 de un nivel socioeconómico bajo, todos estudiantes del área Metropolitana de Caracas, provenientes de los colegios San Ignacio de Loyola, Santo Tomás de Aquino, Fundación Carlos Delfino y La Canaima.

Con relación al primer objetivo específico de esta investigación, se llevó a cabo la validez de contenido por la evaluación de jueces expertos. Anastasi y Urbina (1998), definen la validez de contenido como el examen exhaustivo del contenido del instrumento para determinar si cubre una muestra representativa y relevante de la conducta que se desea medir. Es por esto, que se llevó a cabo una evaluación de la escala original creada por el grupo LISIS en función de la redacción de sus ítems, la pertinencia de éstos a la población a utilizar (niños con edades comprendidas entre los 11 y 14 años de edad) y la pertinencia de los ítems al constructo acoso escolar.

Dicha evaluación, se llevó a cabo por tres jueces expertos en el área de psicometría, psicología clínica y evaluación psicológica; los cuales acordaron que los ítems de la escala pertenecen al constructo acoso escolar, así como, a la población estudiada. Sin embargo, en cuanto al primer criterio, se sugirieron algunos cambios en la redacción de los ítems 1, 3, 5, 8 y 10 para hacerlos más comprensibles, ya que se utilizaban palabras mejor conocidas por los españoles que

por los venezolanos y en otros casos por omisiones de palabras en la redacción de algunos ítems.

En cuanto a la confiabilidad, siendo este el caso de una administración en una única oportunidad, la confiabilidad se estimó mediante el cálculo del coeficiente alfa de Cronbach, obtenido para cada una de las dimensiones de la escala.

Los valores obtenidos en el presente estudio son, en general, aceptables ( $\alpha=0,91$ ), sobre todo si se tiene en cuenta que esta es una escala relativa a un concepto de carácter social y con fines de investigación, es decir, alude a un repertorio de conductas y de opiniones que se relacionan con dimensiones de tipo cultural, un tipo de instrumento para el cual los criterios habituales suelen exigir confiabilidades en el rango de 0.70 y 0.80 (Macías, 2007).

En lo que respecta a la comparación con los valores reportados por los autores españoles Cava, Musitu y Murgui (2007), la mayoría de estos son ligeramente superiores a los obtenidos en el presente estudio, sin embargo, se debe tomar en cuenta que las dimensiones encontradas son diferentes a las encontradas por los españoles. A pesar de esto, todos los coeficientes obtenidos en el presente estudio muestran confiabilidades aceptables.

El coeficiente de confiabilidad total, resultante en la presente investigación, se asemeja a los encontrados en investigaciones que utilizaron esta misma escala. Como por ejemplo, Estévez, Murgui, Musitu y Moreno (2009) obtuvieron coeficientes de confiabilidad de 0,75, en una muestra también española. Por otra parte, Jiménez, Musitu, Ramos y Murgui, (2009), reportan una confiabilidad de 0.91. López, Ochoa y Olaizola (2005), en su estudio realizado en la universidad de Oviedo consiguieron un coeficiente 0,82, todas consideradas elevadas.

Los valores logrados en Venezuela están dentro de un rango aceptable, tanto de lo deseado como de lo obtenido, las diferencias con otras investigaciones no son apreciables, encontrando valores similares, por lo que se puede concluir, que la Escala de Victimización posee un alto grado de confiabilidad.

Para la aproximación, a la validez del instrumento, como medida del constructo acoso escolar, se utilizaron diversos métodos: el análisis de componentes principales con rotación varimax, para determinar la agrupación consistente de los 20 primeros ítems de la escala y un análisis de varianzas con los ítems 21 y 22.

El marco teórico, de los autores originales de la Escala de Victimización en la escuela, asume que el acoso escolar es un constructo multidimensional. Por esta razón, los autores mediante un análisis de componentes principales obtuvieron una estructura de tres factores: victimización física, victimización relacional y victimización verbal (Cava, Musitu y Murgui, 2007).

En el análisis factorial, con rotación oblimin, reportado por Estévez, Murgui, Musitu y Moreno (2009), y López, Ochoa y Olaizola (2005) indican, tal como se puede derivar de lo antes dicho, la existencia de tres factores, que se corresponden exactamente con lo reportado por los autores. A diferencia de esta correspondencia, en el presente estudio, empleando la técnica de componentes principales con rotación varimax, se consiguieron tres factores que no se asociación directamente con los encontrados en las muestra españolas.

Esta diferencia se puede deber, a que asumiendo que el constructo de acoso escolar es un concepto de origen y uso social o cultural; se pueden dar variaciones del mismo entre contextos sociales diferentes, sin que ello afecte de modo sustancial a la validez de constructo. Así, la diferencia entre las dimensiones no debe asumirse, de entrada, como un aspecto en contra de la validez de la Escala de Victimización en la Escuela.

Otro argumento, relacionado con términos estadísticos, es lo relativo a la inestabilidad de las estructuras factoriales (Kerlinger y Lee, 2002), la cual en este caso estaría explicada por la existencia de diversas maneras de elaborar socialmente el concepto de acoso escolar.

La delimitación conceptual del acoso escolar, es compleja, debido a los múltiples conceptos relacionados con la violencia, es por esto que socialmente

existe confusión para diferenciarlos (Martínez- Marín y Martínez, 2013). Específicamente, en cuanto a los resultados obtenidos en el presente estudio, la noción de acoso escolar en Venezuela está más relacionada con el acoso directo que implique un daño físico entre compañeros, ignorando que existen otras conductas que entran dentro de la definición de acoso como los insultos, rumores, el “chalequeo”, sobrenombres, exclusión, chantaje e intimidación, considerando estas otras conductas como comunes entre los pares de niños (Arellano, 2008).

Esto se puede deber, a que el acoso escolar puede tener diferentes categorías de conductas, unas que pueden ser observadas directamente y otras que son más sutiles al no adoptar la forma de un interacción directa y que muchas veces no son consideradas conductas agresivas (Defensoría del Pueblo, et al., 2000).

Según el presente estudio, se puede decir que uno de los elementos esenciales de la concepción de acoso escolar en Venezuela, es el rechazo, revelado en el primer componente de la solución factorial; refiriéndose al sentimiento de exclusión por parte de uno o varios compañeros, tanto de actividades académicas como recreativas por alguna característica particular o alguna razón sin fundamento.

Otro aspecto esencial a la noción de acoso escolar, dada en el segundo componente, se relaciona con el acoso directo con daño psicológico, el cual hace referencia a conductas que se dan de manera directa del agresor a la víctima, trayendo como consecuencia un daño en la integridad de la persona. Y el tercer elemento, visto en el tercer componente, difamación, la intención de dañar a un compañero a partir de acusaciones falsas, rumores y mentiras, que afectan la dignidad y autoestima del niño.

