Influencia del sexo, el nivel socioeconómico, el malestar psicológico, la autoestima y la actitud hacia la autoridad escolar sobre el bullying

Trabajo de Investigación presentado por:

Luis TORRES

Héctor VIVAS

Como un requisito parcial para obtener el título de Licenciado en Psicología.

Profesora guía:

Janet Guerra

Caracas, Octubre de 2014

Índice General

Índice de tablas y figuras. iii

Fig.1 Modelo de relación entre conceptos iii

Índice de Anexos. iv

Abstract o Resumen. 5

Introducción 6

Marco Teórico 9

Método 49

- Problema. 49
- Hipótesis 49
- Definición de variables. 51
- Tipo de investigación. 54
- Diseño de investigación. 55
- Diseño Muestral. 57
- Instrumentos. 58
- Procedimiento. 73

Análisis de Resultados. 75

Discusión 93

Conclusiones. 105

Referencias Bibliográficas 109

Índice de tablas y figuras.

Fig.1 Modelo de relación entre conceptos……..14

Figura 2. Modelo de Ruta Propuesto…….. 50

Figura 2. Modelo de Ruta Definitivo…… 92

Tabla 1. Puntaje obtenido en la escala Graffar, ubicación por estrato y nivel socioeconómico…….. 72

Tabla 2. Análisis Factorial Escala (AAI-A)……. 77

Tabla 3. Análisis Factorial Escala Malestar Psicológico…….77

Tabla 4. Análisis Factorial Escala de Autoestima……..78

Tabla 5. Análisis de componente principal CMIE-IV……..79

Tabla 6. Matriz de componentes CMIE-IV……..79

Tabla.7 Estadísticos descriptivos de la variable categórica sexo……81

Tabla.8 Estadísticos descriptivos de la variable categórica nivel socioeconómico……81

Tabla 9.Resumen de los descriptivos de las variables continúas……82

Tabla 10. Estadísticos de normalidad……87

Tabla 11. Resumen del Modelo……..88

Tabla 12. Coeficientes de regresión Comportamientos Intimidatorios…….89

Tabla 13. Coeficientes de regresión victimización……90

Tabla 14. Coeficientes de regresión Actitud hacia la autoridad escolar……...90

Tabla 15. Coeficientes de regresión Autoestima……91

Tabla 16. Coeficientes de regresión Malestar Psicológico……91

Índice de Anexos.

Anexo A Escala de Autoestima Global…… 119

Anexo B Cuestionario Multimodal de interacción escolar (CMIE-IV) Versión final empleada por Ceballos et.al. (2012)…… 121

Anexo B1. Ítems que corresponden a cada factor en cuestionario final (CMIE-IV) ……..124

Anexo B2 Cuestionario Multimodal de interacción escolar (CMIE-IV) Versión usada en este estudio…… 128

Anexo C Escala de actitud hacia la autoridad escolar…… 129

Anexo D Escala de Malestar Psicológico…… 131

Anexo E Escala Graffar……133

Anexo F Análisis de confiabilidad y Análisis de Componente Principal (CMIE-IV) ……135

Anexo G Análisis de confiabilidad y Análisis de Componente Principal Malestar Psicológico……137

Anexo H Análisis de confiabilidad y Análisis de Componente Principal de Actitud hacia la autoridad escolar…….139

Anexo I Análisis de confiabilidad y Análisis de Componente Principal de Autoestima……141

Anexo J Matriz de Correlaciones……..143

Abstract o Resumen.

El objetivo de la presente investigación fue explicar partiendo de las perspectiva de un modelo bioecológico, la influencia del sexo, nivel socioeconómico, malestar psicológico, autoestima y actitud hacia la autoridad escolar sobre los comportamientos intimidatorios y la victimización dentro de la dinámica del bullying. Para ello se aplicaron la escala de Actitudes hacia la Autoridad Institucional en adolescentes (AAI-A), Malestar Psicológico, el Cuestionario multimodal de interacción escolar (CMIE-IV) y la Escala de Autoestima de Rosenberg, en una muestra de 268 estudiantes de educación secundaria. De esta manera, a través de un análisis de ruta se obtuvo que los hombres suelen ser víctimas de acciones persecutorias por parte de sus compañeros (β=0.13) y también son los hombres quienes realizan en mayor medida este tipo de comportamientos intimidatorios (β=0.17), también se encontró que los estudiantes que experimentan un mayor malestar psicológico suelen ser victimizados en mayor medida (β=0.39) y que los estudiantes con una actitud negativa hacia la autoridad escolar suelen realizar un mayor número de comportamientos intimidatorios(β=-0.29).

Introducción

El bullying, es un fenómeno muy antiguo, hecho que se puede ver reflejado en la literatura al observar descripciones de niños que han sido atacados por sus compañeros repetitivamente, sin embargo, este fenómeno no comenzó a estudiarse sistemáticamente sino hasta la época de 1970 en Scandinavia (Olweus, 1993).

Desde ese momento, los estudios realizados en esta área se han centrado en las consecuencias del bullying en la escuela y en la vida del niño, pues tal como señala Campagnaro (2005) las consecuencias del bullying sobre el desarrollo psicológico del niño y adolescente pueden llegar a ser devastadoras.

En este sentido, Avellanosa (2008) considera que:

> El bullying se ha convertido en los últimos tiempos en un asunto de especial preocupación en el ámbito educativo, no solo porque afecta la convivencia en los centros, sino también por los impactos que produce en los que lo sufren (p.12).

Se han descrito efectos perturbadores y difíciles como la depresión, irritabilidad, ansiedad, dificultad para dormir, entre otros (Srabstein, 2013).

Autores como Rigby (citado en Mantilla, Mesa y Salas, 2009), consideran que las agresiones por parte de los escolares predicen con certeza la conducta violenta y antisocial en la vida adulta, por lo cual identificar a los individuos que son víctimas o agresores sería de utilidad a la hora de realizar programas de intervención, donde el papel del psicólogo en la escuela como agente de cambio cobra vital importancia.

Ahora bien, es importante considerar las investigaciones realizadas en Venezuela donde se hace explicito las posibles consecuencias del bullying sobre las víctimas y que hacen referencias a las diferentes modalidades de acoso.

De esta manera, Arellano (2008) menciona que en distintas investigaciones en Venezuela se ha encontrado que existe maltrato psicológico y verbal, que si bien no necesariamente deja huellas físicas en la víctima, si las deja en su memoria y la puede predisponer a paralizarse y a sentirse incapaz de resolver sus problemas.