Finalmente, el constructo acoso escolar en Venezuela parece presentar algunas características y consecuencias similares a las observadas en investigaciones internacionales: es ejercido por uno o varios compañeros sobre una víctima indefensa de manera sistemática en el tiempo; trayendo como consecuencia una reducción en el rendimiento académico, deterioro de las

relaciones interpersonales, abandono escolar, y problemas emocionales y de salud (CECODAP, 2011). Sin embargo, la forma en que se puede manifestar la conducta de acoso en la población escolar estudiada, se refiere a una triplete compuesta por tres tipos diferentes de agresiones: rechazo, acoso directo con daño psicológico y difamación.

Resumiendo, los resultados del presente estudio, revelan que la manera en que los venezolanos construyen la noción de acoso escolar, difiere del modo en la asumen los españoles. Tomando esto como referencia, no se puede decir que la diferencia observada en la composición de los componentes principales sea un indicador de falta de validez de constructo, todo lo contrario revela, que la escala es lo suficientemente sensible como para captar los efectos de las idiosincrasias diferentes que caracterizan a la población escolar estudiada.

En relación al análisis de varianza, este se llevó a cabo con los ítems 21 y 22 para conocer cuánto aportan a la escala total y de qué manera, se relacionan con ésta, encontrándose según el ítem 21, que los niños reportan sentirse más víctimas de un grupo de acosadores o un compañero acompañado de un grupo que de ser acosados por un solo compañero; lo cual se encuentra relacionado con lo expuesto en la teoría, sin embargo, lo que determina el ser víctima de acoso escolar se corresponde principalmente, con la duración de la situación de acoso que es medida por el ítem 22.

Según Olweus (1993), la situación de acoso debe ser de manera reiterada y constante en el tiempo, siendo esta más grave a medida que se vuelve más frecuente. Aunado a esto, Piñuel y Oñate (2005), afirman que el acoso es definido como el continuo y deliberado maltrato que recibe un niño por parte de uno o muchos compañeros. Otro concepto, asevera, que se llama acoso escolar a la intimidación y el maltrato entre escolares que se da de forma repetida y se mantiene en el tiempo (Avilés, et al., 2011). Esto se confirma en el presente estudio, en el cual se hallaron resultados que indican que los niveles de victimización van aumentando a medida que las conductas de acoso se vuelven más recurrentes en el tiempo.

Aunado a esto, Berger (s.f.), plantea que hay una serie de características que permiten identificar el acoso, entre las cuales toma en cuenta que éste tiene que suceder durante un periodo largo de tiempo y de forma recurrente; además de que debe haber una víctima y un agresor o grupo de agresores. Afirmando, que mientras más sistemático se vuelva el proceso de acoso y mientras más personas se encuentren involucradas en la agresión, tanto mayor será el nivel de malestar de la víctima.

La validez de criterio, cumple con el objetivo de que las puntuaciones del instrumento se pueden predecir los resultados en un criterio externo, es decir, se supone que las puntuaciones del instrumento y del criterio están correlacionadas estadísticamente, a esta correlación se le denomina coeficiente de validez (Magnusson, 2009). Para evaluar la validez de criterio, se realizó una correlación producto momento de Pearson, entre la Escala de victimización en la Escuela y la Adaptación de Pérez (2005) a la Escala de Bullying de Quine (1999) la cual fue utilizada como criterio. Los resultados obtenidos, sugieren una asociación significativa entre estas dos escalas, lo cual indica que ambos instrumentos miden el mismo constructo. Dichos resultados, coinciden con lo expuesto por Pellegrini y Bartini (2000; citando en Pérez, 2005) investigación que muestra relaciones significativas entre las diferentes medidas utilizadas en el acoso escolar, sobre todo entre los autoreportes.

En cuanto al análisis de ítems, los resultados obtenidos se relacionan positivamente con lo evidenciado en el análisis de confiabilidad y validez, obteniéndose que 18 de 20 ítems, presentaron un alto puntaje para discriminar entre los sujetos que responden a la escala y que a su vez, aportan significativamente a la confiabilidad y variabilidad total de la escala. Sin embargo, el ítem 1 presentó valores cercanos a los criterios establecidos en el análisis, por lo que se tomó la decisión de modificar el ítem posiblemente por ser ambiguo y por su semejanza con el ítem 15. En cambio, el ítem 13, no aporta a la confiabilidad y variabilidad total de la escala, por lo que se decidió su eliminación; dicho ítem hace referencia al robo por parte de un compañero, conducta que según lo

reportado por los sujetos durante la administración, no la consideran relacionada con las conductas de acoso, ya que mayormente no saben diferenciar cuando alguna de sus pertenencias fue robada o simplemente fue un descuido por parte de ellos mismos y el artículo se extravió.

Esto último referente al ítem 13, se relaciona a su vez con lo reportado por Cerezo (2006), que indica que las agresiones por parte de los acosadores no necesariamente son físicas (golpes, robo, daño de pertenencias) reportando una frecuencia del 7 al 5% de los casos. Siendo las agresiones verbales (insultos, amenazas, rumores, sobrenombres) de mayor incidencia (mayor al 30%). Esto se relaciona con lo reportado por la Defensoría del Pueblo, et al. (2000) en cuanto a las diferentes formas de maltrato, el robo sólo presenta un 11,1% de ocurrencia sobre las demás conductas de acoso, porcentaje que es considerado bajo y que se relaciona con la dificultad por parte de los niños de diferenciar entre robo y extravío.

Por otra parte, en cuanto al análisis en función del sexo y el nivel socioeconómico, no se encontraron diferencias significativas, lo cual no se corresponde con lo encontrado en la teoría. Respecto al sexo, los estudios indican, que son los niños los que se ven implicados con mayor frecuencia en el fenómeno de acoso, observándose mayor tasa tanto de agresores como de víctimas (Cerezo, 2006; Postigo, González, Montoya y Ordoñez, 2013). Estudios como los de Arroyave (2012), Álvarez y Briceño (2010) y Olweus (1993) confirman la relevancia de las diferencias de sexo en la predisposición a la violencia escolar, encontrando que los hombres tienen más riesgo de ser tanto acosadores como víctimas, que las mujeres; y éstas suelen ser más acosadas en la adolescencia.

Esto se puede deber a que en Venezuela las diferencias en cuanto al sexo se explican es por la forma en que las víctimas son acosadas, es decir, lo varones tienden a ser víctimas de golpes, insultos o formas acoso más directas, sin embargo, las mujeres tienden a ser víctimas de conductas más indirectas como la exclusión y la difamación, lo cual se corresponde con los resultados obtenidos por Pérez (2005) en una muestra de estudiantes venezolanos.