En este sentido, en un estudio realizado por Caldas, Carrero y Campagnaro (citado en Campagnaro, 2005) en el año 2003 en Venezuela, con una muestra de 800 sujetos, encontraron que al menos el 28% de los alumnos encuestados tuvieron una experiencia negativa en la escuela con diferentes grados de frecuencia. Al considerar esto un punto de partida para tener una aproximación al fenómeno del bullying en Venezuela, se podría pensar que los colegios a nivel nacional tendrían una cantidad de casos medianamente similar, lo cual debería ser alarmante tanto para el sistema educativo como para el sistema de salud, específicamente salud mental.

Tomando en cuenta lo dicho, se considera pertinente y relevante, profundizar en el estudio del fenómeno del bullying, dada las serias implicaciones sociales y psicológicas que éste trae consigo. Ante esto la presente investigación permitió comprobar un conjunto de hipótesis en la población venezolana, esperando así ahondar en los conocimientos previos; facilitando la elaboración de planes de intervención y prevención, destacando así la relevancia teórico-práctica del presente estudio sobre el bullying.

Ahora bien, considerando que el objetivo de este trabajo de investigación es estudiar la influencia directa e indirecta del sexo, el nivel socioeconómico, el malestar psicológico, la autoestima y la actitud hacia la autoridad escolar sobre el grado con que se presentan comportamientos intimidatorios y victimización en adolescentes, entre 12 y 16 años, estudiantes de educación secundaria en el área metropolitana de Caracas, se puede afirmar que la presente investigación según la American Psycological Association (APA) 2013; se centra en el área de la psicología escolar (división 16).

El área de la psicología escolar, está conformada por psicólogos científicos practicantes, que están interesados en gran manera en los niños, las familias y el proceso escolar en general. Los profesionales pertenecientes a esta división 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 (American Psychological Association [APA], 2013).

De esta manera, este estudio se centra en la psicología escolar ya que el bullying se desarrolla en un contexto escolar/educativo, y tal como señala Avellanosa (2008), el acoso escolar genera dificultades en la convivencia dentro de las escuelas, afectando la forma en que interactúan los niños y como estos se desenvuelven académicamente.

En el estudio del bullying pueden surgir dilemas éticos, los cuales fueron tomados de la Asociación Internacional de Psicología Escolar (ISPA), específicamente, el área de generalidades en la investigación y confidencialidad (Oakland,Goldman y Bischoff, 1991) y del Código de Ética Profesional del Psicólogo (1981). En relación a los sujetos que participaron en la investigación, fue necesario considerar, que se trabajó con menores de edad, y su participación debía ser avalada por sus padres y la institución en la que estudian, para lo cual se solicitó el consentimiento informado de los padres y de los directivos de la escuela.

Además, se garantizó la protección de la información confidencial de los participantes, especialmente en casos donde los resultados pudieran implicar consecuencias para los mismos, velando siempre en primer lugar por el bienestar del niño y no exponiéndole ante sus compañeros.

Por último, existía la posibilidad de identificar niños que por ser víctimas de bullying se pudieran encontrar en una situación de riesgo, ante ello se tenía previsto informar a los representantes, referir a servicios especiales y comunicárselo a las autoridades pertinentes de la institución educativa.

Marco Teórico

El bullying siempre ha existido, aunque antes no se le daba la importancia social y la difusión que se le da hoy en día, especialmente a través de los medios de comunicación. Anteriormente los conflictos se resolvían entre los propios protagonistas involucrados y las situaciones eran de carácter privado, por lo que el recuerdo de las mismas vivía sólo en aquellos que las experimentaban y en las escuelas en las que se daban. Por este motivo, es que se desconoce la frecuencia, gravedad y tipología del bullying previo a su estudio sistemático (Serrano-Sobrino, 2013).

No es hasta 1960 - 1970 en Suecia según lo que señala Olweus (1993) que surge el interés por el estudio del bullying. En el mismo sentido, Jiménez-Vázquez (2007) indica que el inicio del estudio del bullying se generó en la década de 1970 a raíz de una observación hecha por el psiquiatra sueco de apellido Heinemann, quien reportaba haber visto a un grupo de niños persiguiendo a otro niño, lo cual le recordó experiencias que había vivido en su infancia, para posteriormente publicar un artículo en la prensa que impactaría en la opinión pública sueca.

Específicamente el artículo plantea que este tipo de acciones podían pasar desapercibidas, considerando que estas conductas hostiles que se generaban dentro de grupos de niños contra sus pares representaban una problemática que debía eliminarse por el impacto que tenía en la victima (Serrano-Sobrino, 2013).

Olweus (1993) menciona que el fenómeno del bullying en Noruega causó preocupación en el público general a lo largo de los años, sin embargo, es hasta 1982, cuando ocurre un evento que desencadenó campañas preventivas a nivel nacional sobre el mismo; referido a una publicación de un periódico que indicaba que tres jóvenes entre 10 y 14 años se habían suicidado, y que posiblemente la razón de su suicidio fue el haber sido víctimas de bullying por parte de sus compañeros. Desde entonces a nivel mundial se han generado estudios como los de Olweus

(1993), Jimenez-Vazquez (2007), Andreou (2000), entre otros, que pretendían conocer más sobre esta temática y programas de intervención educativos.

A partir de este último punto, se puede observar que el bullying es un fenómeno “silencioso”, es decir; su detección en los contextos escolares no es una tarea sencilla, ya que el conflicto en muchas ocasiones es ajeno a las autoridades escolares, siendo necesario que las consecuencias sean extremas como lo fue el suicidio de varios jóvenes, para que iniciaran las investigaciones acerca de este temática.

En el caso de Venezuela, a partir de los 90 ya se generaban investigaciones con respecto al bullying y más aun tomando en cuenta que la agresión se ha visto cada vez más acentuada en la cotidianidad del venezolano (Méndez-Cuberos, 2013).

En este sentido, el Observatorio Venezolano de Violencia (OVV) (citado en CECODAP en su publicación Somos Noticia 2010-2011) informó que durante el año 2012 se observó en Venezuela un incremento generalizado de la violencia, que fue el resultado de un aumento en su magnitud, en sus modalidades y en su extensión territorial.

Estimaron que para el año 2012, la tasa de personas fallecidas víctimas de la violencia rondaría las 73 muertes por cada 100 mil habitantes. Mientras que en el 2011 se registraron en Venezuela 19.336 muertes violentas.

Otros datos registrados por el OVV (citado en CECODAP en su publicación Somos Noticia 2010-2011), apuntan que 106 adolescentes entre 15 y 19 años, por cada cien mil habitantes es la tasa de homicidios en Venezuela y se han registrado 4.107 niños, niñas y adolescentes víctimas de algún tipo de violencia.

Estos datos deben analizarse con cuidado, ya que no existen estadísticas oficiales y como reportan la mayoría de los investigadores, muchos casos pasan desapercibidos, ya que solo trascienden los hechos más violentos o significativos.

Por tanto, en un contexto como el venezolano que esta caracterizado por presentar altos niveles de violencia, sería esperable que los intercambios sociales adquieran esta tonalidad agresiva con diferentes matices, formando parte de la cotidianidad de los escolares.

Esto considerando los planteamientos postulados por autores como León et al., (2006) quienes consideran que la escuela es un modelo a escala de la dinámica social; y en la misma línea Dupla (citado en Contreras, 2007), quien afirma que los intercambios sociales, formales e informales, están marcados por la violencia que se evidencia en diversas situaciones de la cotidianidad y en expresiones de agresión verbal y física.

En este sentido Caldas, Carrero y Campagnaro (citado en Campagnaro, 2005) realizaron una investigación en el área metropolitana de Caracas, tomando una muestra de 800 estudiantes de liceos privados y públicos, así como estudiantes de primer año de universidad. Los resultados obtenidos revelaron que la peor experiencia que tuvieron los alumnos en la escuela; estaba relacionada con el maltrato o abuso de poder, ejercido tanto por alumnos como por profesores; es decir, bullying.

Es importante que estas experiencias tienen consecuencias negativas para las víctimas, y se encuentran relacionadas con sentimientos de soledad, tristeza, baja autoestima y un elevado animo depresivo (Hodges y Perry, citado en Cava, Buelga, Musitu y Murgui, 2010).

Es por ello que, es relevante el estudio del fenómeno del bullying; estudio que se encuentra enmarcado dentro del área de la psicología escolar, debido a que cuando se produce el proceso de bullying los afectados tendrán repercusiones en ámbitos académico, personal e interpersonal, y son estas repercusiones las principales preocupaciones del psicólogo en el ámbito escolar.

Partiendo de las estadísticas reportadas por CECODAP (2011) y las implicaciones psicológicas que afectan el rendimiento académico de los niños, se

puede afirmar que el bullying ocurre, asiduamente, en contextos académicos y dificulta la adaptación de los niños en situación de aprendizaje, por ende la presente investigación se interesa en su estudio y se sitúa en el área de la psicología escolar.

Siguiendo la división establecida por la APA; la psicología escolar (división 16) está conformada por psicólogos científicos practicantes, que están interesados en gran manera en los niños, las familias y el proceso escolar en general. Los profesionales pertenecientes a esta división 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 (American Psychological Association [APA], 2013).

Es importante de esta manera, señalar de qué se trata la psicología escolar; para autores como León, Campagnaro y Matos (2006) la psicología escolar tiene como objeto de estudio la conducta del niño en una situación de aprendizaje, facilitando el proceso de adaptación del mismo a su escuela. De modo que el estudio del bullying, sus repercusiones y su prevención resulta un tema de interés.

Entonces, sabiendo las repercusiones que puede generar y conociendo que el bullying es un fenómeno que involucra un espacio tan importante como lo es el ambiente escolar, es necesario que su estudio empiece por precisar de qué se trata; destacando en principio que uno de los inconvenientes es que existen una gran cantidad de definiciones, cada una con diferentes matices y particularidades, pero con elementos comunes.

Según James (2010) algunos de estos elementos son: a) la intención de hacer daño en el bullying es deliberada, b) una o más personas se ven afectadas física o emocionalmente, c) la agresión puede ser directa a través de golpes o indirecta como la difusión de rumores y d) no es un acto aislado.

Considerando este último punto, la definición propuesta por Dan Olweus (citado en Pérez, 2005) es la siguiente:

> La persecución física o psicológica que realiza un alumno o alumna, a veces en grupo, contra otro u otra a quien se percibe en situación de desventaja, y se elige como víctima de repetidos ataques. Este comportamiento negativo e intencionado, sitúa a la víctima en una posición de la que difícilmente puede salir por sus propios medios, lo que entre otras consecuencias impide, la marcha normal de los aprendizajes (p.14).

De esta manera, es posible entender el bullying como un conjunto de agresiones directas o indirectas, verbales o físicas que se presentan de forma sistemática y que tienen consecuencias físicas o psicológicas sobre las víctimas; caracterizándose por una relación asimétrica de poder entre víctima y agresor; donde también se ve involucrado un tercero (observador/espectador).

De igual modo, es importante destacar que el bullying suele ser traducido al español como “acoso escolar”, por lo cual ambos términos se utilizan indistintamente en la bibliografía existente, como es el caso de Gálvez-Sobral (2011), Fonseca y Cerda De la O (2011), entre otros. En la presente investigación se utilizó el término de bullying para referirnos al fenómeno.

Ahora bien, es común que otros conceptos tales como las conductas antisociales y la violencia, sean clasificadas como bullying, sin embargo, hay diferencias conceptuales entre estos conceptos.

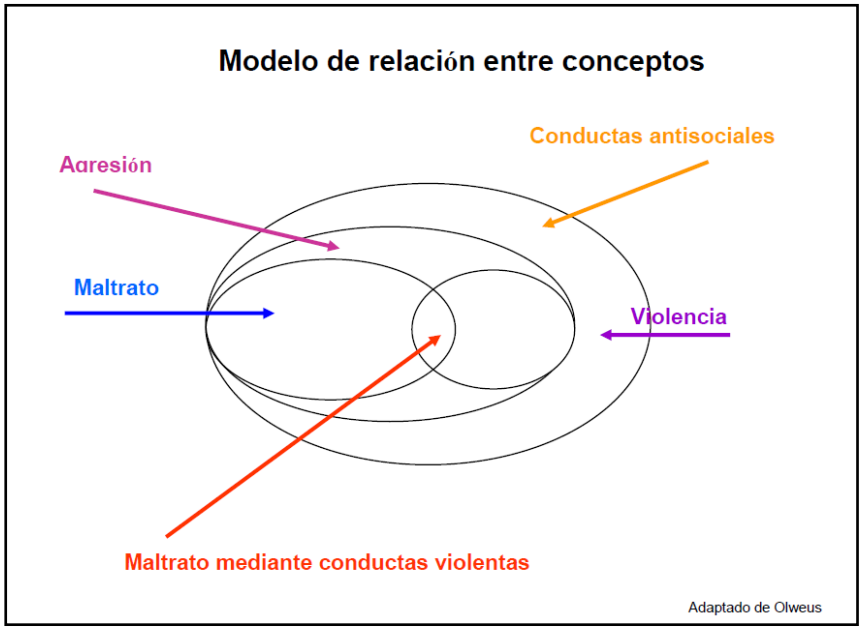


Fig.1 Modelo de relación entre conceptos. (Campagnaro, 2005)

En el grafico anterior tomado de Olweus, (1999) se puede observar la interrelación entre diferentes conceptos que a veces son entendidos como sinónimos, en este sentido Campagnaro (2005) señala que efectivamente estos términos están estrechamente relacionados y que uno puede derivar en otro. Sin embargo, esta investigación se refiere específicamente al bullying.