En torno a la variable nivel socioeconómico, tampoco se encontraron diferencias significativas relacionadas con los niveles de victimización, lo cual se corresponde con lo expuesto por Cepeda-Cuervo, Pacheco-Durán, García-Barco y Piraquive-Peña (2008), y Garaigordobil y Oñederra (2010) los cuales encontraron que el nivel de acoso escolar resulta independiente del nivel socioeconómico medio y bajo. Sin embargo, Hoyos, Aparicio, Heilbron y Schamun (2004) y Campart y Lindstrom (citados en Pérez 2005), afirman que en las escuelas de un nivel socioeconómico bajo se reportan mayor cantidad de incidentes que en las escuelas de un nivel socioeconómico alto. Esta diferencia, se puede deber, a que no existen diferencias con respecto a esta variable dentro de la población escolar venezolana o a la forma en que es medida dicha variable en el presente estudio, como la ubicación en la que se encuentran los colegios, ya que pueden existir familias con diferentes niveles socioeconómicos dentro de las instituciones que no necesariamente se corresponde con el nivel socioeconómico del colegio, lo que incluye cierto componente de error que no permite conocer la diferencia real existente entre los diferentes niveles.

## Conclusiones

En el presente estudio se realizó una adaptación a la Escala de Victimización en la Escuela Grupo LISIS (2004) en una muestra infantil con edades comprendidas entre los 11 y los 14 años procedente del área metropolitana de Caracas, la cual arrojó información relevante referente a la confiabilidad y validez de la escala en dicha población cualitativamente diferente a la población original en la que fue creada y validada.

Inicialmente se tiene que la validación de contenido por jueces expertos demostró que cada uno de los ítems que componen la escala, se encuentran bien redactados, son pertinentes al constructo de acoso escolar y son pertinentes a la población estudiada; por lo que la escala se considera apropiada para su aplicación.

Con respecto al grado de confiabilidad de la escala, estimada a través del alfa de Cronbach, se pudo constatar que el instrumento posee un alto grado de confiabilidad, lo que implica que posee consistencia y estabilidad en las puntuaciones obtenidas, tanto de la escala total como de las dimensiones encontradas en el presente estudio, como si se comparan los hallazgos con los resultados obtenidos en otros países con el mismo instrumento y si se contrastan contra los criterios usuales de confiabilidad. Por tanto, se puede afirmar que esta escala está en capacidad de generar datos suficientemente confiables.

Por otra parte, se encontraron indicadores de validez de la escala de Victimización en la Escuela en la población estudiada, a través de diferentes procedimientos: de validación de constructo, por medio de evaluación de la dimensionalidad de la escala y validación de criterio con otra escala que mide el mismo constructo (Adaptación de Pérez, 2005 a la Escala de Bullying de Quine, 1999).

En cuanto a la evaluación de la dimensionalidad de la escala, estimada a través del análisis de componentes principales con rotación varimax, se obtuvieron

tres factores, los cuales no se correspondieron con los tres factores encontrados por Cava, Musitu y Murgui (2007) que se refieren a la victimización física, relacional y verbal obtenidos a partir de un análisis factorial con rotación oblimin.

Dicha diferencia puede deberse a la inestabilidad de las estructuras factoriales, la cual, en este, caso estaría explicada por la existencia de maneras diferentes de elaborar el concepto de victimización de acoso escolar en Venezuela. Es por esto, que se consiguieron 3 factores diferentes denominados rechazo, acoso directo con daño psicológico y difamación.

En relación a la validez de criterio, estimada a través del coeficiente de correlación momento producto de Pearson, entre los puntajes arrojados por la Escala de Victimización en la Escuela y los puntajes arrojados por la Adaptación a la Escala de Bullying de Quine (Pérez, 2003), permite demostrar que se han recopilado unas primeras evidencias de validez que justifican el uso de la Escala de Victimización en la Escuela en la población escolar, por lo que resulta útil y efectiva para identificar víctimas de acoso escolar de manera apropiada y precisa.

Por otra parte, el análisis de los 22 ítems arrojó, que 18 de 20 ítems en la escala, presentan medias de respuesta entre “nunca” y “pocas veces”, aportando a la variabilidad total de la escala, su confiabilidad, así como, la capacidad de discriminar a los sujetos entre sí a la hora de responder; es decir, la respuesta a estos ítems nos permite identificar víctimas de acoso escolar. Sin embargo, los ítems 1 y 13 presentaron valores cercanos o por debajo de los criterios establecidos, por lo que se decidió, modificarlo y eliminarlo respectivamente, por no aportar a la identificación de víctimas de acoso escolar. Por último, los ítems 21 y 22, arrojaron que los sujetos que son víctimas de acoso por parte de un solo compañero son menos acosados que aquellos que son atacados por un grupo; del mismo modo, en cuanto a la frecuencia de acoso se encontró que el acoso es mayor a medida que aumenta la periodicidad con que este ocurre.

En cuanto a si existen diferencias significativas en función del sexo, los resultados arrojaron que tanto los hombres como las mujeres poseen la misma

probabilidad de ser víctimas de acoso escolar, lo cual no se corresponde con las presunciones teóricas.

Finalmente, para variable NSE, los distintos grupos no obtuvieron diferencias significativas, tanto los sujetos de NSE medio-alto como los sujetos de NSE bajo padecen de conductas de acoso escolar por parte de sus compañeros. Diferencias no son congruentes con lo planteado en la teoría, lo cual podría estar explicado por la forma en la que se midió dicha variable en este estudio.

Por todo esto, el presente estudio mostró que la Escala de Victimización en la Escuela del grupo LISIS resulta un instrumento psicométricamente calificado, con un alto grado de confiabilidad y evidencias de validez, para la identificación de víctimas de acoso escolar en sujetos con edades comprendidas entre los 11 y los 14 años de edad, de ambos sexos y de diferentes NSE, del área metropolitana de Caracas.

## Recomendaciones

Durante la elaboración de esta investigación se pudieron encontrar ciertas limitaciones que afectaron el desarrollo de la misma, las cuales se relacionan específicamente a la obtención y composición de la muestra de sujetos.