Por tanto es necesario delimitarlo en relación a fenómenos como: a) las conductas antisociales, b) violencia y c) la agresión.

Campagnaro (2005) plantea que la conducta antisocial es un concepto muy amplio que abarca la agresión, el bullying, y se relaciona con el incumplimiento de normas o pautas sociales, como son la delincuencia, y el vandalismo.

En referencia a la violencia, ésta es considerada un tipo extremo de agresión por Campagnaro (2005) y alude a fenómenos de destrucción, fuerza y coerción. Los cuales pueden estar relacionados al bullying pero no necesariamente a alguien en particular, es decir, se trata de un fenómeno más amplio.

En cuanto a la agresión, Arón (citado en Berger s.f.) indica que distintas investigaciones etiológicas muestran que la agresión se genera cuando el individuo percibe que su vida corre peligro y por ello reacciona de manera defensiva para resguardar su vida.

Por otro lado, Campagnaro (2005), señala que la agresión es una conducta intencionada y de carácter instrumental, es decir, una acción se convierte en agresiva cuando el objetivo es causar un daño en el otro. Así, la agresión incluye o puede ser entendida tanto, como una reacción defensiva ante el peligro o como una conducta intencionada para hacer daño al otro. Es esta última, cuando se presenta sistemáticamente hacia un alumno(a) en particular, a la que hace referencia el bullying.

También, la agresión como señalan autores como García y Madriaza, (citados en Berger, s.f.) es uno de los modos de delimitar jerarquías sociales y definir el papel de cada uno en el grupo. Ojanen, Grönroos y Salmivalli (citados en Berger, s.f.) mencionan que durante la época escolar temas como la pertenencia a un grupo, la interacción con los pares y la aceptación social pueden ser considerados elementos de supervivencia por los niños y adolescentes y por ello al sentir amenazas con respecto a estos elementos, pueden reaccionar de modo agresivo para defenderse. E incluso llegar a constituirse en bullying.

Lo anterior, se relaciona con lo planteado por Morillo y Llorens (2008) considerando que las etapas escolares donde se reporta mayor incidencia de bullying son en el último grado de educación básica y los tres primeros de educación secundaria; justo cuando inicia la adolescencia y donde la interacción con los pares así como la aceptación social cobra mayor importancia para el individuo.

En este punto, es relevante que al revisar la literatura es posible encontrar que diversos autores manejan el concepto de Bullying como sinónimo de violencia escolar, sin embargo, otro grupo de autores hace énfasis en establecer diferencias entre ambos términos. En esta investigación se adopta la segunda postura,

considerando que existen sutiles, pero importantes diferencias ente la violencia escolar y el bullying.

Algunas organizaciones como el grupo anti bullying Argentina (ABA, 2012) plantean en su página web que la violencia escolar es “cualquier acción u omisión intencionada que en la escuela, alrededores de la escuela o actividades extracurriculares, daña o puede dañar a terceros”.

Un elemento fundamental para diferenciar el bullying de la violencia escolar y la agresión, es la frecuencia con la que se dan las agresiones o actos violentos, mientras que la violencia escolar puede tratarse de hechos aislados y es realizada por cualquier actor de la comunidad, el bullying se refiere a ataques repetitivos entre estudiantes, con intencionalidad, que siempre tienen por objetivo la misma víctima y donde existe una asimetría de poder.

Sabiendo las diferencias con otros conceptos, se debe tener en cuenta además que existen distintas manifestaciones o tipos de bullying. Así, Wang, Iannotti y Nansel (citados en Romera, Del Rey y Ortega, 2011) indican que:

> Las manifestaciones del bullying son de naturaleza diversa, marcada por las conductas concretas que se activan: verbal (insultos, motes, etc.), física (golpes, patadas, puñetazos, etc.), psicológica (chantajes, amenazas, etc.) y relacional: exclusión social o aislamiento de la víctima ignorándola y excluyéndola (p.162).

En el mismo sentido es importante resaltar la definición propuesta por la APA (2004) donde se considera que el bullying no solo se presenta a través de agresión física, sino además a través de sobre-nombres, exclusión social, acoso sexual, acoso por raza, etnia y religión, deseabilidad, orientación sexual o identidad de género, e incluso puede manifestarse a través de las redes sociales, demostrando con ello la complejidad de este fenómeno.

De esta manera, resulta importante destacar que el bullying debe ser entendido como un fenómeno complejo, que puede expresarse de distintas maneras, es decir; a través de diferentes manifestaciones conductuales puede presentarse esta problemática, lo cual puede dificultar su detección en contextos escolares.

Ahora bien, su complejidad no se ve atada sólo a sus distintas formas de expresión, sino también a los espacios en donde suele generarse, por este motivo se considera importante tener presente en que espacios de la escuela es más frecuente que se produzcan episodios violentos asociados a la dinámica del bullying.

En los estudios realizados en Venezuela se confirma la presencia de más violencia física en el patio durante el recreo, mientras que la violencia verbal predomina en el aula de clases (Delgado, citado en Morillo y Llorens 2008).

Con respecto a este último punto, se destaca el papel mediador que puede jugar una figura de autoridad (docente) limitando en cierto modo las agresiones físicas dentro del aula de clase.

Sin embargo; en lo que respecta a las agresiones verbales; las cuales erróneamente son catalogadas como menos graves por los docentes son permitidas dentro del aula de clase, quizás también porque no dejan evidencia física y su detección representa una mayor dificultad (Delgado, citado en Morillo y Llorens 2008).

En cuanto a los lugares dentro de la escuela en los que se presenta el bullying, autores como Machado y Guerra (citado en CECODAP, 2011) encontraron que los espacios en que suceden los hechos violentos, son: (a) en la salida del plantel (72%), (b) en el patio (60%), (c) en el aula de clase (59%), (d) en los pasillos (39%), (e) en los baños (28%), y (f) el 1% responde que en otros lugares.

Añadiendo que si bien la mayoría de los hechos calificados como violentos ocurren en las inmediaciones del centro educativo, no deja de preocupar que un alto porcentaje de los mismos ocurran en las aulas de clases. Cabe destacar que no se presentan los datos muestrales de dicha investigación.

Conociendo los tipos de bullying y los espacios donde este tipo de conductas suelen ocurrir, es importante señalar que dentro de la dinámica del bullying se ven involucrados al menos dos individuos, para precisar esto, autores como Arellano (2008) plantean el llamado triángulo de bullying, que relaciona los diferentes roles que puede adoptar un individuo dentro del fenómeno del bullying: a) víctima, b) victimario y c) espectador.

Otros autores como Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman y Kaukiainen (1996) realizaron una investigación donde plantearon que todos los miembros, aunque no participen directamente en el comportamiento agresivo, están involucrados de alguna u otra forma en el proceso del bullying, y permiten que el mismo se mantenga; el objetivo del estudio consistía en conocer los diferentes roles que pueden adoptar los alumnos dentro de la dinámica del bullying.

Para esto, los autores desarrollaron una escala llamada “Cuestionario de Rol-Participante” aplicada a un grupo de 573 estudiantes, con un rango de edad entre los 12 y 13 años, de escuelas de Finlandia.

Los resultados obtenidos muestran que en el bullying es posible delimitar seis roles específicos: (a) el acosador o agresor, (b) el reforzador del acosador que participa junto con él en el acoso, (c) el asistente del acosador que no ejerce ninguna acción hacia la víctima de manera directa, (d) el defensor de la víctima, (e) el observador pasivo que se mantiene alejado de la pelea y (f) la víctima, concluyendo con esto que hay múltiples participantes con diversos roles, lo que conlleva a plantear que existe una alta cantidad de personas involucradas y por tanto afectadas por este fenómeno.

Lo que permite afirmar que dentro de la dinámica del bullying, no existen roles fijos, sino cambiantes. En otras palabras, los roles no son excluyentes, en ocasiones se solapan dentro de la dinámica del bullying, pues una persona que se encuentre en una situación de victimización en un momento y ambiente particular, puede luego situarse en una posición de agresor, dependiendo siempre el rol de la situación de ventaja o desventaja física o mental que tenga la persona. Por esto, puede asumirse

que en un salón de clases los jóvenes tenderán a asumir sólo un rol, por ser un mismo ambiente con los mismos actores dentro de la dinámica a lo largo del tiempo.

En la presente investigación, se aborda el bullying con base a la clasificación propuesta por Arellano (2008) llamada triangulo del bullying; iniciando con la descripción de las víctimas.

En este sentido una serie de estudios realizados en el Reino Unido por Smith, Talamelli, Cowell, Naylor y Chauhan (citado en Díaz- Aguado, 2005) reflejan que el porcentaje de estudiantes que se reconoce como víctima oscila entre el 20 y el 10%, y como agresor entre el 10 y 4% de los estudiantes.

En cuanto a la víctima, es entendida como aquel niño(a) o adolescente que es sometido por uno o varios de sus compañeros en repetidas ocasiones, de manera injusta y desmedida. (Irurtia, Avilés, Arias y Arias, 2009).

Igualmente Olweus (citado en Arellano, 2008), plantea que la persona se convierte en víctima, cuando continuamente y a lo largo de un prolongado periodo de tiempo, está expuesta a acciones negativas, por parte de uno o más estudiantes. De acuerdo a lo expuesto por Trautmann, (2008, p. 14), “las víctimas son percibidas como inseguras, sensitivas, poco asertivas, físicamente más débiles, con pocas habilidades sociales y con pocos amigos”.

Por su parte el bullie, agresor o acosador es aquel niño(a) o adolescente que habitualmente, de manera intencionada realiza conductas agresivas contra sus compañeros, ejerciendo su poder para abusar de los mismos. (Irurtia et al., 2009). Trautmann (2008) describe a los agresores o bullies como:

> Físicamente más fuertes que sus pares, dominantes, impulsivos, no siguen reglas, baja tolerancia a la frustración, desafiantes ante la autoridad, buena autoestima, tiene actitud positiva hacia la violencia, esperan crear conflictos donde no los hay, no empatizan con el dolor de la víctima, ni se arrepienten de sus actos (p. 15).

Al referirse al espectador, se refieren a aquella persona que tolera, no interviene e incluso refuerza las acciones negativas que son realizadas por parte de uno de sus compañeros hacia otro, pudiendo llegar a ser un cómplice. (Arellano, 2008).

En este sentido, Morillo y Llorens (2008) reportaron que la mayoría de los niños/adolescentes encuestados reportan que ocuparon el rol de testigo más que de víctima o agresor.

Se debe hacer la distinción entre dos tipos de cómplice, donde se puede señalar a aquellas personas que no están de acuerdo con la situación de acoso y la rechazan, pero por temor no la denuncian, y también están aquellos que se convierten en cómplices de la situación de abuso, quienes al estar presentes durante las acciones de acoso, aprueban e incluso refuerzan la situación (Arellano, 2008).

De esta manera, se entiende el bullying como un fenómeno social; en el que participan al menos 3 sujetos adoptando diferentes roles y asumiendo un mayor o menor poder en la relación, donde a su vez se da una interacción caracterizada por manifestaciones violentas de diferentes matices que se presentan de forma sistemática en el contexto escolar.

En el caso del presente estudio, se hizo énfasis en los roles de víctima y agresor, debido a que en la literatura existente son estos los actores dentro de la dinámica que tienen mayores repercusiones y secuelas a corto y largo plazo, siendo estas repercusiones psicológicas y físicas (Arellano, 2008; Cava, 2011; Cerezo y Rigbi citados en Cerezo, 2006).

Estas secuelas son además de suma relevancia en un periodo como la adolescencia, pues tal como plantean Barcelata, Consuelo y Lucio (2004), durante la adolescencia la escuela y la relación con los compañeros forma parte importante del desarrollo de auto concepto y la formación de la identidad de los individuos. Por lo cual, se puede afirmar que la adolescencia es un periodo crítico, en el que ocurren una gran cantidad de cambios físicos y emocionales.

Así la adolescencia, es definida por Diverio, (s.f) como:

"Un periodo de transición bio-psico-social que ocurre en la infancia y en la edad adulta y viene acompañada de cambios corporales y de adaptación de nuevas estructuras psicológicas y ambientales que llevan a la vida adulta" (p.11)

Es importante profundizar en el tema de la adolescencia, ya que el interés del estudio se centró en los adolescentes. En esta etapa de la vida los jóvenes pueden presentar fluctuaciones del estado de ánimo y relaciones conflictivas con los pares.

Uno de los elementos importantes que destacan autores como Eccles, Lord y Roeser (citado en Díaz- Aguado, 2005), es que durante esta edad se producen cambios importantes en la cotidianidad de la persona, siendo uno de ellos el cambio de escuela primaria a la escuela secundaria o bachillerato.