La muestra utilizada no fue lo suficientemente representativa de la población de la zona metropolitana de Caracas, ya que sólo se pudo obtener una pequeña proporción de ésta. En este sentido, se propuso una muestra inicial compuesta por seis colegios de diferentes niveles socioeconómicos, sin embargo, debido a la corta disponibilidad de tiempo para recolectar la totalidad de los datos y la velocidad de respuesta de las instituciones a las cartas de permiso, se terminaron utilizando dos colegios menos a los planteados y de dos estratos del nivel socioeconómico (medio alto y bajo), los cuales son fáciles de discriminar y localizar. Por esto, se recomienda utilizar una muestra de sujetos más amplia y heterogénea, que si cumpla con lo anteriormente mencionado. A su vez, se recomienda la utilización de la Escala Graffar para obtener una mejor medida de la variable nivel socioeconómico.

Por otra parte, la cantidad de sujetos correspondientes a la muestra definitiva estuvo constituida únicamente por aquellos niños cuyos padres respondían a la solicitud de consentimiento informado, lo que trajo que en algunos casos hubiese muerte experimental, a esto se agrega el factor de que algunas de las instituciones tardaban más tiempo del disponible en entregar las circulares, haciendo que se postergara la aplicación de las escalas.

A su vez, se recomienda la obtención de indicadores de validez convergente con instrumentos que midan depresión, autoestima o ansiedad; ya que son las tres variables que presentan mayor correlación con el fenómeno de victimización. Por último, se recomienda comparar las respuestas a la Escala de Victimización en la Escuela en una muestra clínica, donde los sujetos hayan sido identificados como víctimas de acoso de escolar y una muestra no clínica, con el fin de obtener mayor evidencia de validez.

## Referencias Bibliográficas

- Álvarez, D., Álvarez, I., González-Castro, P., González-Pianda, J. y Núñez, J. (2006). Evaluación de los comportamientos violentos en los centros educativos. *Psicothema*, 18 (4), 686-695.
- Álvarez, A.R. y Briceño, G.D. (2010) Estudio de expresiones de violencia escolar entre estudiantes de escuelas básicas venezolanas. *Revista de investigación*, 34 (70).
- American Psychological Association. (2013). Evaluation, Measurement and Statistics. Recuperado el día 9 de noviembre de 2013, de <http://www.apa.org/about/division/div5.aspx>
- Anastasi, A. y Urbina, S. (1998). *Test psicológicos* (7ma ed.). México: Prentice Hall.
- Anguera, M.T. (1985). *Manual de Prácticas de Observación*. México: Trillas.
- Arellano, N. (2008). Violencia entre pares (bullying) y su abordaje a través de la mediación escolar y los sistemas de convivencia. *Informe de Investigaciones educativas*, 22, 211-230.
- Arias, B., Caballo, V., Caldero, M., Iruña, M, y Salazar, I. (2012). Desarrollo y validación de una nueva medida de autoinforme para evaluar el acoso escolar (Bullying). *Behavioral Psychology/ Psicología Conductual*, 20 (3), 625-647.
- Argibay, J. C. (2009). Muestra en investigación cuantitativa. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 13(1), 13-29.
- Armero Pedreira, P., Bernardino Cuesta, B., y Bonet de Luna, C. (2011). Acoso escolar. *Revista Pediatría de Atención Primaria*, XIII (52), 661–670. Recuperado el 10 de mayo de 2014, de <https://medes.com/publication/72442>

- Arnau, J. (1981). *Diseños experimentales en psicología y educación*. México: Trillas.
- Arroyave, P. (2012). Factores de vulnerabilidad y riesgo asociados al bullying. *Revista CES Psicología*, 5 (1), 118-125. Recuperado el día 14 de mayo de 2014, de <http://web.a.ebscohost.com/abstract?direct=true&profile=ehost&scope=site&authtype=crawler&jrnl=20113080&AN=85883377&h=Rw0xXZBXcM7aVAlnuOIOQBf2P4qo5kJrxN94ZThzNvnY%2fyHon47t3duXafrNJpzByrcQpX3809ngZ8L9kRxwA%3d%3d&crl=c>
- Avilés, J. M., Iruña, M. J., García-López, L. J., y Caballo, V. E. (2011). El maltrato entre iguales: "bullying". *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 19, 57-90.
- Berger, C. (s.f) Bullying. Recuperado de: <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0037/File/Directores/4.%20si%20MINE DUC.Bullyng.pdf>
- Bandura, A. (1986). *Pensamiento y acción*. Fundamentos sociales. Barcelona: Martínez Roca.
- Cava, M. J. (2014). Familia, Profesorado e Iguales: Claves para el Apoyo a las Víctimas de Acoso Escolar. *Psychosocial Intervention*, 20 (2), 183–192. Recuperado el día 14 de mayo de 2014, de <http://psychosocial-intervention.elsevier>
- Cava, M.J., Musitu, G., Buelga, S. y Murgui, S. (2010). The relationships of family and classroom environments with peer relational victimization: An analysis of their gender differences. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(1), 156-165.
- Cava, M.J., Musitu, G. y Murgui, S. (2007). Individual and social risk factors related to overt victimization in a sample of Spanish adolescents. *Psychological*

*Reports*, 101, 275-290. Recuperado el día 23 de junio de 2014, de <http://web.a.ebscohost.com/ehost/detail?vid=6&sid=a5517c8a-2996-4bc2-baf3-a547f816e094%40sessionmgr4001&hid=4207&bdata=Jmxhbmc9ZXMmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#db=a9h&AN=27151775>

CECODAP (2011). *Somos Noticia. Un Panorama sobre las diferentes formas de violencia contra niños, niñas y adolescentes*. El Papagayo; Caracas, Venezuela.

Cepeda-Cuervo, E., Pacheco-Durán, P. N., García-Barco, L., y Piraquive-Peña, C. J. (2008). Bullying amongst students attending state basic and middle schools. *Revista de salud pública*, 10(4), 517-528.

Cerezo, F. (2006) Violencia y victimización entre escolares. El bullying. Universidad de Murcia. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 9; 4 (2), 333 -352

Contador, M. (2001). Percepción de violencia escolar en estudiantes de enseñanza media. *Psyke*, 10 (1) 69-80.

Contribuciones a la deontología de la investigación en psicología. (2002). Caracas: Escuela de Psicología de UCAB.