De esta manera estos autores plantean cinco cambios importantes a considerar y que pueden explicar este incremento de las conductas destructivas:

> a) el mayor énfasis en el control y la disciplina, b) el deterioro de la relación con el profesorado, c) la reducción de las oportunidades para participar en clase, d) el descenso en las calificaciones académicas, e) y que el profesorado se sienta menos eficaz que el de primaria, reduciendo su papel a impartir una determinada materia (p.553).

Algunos autores como Díaz-Aguado, (2005) apoyan esta idea, afirmando que los episodios de mayor violencia y que se registran con mayor frecuencia ocurren en la adolescencia temprana, entre los 11 y 13 años de edad.

En la misma línea Díaz-Aguado, Martínez-Arias y Martín-Seoane, (citado en Díaz-Aguado, 2005) realizaron una investigación en 12 centros de Secundaria de la Comunidad de Madrid, con 826 adolescentes, entre los 13 y los 20 años de edad y una edad media de 15.44 años, cuyo objetivo era comparar la violencia entre iguales en los dos contextos más relevantes respecto a este problema: la escuela y el ocio.

En esta, detectaron un mayor riesgo de violencia entre iguales en la adolescencia temprana que en etapas posteriores; encontrando que segundo y tercer año de bachillerato (13-15 años) como el momento de mayor riesgo, etapa que coincide con una mayor dificultad para enseñar por parte de los profesores.

En este sentido, el aumento de las conductas agresivas durante esta edad puede ser entendido como una respuesta que le permite al adolescente reducir la incertidumbre con respecto a su identidad, integrarse en su grupo de referencia, o una respuesta ante condiciones familiares y escolares que son el resultado de una baja tolerancia a la frustración.

Tomando en cuenta lo dicho hasta ahora, se concibe al bullying como un fenómeno psicosocial, para el cual se han planteado diversas explicaciones que abarcan diferentes variables psico-sociales.

Un primer enfoque tomado en cuenta es el de las teorías sociológicas y psicosociales, las cuales plantean que la causa de la agresión se fundamenta en un hecho social (Jiménez-Vázquez, 2007).

La teoría del aprendizaje social forma parte de estos enfoques, y plantea que el comportamiento humano y su funcionamiento psicológico se generan a partir de la interacción bidireccional y constante entre el individuo y el ambiente que le rodea (Yuste-Andrinal, 2008).

Bandura (citado en Yuste-Andrinal, 2008) plantea que las personas no nacen predeterminados para ejercer conductas agresivas, sino que estas conductas pueden adquirirse a través de la observación de modelos o de la experiencia directa, sin embargo, no niega el efecto que pueden tener algunos factores genéticos en el aprendizaje de las mismas.

Melero (citado en Jiménez-Vázquez, 2007) extrae tres consecuencias de las investigaciones realizadas por Bandura y estas son:

1. Se demuestra cómo el reforzamiento positivo, en forma tanto de aprobación verbal como de recompensa tangible, aumenta significativamente la emisión de respuestas de tipo agresivo entre un grupo de niños.

2. El subsiguiente reforzamiento de determinadas y concretas conductas agresivas se transfiere a todo tipo de situaciones sociales en las cuales se produjera agresión interpersonal.

3. El hecho de reforzar positivamente un tipo concreto de conducta agresiva tiene como consecuencia el aumento de emisión de otras conductas agresivas diferentes a la originalmente aprendida.

En este sentido Bandura y Ribes (citados en Romera et al., 2011) exponen que el presenciar modelos violentos aumenta la posibilidad de que se genere el aprendizaje vicario de la violencia. Igualmente, el haber sido víctima de adultos violentos aumenta la posibilidad de que el joven se vea implicado en sucesos violentos, ya sea desde el papel de agresor, copiando las conductas violentas y desarrollándolas en las relaciones con sus compañeros o también desde el papel de la víctima, aprendiendo a permanecer resignado ante el abuso de poder que muestran los otros.

Por su parte, la psicología ecológica ofrece una explicación tentativa al fenómeno del bullying, haciendo énfasis en el estudio del individuo a partir del análisis de la interacción y la adaptación del mismo al entorno, tomando en cuenta la influencia de ecosistemas físicos y sociales mayores. (Yuste-Andrinal, 2008).

Este modelo fue planteado por Bronfenbrenner (citado en Vivas- Muñoz, 2000), y considera que el individuo es un organismo activo que trata de ajustarse y permanecer en constante interacción con el medio ambiente.

El mismo autor considera que la conducta es producto del intercambio de la persona con el ambiente, dicha interacción es bidireccional y que no se refiere nada

más a un ambiente inmediato, sino a entornos mucho más amplios que están interconectados entre sí.

Así, Bronfenbrenner (citado en Vivas-Muñoz, 2000) plantea que el ambiente ecológico, es aquel lugar donde se puede producir una interacción cara a cara, y este está compuesto por cuatro niveles:

1) Microsistema: Actividades, roles e interacciones que la persona en desarrollo experimenta en un entorno inmediato determinado (ejemplo, hogar, escuela, lugar de trabajo).

En este caso el bullying podría generarse porque el niño observe conductas violentas en el hogar y las traslade a su ambiente escolar, ya que como indican Ruiz De Vargas, Ropero, Amar y Amarís (2003), dentro de los antecedentes que se han encontrado en las historias de personas violentas se ha identificado un alto porcentaje de relaciones violentas en la familia de origen.

2) Mesosistema: Conjunto de interrelaciones de dos o más entornos en los que realmente participa la persona (ejemplo, relación entre familia y escuela; trabajo y vida social).

Si existe una mala relación entre la familia y la escuela del niño, él mismo podría reaccionar de modo agresivo en la escuela, posiblemente generándose así una situación de bullying.

3) Exosistema: Los entornos en los que quizá el sujeto no participa directamente, pero que sí influyen en aquellos en los que éste se desenvuelve (ejemplo, para los niños, el lugar de trabajo de sus padres, el círculo de amigos de sus hermanos mayores).

Así, los problemas económicos o laborales de los padres podrían generar estrés en los padres y en los niños y esto podría radicar en situaciones de violencia, tanto en el hogar como en el colegio.

En este sentido, las investigaciones indican que la interacción de factores como el estrés económico y el desempleo son factores de riesgo para la presencia de conductas violentas (Ruiz De Vargas et al. 2003).

d) Macrosistema: Correspondencias tanto en forma como en contenido, de los sistemas de menor orden (micro, meso y exo) que existen a nivel de subcultura o de cultura en general, con cualquier otro sistema de creencias que apoye estas correspondencias (ejemplo, una casa, un colegio y un bar).

El bullying es considerado un fenómeno en silencio ya que la víctima no suele comentarlo ni en su microsistema escolar ni en el familiar, quedando así más desprotegida y privada del apoyo que le podría aportar el mesosistema escuela-familia (Bronfenbrenner, citado en Vivas-Muñoz, 2000),

Sin embargo, Emler (citado en Estévez, Jiménez y Moreno, 2010) sostiene que el sentimiento de indefensión producido por la situación de victimización, junto con la decepción en las figuras adultas de autoridad ante su fracaso en la protección esperada, generan en el adolescente la necesidad de buscar una reputación antisocial y no conformista que le permita defenderse de los ataques venideros.

Para poner a prueba estas relaciones, Estévez et al. (2010) tomaron una muestra compuesta por 1.319 adolescentes entre 12 y 16 años. También se emplearon los instrumentos la escala de Actitudes hacia la Autoridad Institucional en adolescentes (AAI-A), al igual que para medir el comportamiento violento se empleó la escala de conducta violenta Henrich, Jones y Hawley (2003).

Los análisis estadísticos, mediante un modelo de ecuaciones estructurales, muestran resultados en la línea de la argumentación de Emler, es decir, existe un relación indirecta entre la victimización y expresar una conducta violenta, estando esta relación mediada por una percepción negativa del clima familiar ($B= .24$ $p< 0.001$), actitud negativa hacia la autoridad escolar ($B=.12$ $p< 0.001$).

En esta investigación el foco de atención se ubicó sobre el micro sistema escolar, específicamente sobre el fenómeno del bullying, a partir de un modelo multifactorial que abarca alguna de las variables que pueden verse involucradas en la aparición de este tipo de conductas en la escuela.

Así, partiendo de la idea que la escuela es una representación a escala de la realidad social y conociendo los altos niveles de violencia que se registran en Venezuela, es relevante estudiar una de las formas de maltrato en la escuela, es decir; el bullying, ya que tiene implicaciones negativas sobre la salud y el bienestar emocional de los estudiantes que son víctimas de agresiones por parte de sus compañeros de clase (Mantilla et al. 2009).

De acuerdo a la investigación que realizaron Machado y Guerra sobre la violencia en las escuelas (citado en CECODAP, 2011):

> Los niños, niñas y adolescentes no poseen un lugar libre de violencia. Es un problema epidémico, puesto que en la escuela, en la familia y en el espacio social en general se ejercen tipos variados de violencia. Al parecer no hay lugar seguro para ellos (p.40).

De los estudiantes encuestados, 73% han presenciado situaciones violentas dentro del plantel. Sólo una cuarta parte de los que participaron en el estudio manifestó no haber observado situaciones de violencia y 2% no contestó. Del personal directivo y docente que labora en los planteles, 68% ha presenciado situaciones violentas dentro del plantel, 31% no las ha evidenciado y 1% no contestó. Machado y Guerra (citado en CECODAP, 2011).

Al indagar los tipos de acciones violentas que se han dado en los planteles, los estudiantes responden que: han sido agresiones verbales (88%), agresiones físicas (79%), abuso de poder (24%) y abuso sexual (5%). Por su parte los docentes han evidenciado los siguientes hechos: agresiones verbales (89%),agresiones físicas (83%), abuso de poder (15%), abuso sexual (5%) y no sabe o no contestó (1%).

En la misma línea el Centro Gumilla en el año 2009 realizó una investigación con una muestra total de 672 estudiantes entre séptimo y noveno grado, distribuidos entre 49 instituciones educativas de la ciudad de Caracas, donde se encontró que 1 de cada 3 niños ha sido víctima de discriminación o violencia en su institución educativa, además de reportar que el 88% de los alumnos encuestados ha sido testigo de agresiones verbales y 79% de agresiones físicas (Centro Gumilla, citado en Méndez-Cuberos, 2013).

Los resultados indican que los mecanismos de resolución de conflictos dentro de los planteles son violentos. El tipo de violencia empleado con mayor frecuencia por los alumnos es verbal y como mecanismo extremo ante los conflictos está la violencia física.

Una investigación realizada por Delgado y Anyanaci Rodríguez (citado en CECODAP, 2011), en el que participaron 150 docentes de cuarto, quinto y sexto grado de 10 escuelas públicas ubicadas en la zona metropolitana de Caracas y el estado Miranda, arrojó que los tipos de expresiones de violencia física reportados con frecuencia por los docentes son los golpes y empujones con un alto porcentaje (80%).

Entre las expresiones de violencia verbales que los docentes identifican como de mayor frecuencia (53%) están el apodo descalificativo, insulto y amenaza. Igualmente, sus consecuencias son impredecibles, pero seguramente afectan el desarrollo emocional del niño, niña y adolescente sujeto de la agresión.

En la misma línea un diagnostico hecho por CECODAP junto a la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB) en 32 instituciones educativas, dentro del perfil psicosocial de las víctimas, arrojo que los jóvenes con características físicas que los diferencian del resto suelen encontrarse en los primeros lugares como posibles víctimas. El mismo estudio, refleja que la mayoría de los padres de jóvenes agresores son indiferentes ante la situación, justifican las acciones de sus hijos e inclusive tienden a actuar de modo violento, sin embargo no se reporta evidencia estadística de estos resultados (citado en CECODAP, 2011).

Por su parte, en una investigación realizada por Pifano-Díaz y Tomedez-Bermudez (2010) realizada en una institución educativa del estado Bolívar en Venezuela, con una muestra de 244 alumnos de cuarto y quinto año de bachillerato, con edades comprendidas entre 14 y 17 años, se encontró que el 29.1% de los estudiantes había sido víctima de insultos o sobrenombres en múltiples ocasiones, el 23% había sido rechazado y aislado por sus pares y un 18.4% había recibido daño físico por parte de los otros.

Lo cual muestra que los adolescentes de una muestra venezolana suelen sufrir una gran incidencia de insultos, burlas y sobrenombres por parte de sus pares. Sin embargo, estos resultados deben tomarse con cautela ya que puede que esta proporción varíe de un estado a otro en el país.

Ahora bien, considerando las investigaciones realizadas en Venezuela el panorama no es muy alentador, organizaciones como CECODAP en su última publicación Somos Noticia (2010-2011), señala que no existen registros estadísticos oficiales por parte de las organizaciones gubernamentales, aunado a esto parece existir un desconocimiento de la problemática de la violencia en las escuelas, específicamente en lo que respecta al tema del bullying.

Y no menos cierto, es que solo se tiene registro cuando un caso se hace público, principalmente debido a la gravedad de las lesiones infligidas; esto sumado a que el desconocimiento y la difusión de la responsabilidad, tienen como consecuencia que la problemática del bullying quede relegada al contexto escolar, cuando organizaciones como CECODAP (2011) consideran que este fenómeno del bullying involucra a la comunidad educativa, estudiantes, padres, familias, sociedad y estado.