Defensor del pueblo, Del Barrio, C., Martín, E., Montero, I., Hierro, L., Fernández, I., Gutiérrez, H., y Ochaita, E. (2000) Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria. Encargo del Comité Español del UNICEF, Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo. Recuperado en [http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Materiales/Biblestin/Informe\\_DefensorPueblo\\_VIOLENCIA\\_Escolar\\_ESO.pdf](http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Materiales/Biblestin/Informe_DefensorPueblo_VIOLENCIA_Escolar_ESO.pdf)

- Del Barrio, C., Martín, E., Almeida, A. y Barrios, A. (2003). Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares y su estudio psicológico. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (1), 9-24.
- Del Rey, R., y Ortega, R. (2008). Bullying en los países pobres: prevalencia y coexistencia con otras formas de violencia. *International Journal of Psychology and psychological therapy*, 8(1), 39-50.
- Dilluvio, M. (2007). *Relación entre el clima familiar, ansiedad, estrategias de afrontamiento y conductas agresivas en preadolescentes* (Trabajo de Grado de Licenciatura no publicado). Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela.
- Einarsen, S. (1999). The nature and causes of bullying at work. *International Journal of Manpower*, 20 (1/2), 16-27.
- Eliot, M. y Cornell, D. (2009). Bullying in middle school as a function of insecure attachment and aggressive attitudes. *School Psychology International*, 30, 201-214.
- Estévez E., Jiménez T. y Moreno D. (2010). Cuando las víctimas de violencia escolar se convierten en agresores: "¿Quién va a defenderme?". *European Journal of Education and Psychology*. 3, 177-186.
- Estévez, E., Murgui, S., Musitu, G. y Moreno, D. (2009). Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología*, 25 (1), 119-128.
- Garaigordobil, M., y Oñederra, J. A. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European journal of education and psychology*, 3(2).
- Grupo LISIS. (2004). Escala de Victimización en la Escuela. Valencia: Universidad de Valencia, Facultad de Psicología.

- Hoyos, O., Aparicio, J., Heilbron, K. y Schamun, V. (2004). Representaciones sobre el maltrato entre iguales en niñas y niños escolarizados 9, 11 y 13 años de nivel socioeconómico alto y bajo de la ciudad de Barranquilla. *Psicología desde el Caribe, Universidad del Norte*, (14); 150-172.
- Irurtia, M. J., Avilés, J. M., Arias, V. y Arias, B. (2009). El tratamiento de las víctimas en la resolución de los casos de bullying. *Amazónica*, 2 (1), 76-99.
- Jiménez, T. I., Musitu, G., Ramos, M. J., y Murgui, S. (2009). Community involvement and victimization at school: an analysis through family, personal and social adjustment. *Journal of Community Psychology*, 37(8), 959-974.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento*. México DF: McGraw – Hill.
- Lacasa, C. S., y Ramírez, F. C. (2010). Variables personales y sociales relacionadas con la dinámica bullying en escolares de Educación Primaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(22), 1015-1032.
- López, E. E., Ochoa, G. M., y Olaizola, J. H. (2005). El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Salud mental*, 28 (4), 81.
- Macías, A.B. (2007). ¿Cómo valorar un coeficiente de confiabilidad?. *Investigación educativa Duranguense*, (6), 6-10.
- Magnusson, D. (2009). *Teoría de los test* (2da.ed.). México: Trillas.
- Mantilla, M., Meza, L. y Salas, M., (2009). *Bullying una aproximación a la intervención y prevención de este fenómeno para promover conductas de sana convivencia en los colegios de Colombia* (Trabajo de Grado de Maestría). Universidad de la Sabana; Colombia.

- Martínez, R., Hernández, M. J., y Hernández, M.V. (2006). *Psicometría: Teoría de los test psicológicos y educativos*. Madrid, España: Síntesis Psicológica.
- Martínez-Marin, A. y Martínez, L.M. (2013). Validación Psicométrica del Cuestionario “Así nos llevamos en la Escuela” para evaluar el Hostigamiento Escolar (Bullying). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(56), 11-36.
- Mendoza, M.T. (2011). *La violencia en la escuela: Bullies y víctimas*. México: Trillas.
- Merlyn, M. F., y Díaz Mosquera, E. (2012). Maltrato entre pares: incidencia y características generales en segundo a décimo grados de la educación básica particular, Quito, Ecuador. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 14 (1), 91-118.
- Olweus, D. (1993). Acoso escolar, “bullying”, en las escuelas: hechos e intervenciones. Noruega: *Centro de investigación para la Promoción de la Salud, Universidad de Bergen*. Recuperado el día 10 de mayo de 2013, de file:///C:/Users/MITZI/Documents/Psicolog%C3%ADa/Cuarto%20A%C3%B1o/tesis/bullying/Acoso-escolar-bullying-en-las-escuelas-hechos-e-intervenciones.pdf
- Olweus, D. y Solberg, M.E. (2003). Prevalences Estimation of School Bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Research Center for Health Promotion*, 29, 239-268.
- Peña, G., Cañoto, Y., Santalla de Banderalli, Z. (Eds).(2009). *Una introducción a la psicología*. Caracas, Venezuela: Publicaciones UCAB.
- Pérez, C. (2005). *Relación entre el sexo, la edad, el nivel socioeconómico y el maltrato (Bullying) y su efecto en la presencia de síntomas de ansiedad y depresión en estudiantes universitarios* (Trabajo de Grado de Licenciatura no publicado). Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela.

- Piñuel, I., y Oñate, A. (2005). Informe Cisneros V. La incidencia del mobbing o acoso psicológico en el trabajo en la administración (AEAT e IGAE). Recuperado el día 12 de noviembre de 2014: <http://www.acosomoral.org/pdf/informeCisnerosV.pdf>.
- Postigo, S., González, R., Montoya, I., y Ordoñez, A. (2013). Theoretical proposals in bullying research: a review. *Anales de psicología*, 29(2), 413–425.
- Rayner, C. y Hoel, H. (1997). A summary review of literature relating to workplace. *Journal Community Applied Social Psychology*, 7, 181-191.
- Román, Y. y Sosa, A.D. (2012). *Relación entre los agentes involucrados en el bullying (víctimas y agresores) y los niveles de depresión e ideación suicida en adolescentes del Edo. Lara* (Trabajo de Grado de Licenciatura). Universidad Centrooccidental Lisandro Alvarado, Barquisimeto, Venezuela.
- Salkind, N. (1999). *Métodos de investigación*. México: Prentice Hall.
- Srabstein, J., C. (2013). News reports of bullying-related fatal and nonfatal injuries in the Americas. *Rev Panam Salud Publica*, 33(5), 378–82.

## **Anexos**

**Anexo A**  
**Escala de Victimización en la Escuela de Grupo Lisis**

### ESCALA DE VICTIMIZACIÓN

A continuación, verás unas frases que se refieren a **comportamientos que algunos chicos y chicas realizan en el colegio**.

Por favor, contesta con sinceridad y sin ningún miedo si algún compañero/a del colegio o instituto para **molestarte de verdad**, se ha comportado así contigo el curso anterior.

Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
1	2	3	4

1. Algún compañero/a me ha pegado o golpeado para hacerme daño de verdad-----	1 2 3 4
2. Algún compañero/a ha contado mentiras sobre mí para que los demás no quieran venir conmigo-----	1 2 3 4
3. Algún compañero/a se ha metido conmigo-----	1 2 3 4
4. Algún compañero/a me ha gritado-----	1 2 3 4
5. Cuando algún compañero/a se ha enfadado conmigo me ha apartado de mi grupo de amigos para que no jugara o participara en alguna actividad-----	1 2 3 4
6. Algún compañero/a me ha insultado-----	1 2 3 4
7. Algún compañero/a me ha ignorado o tratado con indiferencia-----	1 2 3 4
8. Cuando algún compañero/a se ha enfadado conmigo me ha tratado con indiferencia o me ha dejado de lado-----	1 2 3 4
9. Algún compañero/a me ha amenazado-----	1 2 3 4
10. Algún compañero/a me ha tratado con indiferencia o me ha dejado de lado para conseguir lo que él/ella quería-----	1 2 3 4
11. Algún compañero/a se ha burlado de mí para fastidiarme de verdad-----	1 2 3 4
12. Algún compañero/a ha contado rumores sobre mí y me ha criticado a mis espaldas-----	1 2 3 4
13. Algún compañero/a me ha robado-----	1 2 3 4
14. Algún compañero/a me ha tratado con indiferencia o me ha dejado de lado a propósito para que me sienta mal-----	1 2 3 4
15. Algún compañero/a me ha dado una paliza-----	1 2 3 4
16. Algún compañero/a se ha metido con mi familia-----	1 2 3 4
17. Algún compañero/a ha compartido mis secretos con otros-----	1 2 3 4
18. Algún compañero/a me ha acusado de algo que yo no he hecho-----	1 2 3 4
19. Algún compañero/a le ha dicho a los demás que no sean mis amigos/as-----	1 2 3 4
20. Algún compañero/a me ha despreciado o humillado-----	1 2 3 4

21. **Cuando has respondido a las preguntas anteriores, ¿en quién estabas pensando?**

En un compañero especialmente	1
En una compañera especialmente	2
En un compañero especialmente, acompañado de un grupo de amigos/as que le apoyan	3
En una compañera especialmente, acompañada de un grupo de amigos/as que le apoyan	4
En varios compañeros/as que son un grupo de amigos	
En varios compañeros/as que no son amigos entre sí	5

22. **Estas situaciones que te han ocurrido en el colegio, ¿con qué frecuencia te han pasado?**

Nunca me han pasado esas cosas	1
Solo me han pasado 1 o 2 veces en el curso	2
Me han pasado 1 o 2 veces durante varios meses	3
Me han pasado 1 o 2 veces a la semana durante varios meses	4
Me han pasado todos o casi todos los días del curso	5

## **Anexo B**

**Adaptación de Pérez (2005) a Escala de Bullying de Quine (1999)**

## ADAPTACIÓN ESCALA DE BULLYING DE QUINE

A continuación, se te presentan una serie de preguntas acerca de la intimidación.  
LA INTIMIDACIÓN es:

“Situación en la que un estudiante está expuesto a acciones negativas, por parte de otros estudiantes, de manera reiterada o constante y sin posibilidad de defenderse”.

Marca con una X la opción de respuesta que indique cuán frecuentemente tú has experimentado los describe cada oración, colocando: nunca, rara vez, unas pocas veces o frecuentemente.

1.- ¿Has experimentado alguno de los siguientes comportamientos en el colegio por parte de tus compañeros?

Ítems	Nunca	Rara Vez	Unas pocas veces	Frecuente mente
1. Critican sin razón tus notas				
2. Se burlan mucho de ti				
3. Intentan que te vaya mal en el colegio				
4. Intentan hacerte sentir mal				
5. Intento repetido de humillarte en frente de tus compañeros				
6. Indirectas o sarcasmos repetidos				
7. Realizan chistes inapropiados de ti				
8. Te amenazan verbal y físicamente				
9. Te excluyen de tareas o actividades sin tu saberlo o sin avisarte				
10. Dañan tus cosas (rayan tus cuadernos, te quitan los lápices, te quitan la cartuchera, patean tu bolso)				
11. Violencia física (te pegan, te empujan, hace que te tropieces)				
12. Te dejan por fuera, excluyen, ignoran				

DETENTE!!! OBSERVA LA ÚLTIMA PÁGINA QUE ACABAS DE COMPLETAR SI RESPONDISTE A LA OPCIÓN “NUNCA” A TODOS LOS COMPORTAMIENTOS DE LA TABLA ANTERIOR, ES DECIR, SI TU NUNCA HAS EXPERIMENTADO NINGUNA DE LAS 12 CONDUCTAS DESCRITAS, NO RESPONDAS ESTAS PREGUNTAS.

13. El compañero involucrado en la intimidación era:

Hombre ( )      Mujer ( )

14. Era tu compañero:

De tu mismo sexo ( )      Del sexo opuesto ( )

15. Era tu compañero:

Mayor que tu ( )      Menor que tu ( )      De tu misma edad ( )

16. ¿Fuiste intimidado por un grupo o por un solo compañero?:

Por un solo compañero ( )      Por un grupo ( )

17. ¿Cuánto tiempo duró o ha durado la intimidación?:

1 a 3 meses ( )      4 a 6 meses ( )      7 a 9 meses ( )      10 a 12 meses ( )

## **Anexo C**

### **Modelo de Carta de Autorización entregada en los Colegios**

**Caracas, día de mes de 2015.**

Señores: **nombre del colegio al que va dirigida la carta.**

Yo, alumna de cuarto año de Psicología de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB), con la finalidad de realizar el Trabajo de Grado, aprobado por la Comisión de Trabajo de Grado de la Escuela Psicología de la referida Universidad, el cual tiene como objetivo adaptar psicométricamente la Escala de Victimización en la Escuela del Grupo Lisis, para identificar a las víctimas de acoso escolar en un grupo de sujetos escolares con edades entre los 11 y 14 años, cuyo tutor es el profesor Alexander Ibarra, nos dirigimos a ustedes para solicitar la autorización para la aplicación de la escalas pertinentes para la mencionada investigación.

Las dos escalas serán administradas a los estudiantes en el siguiente orden: **Escala de Victimización en la Escuela del Grupo Lisis**, que es la escala a ser adaptada, la cual identifica a las víctimas de acoso escolar; luego la **Adaptación de la Escala de Bullying de Quine (1999) realizada por Pérez (2005)**, para medir las conductas de acoso.

El proceso de administración de los instrumentos tiene una duración aproximada de 15 a 20 minutos en cada grado en función de la edades de los niños (11 a 14 años). La muestra requerida en su institución para el estudios está conformada por 50 niños aproximadamente, de ambos sexos que serán seleccionados al azar.

Agradeciendo de antemano la atención brindada y, esperando su colaboración, queda de ustedes:

**Atte.**

**Verónica Ríos.**

**Anexo D**  
**Adaptación de la Escala de Victimización en la Escuela del Grupo**  
**LISIS (2004)**

## ADAPTACIÓN A LA ESCALA DE VICTIMIZACIÓN EN LA ESCUELA DEL GRUPO LISIS

A continuación, verás unas frases que se refieren a comportamientos que algunos niños y niñas realizan en el colegio. Por favor, contesta con sinceridad y sin miedo colocando una X en el recuadro, si algún compañero o compañera del colegio se ha portado así contigo en algún momento, colocando: nunca, pocas veces, muchas veces o siempre.

Ítems	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
1. Algún compañero/a me ha pegado o golpeado para hacerme daño				
2. Algún compañero/a ha contado mentiras sobre mí para que los demás no quieran estar conmigo				
3. Algún compañero/a se ha metido conmigo				
4. Algún compañero/a me ha gritado				
5. Cuando algún compañero/a se ha molestado conmigo me ha apartado de mi grupo de amigos para que no jugara o participara en alguna actividad				
6. Algún compañero/a me ha insultado				
7. Algún compañero/a me ha ignorado o tratado con indiferencia				
8. Cuando algún compañero/a se ha molestado conmigo me ha tratado con indiferencia o me ha dejado de lado				
9. Algún compañero/a me ha amenazado				
10. Algún compañero/a me ha tratado con indiferencia o me ha dejado de lado para conseguir lo que él o ella quería				
11. Algún compañero/a se ha burlado de mí para fastidiarme				
12. Algún compañero/a ha contado rumores sobre mí y me ha criticado a mis espaldas				
13. Algún compañero/a me ha tratado con indiferencia o me ha dejado de lado a propósito para que me sienta mal				
14. Algún compañero/a me ha golpeado				
15. Algún compañero/a se ha metido con mi familia				
16. Algún compañero/a ha compartido mis secretos con otros				
17. Algún compañero/a me ha acusado de algo que yo no he hecho				
18. Algún compañero/a le ha dicho a los demás que no sean mis amigos/as				
19. Algún compañero/a me ha despreciado o humillado				

SI RESPONDISTE A LA OPCIÓN “NUNCA” A TODOS LOS COMPORTAMIENTOS DE LA TABLA ANTERIOR, ES DECIR, SI TU NUNCA HAS EXPERIMENTADO NINGUNA DE LAS 19 CONDUCTAS DESCRITAS, NO RESPONDAS ESTAS PREGUNTAS. DE LO CONTRARIO MARCA CON X LA OPCIÓN QUE MÁS SE IDENTIFIQUE CON LO QUE TE HA OCURRIDO.

20. Cuando has respondido a las preguntas anteriores, ¿en quién estabas pensando?	
En un compañero/a especialmente	
En un compañero/a especialmente, acompañado de un grupo amigos/as que lo apoyan	
En varios compañeros/as que son un grupo de amigos	
En varios compañeros/as que nos son amigos entre sí	
21. Estas situaciones que te han ocurrido en el colegio ¿con qué frecuencia te han pasado?	
Sólo me han pasado 1 o 2 veces	
Me han pasado 1 o 2 veces durante varios meses	
Me han pasado 1 o 2 veces a la semana durante varios meses	
Me han pasado todos o casi todos los días	

**ANEXO E:**

**Modelo de Consentimiento Informado a los Representantes**

**Caracas, mes y año.**

**Sr. (a) Representante del Alumno(a):** \_\_\_\_\_

La presente notificación tiene como objetivo solicitar su consentimiento para que su representado(a) participe en una investigación cuya meta fundamental reside en **adaptar psicométricamente un instrumento, ya construido (Escala de Victimización en la Escuela del Grupo Lisis), para identificar a las víctimas de acoso escolar en un grupo de sujetos escolares con edades entre los 11 y 14 años.** Dicho estudio es realizado por una estudiante del último año de la Escuela de Psicología de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB) y está diseñado siguiendo criterios éticos entre los cuales se mencionan: (a) resguardo de los datos suministrados por el estudiante, (b) autorización del representante para participar en el estudio y (c) la participación voluntaria de los estudiantes, respetando por tanto su derecho de abandonar la investigación cuando así lo prefieran. De esta manera, les garantizamos que el estudio no afectará de ninguna manera la integridad de los estudiantes.

El proyecto a realizar fue aprobado por la Comisión de Tesis de la Escuela de Psicología de la referida universidad. En caso de dudas sobre el estudio o la actividad de los investigadores, puede contactarse con la tesista, a través del siguiente número de contacto 0414/8118376 o directamente con el profesor Alexander Ibarra, tutor de la presente investigación a través de la dirección de correo electrónico: [aibarra@ucab.edu.ve](mailto:aibarra@ucab.edu.ve)

Agradecemos de antemano su valiosa colaboración,

Atentamente:

Verónica Ríos.

-----

Yo, \_\_\_\_\_ otorgo el consentimiento para que mi representado(a) \_\_\_\_\_, estudiante de Colegio \_\_\_\_\_, del Grado \_\_\_\_\_ Sección \_\_\_\_\_ participe en la investigación acerca del acoso escolar en niños de 11 a 14 años de edad.

**Anexo F:**

**Tabla de Comunalidades obtenidas por el Análisis de Factorial**

Comunalidades		
Ítems	Inicial	Extracción
Algún compañero/a me ha pegado o golpeado para hacerme daño de verdad	1	0,591
Algún compañero/a ha contado mentiras sobre mí para que los demás no quieran estar conmigo	1	0,52
Algún compañero/a se ha metido conmigo	1	0,628
Algún compañero/a me ha gritado	1	0,502
Cuando algún compañero/a se ha enfadado conmigo me ha apartado de mi grupo de amigos para que no jugara o participara en alguna actividad	1	0,582
Algún compañero/a me ha insultado	1	0,665
Algún compañero/a me ha ignorado o tratado con indiferencia	1	0,56
Cuando algún compañero/a se ha enfadado conmigo me ha trato con indiferencia o me ha dejado de lado	1	0,635
Algún compañero/a me ha amenazado	1	0,576
Algún compañero/a me ha tratado con indiferencia o me ha dejado de lado para conseguir lo que él o ella quería	1	0,494
Algún compañero/a se ha burlado de mí para fastidiarme	1	0,612
Algún compañero/a ha contado rumores sobre mí y me ha criticado a mis espaldas	1	0,6
Algún compañero/a me ha robado	1	0,735
Algún compañero/a me ha tratado con indiferencia o me ha dejado de lado a propósito para que me sienta mal	1	0,659
Algún compañero/a me ha golpeado	1	0,584
Algún compañero/a se ha metido con mi familia	1	0,524
Algún compañero/a ha compartido mis secretos con otros	1	0,453
Algún compañero/a me ha acusado de algo que yo no he hecho	1	0,574
Algún compañero/a le ha dicho a los demás que no sean mis amigos/as	1	0,445
Algún compañero/a me ha despreciado o humillado	1	0,507

**Anexo G:**  
**Tabla de Análisis de Ítems.**

Criterios			90,414	0,3	0,908				
Ítem	media	varianza	varianza total menos el ítem	poder discriminativo	alpha menos el ítem	comunalidad	carga factorial	recomendación	Valoración por jueces expertos
1	1,37	0,342	86,327	0,344	0,907	0,591	física	modificar	0,96
2	1,68	0,605	82,853	0,491	0,905	0,52	relacional	mantener	1
3	2,14	0,666	80,337	0,644	0,901	0,628	verbal	mantener	0,93
4	2,15	0,733	81,27	0,545	0,903	0,502	verbal	mantener	0,78
5	1,56	0,551	82,461	0,55	0,903	0,582	relacional	mantener	0,85
6	2,2	0,823	78,768	0,672	0,9	0,665	verbal	mantener	1
7	1,81	0,682	80,353	0,633	0,901	0,56	relacional	mantener	1
8	1,7	0,626	81,567	0,575	0,902	0,635	relacional	mantener	0,78
9	1,3	0,346	84,733	0,493	0,905	0,576	física	mantener	1
10	1,49	0,498	82,676	0,564	0,903	0,494	relacional	mantener	0,59
11	2,26	0,91	78,166	0,672	0,9	0,612	verbal	mantener	0,96
12	2,17	0,962	78,532	0,628	0,901	0,6	relacional	mantener	0,93
13	1,49	0,529	85,91	0,295	0,909	0,735	física	eliminar	0,93
14	1,51	0,494	81,635	0,653	0,901	0,659	relacional	mantener	1
15	1,56	0,5	84,567	0,411	0,906	0,584	física	mantener	0,93
16	1,47	0,572	82,4	0,542	0,903	0,524	verbal	mantener	1
17	1,67	0,669	83,041	0,45	0,906	0,453	relacional	mantener	1
18	1,9	0,789	80,931	0,544	0,903	0,574	relacional	mantener	1
19	1,45	0,551	82,154	0,573	0,903	0,445	relacional	mantener	1
20	1,51	0,613	81,233	0,607	0,902	0,507	verbal	mantener	1

**Anexo H:**

**Tabla de Significancias del ANOVA de las respuestas al ítem 21.**

(I) ¿en quién estabas pensando?	(J) ¿en quién estabas pensando?	Diferencia de medias (I-J)	Error	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
					límite inferior	límite superior
En un compañero especialmente	En un compañero especialmente, acompañado de un grupo	-4,8339(*)	1,2234 5	0,001	-7,9903	-1,6776
	En varios compañeros que son amigos entre sí	-3,8663(*)	1,2281 6	0,01	-7,0348	-0,6978
	En varios compañeros que no son amigos entre sí	-4,0184(*)	1,4030 6	0,023	-7,6381	-0,3987
En un compañero especialmente, acompañado de un grupo	En un compañero especialmente	4,8339(*)	1,2234 5	0,001	1,6776	7,9903
	En varios compañeros que son amigos entre sí	0,9677	1,4140 8	0,903	-2,6805	4,6158
	En varios compañeros que no son amigos entre sí	0,8155	1,5683 8	0,954	-3,2307	4,8617
En varios compañeros que son amigos entre sí	En un compañero especialmente	3,8663(*)	1,2281 6	0,01	0,6978	7,0348
	En un compañero especialmente, acompañado de un grupo	-0,9677	1,4140 8	0,903	-4,6158	2,6805
	En varios compañeros que no son amigos entre sí	-0,1521	1,5720 6	1	-4,2078	3,9035
En varios compañeros que no son amigos entre sí	En un compañero especialmente	4,0184(*)	1,4030 6	0,023	0,3987	7,6381
	En un compañero especialmente, acompañado de un grupo	-0,8155	1,5683 8	0,954	-4,8617	3,2307
	En varios compañeros que son amigos entre sí	0,1521	1,5720 6	1	-3,9035	4,2078

\*Diferencia significativa al 0,05

**Anexo I:**  
**Tabla de Significancias del ANOVA al ítem 21.**

(I) Estas situaciones que te han ocurrido en el colegio ¿con qué frecuencia te han pasado?	(J) Estas situaciones que te han ocurrido en el colegio ¿con qué frecuencia te han pasado?	Diferencia de medias (I-J)	Error	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
					límite inferior	límite superior
Sólo me a pasado una o dos veces	Me ha pasado 1 o 2 veces durante varios meses	-6,2033(*)	0,95498	0,000	-8,667	-3,7395
	Me ha pasado 1 o 2 veces a la semana durante varios meses	-10,2923(*)	1,41487	0,000	-	-6,6421
	Me ha pasado todos o casi todos los días	-13,9125(*)	1,38633	0,000	-	-10,336
Me ha pasado 1 o 2 veces durante varios meses	Sólo me a pasado una o dos veces	6,2033(*)	0,95498	0,000	3,7395	8,667
	Me ha pasado 1 o 2 veces a la semana durante varios meses	-4,0890(*)	1,50602	0,035	-7,9744	-0,2037
	Me ha pasado todos o casi todos los días	-7,7093(*)	1,47924	0,000	-	-3,893
Me ha pasado 1 o 2 veces a la semana durante varios meses	Sólo me a pasado una o dos veces	10,2923(*)	1,41487	0,000	6,6421	13,9425
	Me ha pasado 1 o 2 veces durante varios meses	4,0890(*)	1,50602	0,035	0,2037	7,9744
	Me ha pasado todos o casi todos los días	-3,6202	1,81053	0,190	-8,2911	1,0507
Me ha pasado todos o casi todos los días	Sólo me a pasado una o dos veces	13,9125(*)	1,38633	0,000	10,336	17,4891
	Me ha pasado 1 o 2 veces durante varios meses	7,7093(*)	1,47924	0,000	3,893	11,5255
	Me ha pasado 1 o 2 veces a la semana durante varios meses	3,6202	1,81053	0,190	-1,0507	8,2911

\*Diferencia significativa al 0,05