A través de todas las estadísticas planteadas por CECODAP(2011), se pueden elaborar diversas conclusiones, la primera es el hecho de que existe un patrón de conductas violentas que se desarrolla e invade la vida diaria del venezolano, siendo este patrón de conductas considerado como “normal” por padres, representantes y autoridades escolares; lo que ha llevado a un desconocimiento de

la problemática del bullying, llegando a ignorar los casos que no resultan mediáticos o que no son considerados de mayor gravedad.

Asimismo, este patrón de conductas violentas ha sido adoptado por niños y adolescentes, los que a través del aprendizaje social adoptaron este modo de relacionarse.

Esto es más llamativo cuando se tiene en cuenta que autores como Cerezo y Rigbi (citado en Cerezo, 2006), en sus respectivas investigaciones indican que la agresión que se da en el ámbito escolar no sólo se traduce en una situación de agresor y víctima, sino que también implica que la persona sometida continuamente a un trato hostil generalice la situación aversiva al ambiente escolar, lo que puede generar elevados estados de ansiedad, aislamiento y que la persona pierda el interés por aprender.

Este último punto, resulta de gran importancia puesto que deja en evidencia que el bullying tiene consecuencias no solo físicas, sino también emocionales y sociales; las cuales se ven traducidas en alteraciones fisiológicas reflejadas en indicadores como ansiedad y conductuales reflejadas en el aislamiento social.

Entonces, considerando la complejidad del fenómeno del bullying; el estudio del mismo no puede ser abordado a través de un modelo unifactorial, de hecho “al analizar el colegio como un sistema, se entiende el bullying como un proceso interaccional, en el que se involucran dos o más personas, y que no puede ser entendido solo a través de aspectos intrapsiquicos” (Contador, citado en Pérez, 2005, p. 15).

En este sentido, Yuste-Andrinal (2008) indica que las causas de la violencia son múltiples y complejas, por lo tanto es necesario buscarlas en interacción con la problemática que el individuo establece con el ambiente que lo rodea.

En suma, en el bullying se ven involucrados todos los sistemas del ámbito 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, partiendo del modelo bioecológico de Bronfenbrenner se toman en cuenta variables de carácter individual como el sexo, nivel socio económico, malestar psicológico, autoestima, y actitud hacia la autoridad escolar.

Esperando que los resultados obtenidos faciliten la comprensión de las variables socio-demográficas y psicologías involucradas en la problemática del bullying, lo cual resultara de utilidad a la hora de diseñar programas de prevención e intervención en instituciones educativas.

Considerando que todas estas variables tienen un impacto social en la vida del individuo, e interactúan entre sí pudiendo generar cierta vulnerabilidad en el individuo a ser víctima o a realizar comportamientos intimidatorios dentro de la dinámica del bullying.

Dentro de las variables socio demográficas relacionadas con el fenómeno del bullying se tiene en primer lugar el sexo.

En este sentido, Jiménez, Muñoz, Hernández, Benadero y Carvajal (2005) realizaron un estudio con el objetivo de analizar de forma exploratoria si existen diferencias de género tanto en el acoso psicológico como en sus dimensiones. Para esto se seleccionó una muestra de 103 trabajadores del sector de transportes y comunicaciones de la comunidad de Madrid conformada por un total de 50,5% de mujeres, con una edad media de 34 años y una desviación típica de 8,00. No se reportan datos referentes al promedio de edad de los participantes del sexo masculino.

Encontrando que en el acoso psicológico global las mujeres obtuvieron una media significativamente superior a la de los hombres (Hombres=1,353; Mujeres=1,794) Significando esto que las mujeres suelen ser más acosadas que los hombres. Igualmente al realizar el análisis por dimensiones las mujeres obtienen mayores puntuaciones en todas las dimensiones que componen el acoso, evidenciándose en la prueba t de student, la cual muestra diferencias significativas

en las dimensiones aislamiento social (p<0,01) y desacreditación (p<0,05). Por lo cual, las mujeres suelen aislarse en mayor medida a causa de estas acciones y suelen percibir que sus acciones son desacreditadas en mayor medida que las de los hombres.

Como explicación a estos resultados se plantea que el género es un elemento que culturalmente se ha asociado usualmente con poder, situando al hombre constantemente en una posición de mayor poder (Halford y Leonard; Scott, citados en Jiménez, 2005). Lo cual es cónsono con la definición de bullying, ya que uno de los criterios para diferenciarlo de otras agresiones, es la asimetría de poder que se presenta entre la víctima y el agresor.

Estos resultados pueden estar mediados por la edad, ya que como señala CECODAP (2011), los niños se perciben como iguales en los primeros años de educación primaria, aumentando estas diferencias en la formación de secundaria, siendo el momento de mayor incidencia entre los 11 y 14 años (Defensor del pueblo, et al, 2000). Por lo cual, las diferencias encontradas respecto al sexo de los participantes suelen estar más marcadas durante la adolescencia, etapa escogida para este estudio.

Otra explicación a las diferencias de género es la planteada por Salin (citado en Jiménez et al., 2005), quien indica que los grupos de personas percibidas con menor poder social, como por ejemplo las minorías étnicas o las mujeres pueden percibirse como víctimas de un mayor número de conductas de acoso en comparación con otros, es decir, las mujeres suelen clasificar las conductas más a menudo como conflictivas u hostiles debido a los estereotipos de género y las expectativas.

En este sentido Ruiz De Vargas et al., (2003), indican que se ha instaurado en Latinoamérica un estereotipo de que el hombre está asociado con el uso de la fuerza, y es por ello que utilizan la fuerza o en este caso la agresión, para resolver conflictos en ambientes como la escuela.

Otros autores como Cerezo (2006), consideran que el bullying entre mujeres es menos visible y más rebuscado; se dedican a expandir rumores y a manipular las relaciones entre amigos, mientras que las agresiones físicas se presentan con menor frecuencia.

En la misma línea, Díaz, Aguado, Martínez y Martín; Ortega; Pareja; Pearce; Piñuel y Oñate (citados en Serrano-Sobrino, 2013) señalan que los hombres tienden a ser en la mayoría de los casos los acosadores, sin embargo, se ha encontrado que los jóvenes tienden a ejercer conductas de acoso físicas, pero las mujeres en cambio tienden a utilizar las agresiones más encubiertas propias del bullying verbal, social o psicológico, que tienden a ser más difíciles de identificar.

De igual modo, autores como Berger (s.f) señalan que los hombres despliegan formas de violencia más físicas, a diferencia de las mujeres que adoptar un estilo de violencia relacional, por ende, al ser la violencia física más visible, se asocia a los varones como agresores.

En este sentido, Morillo y Llorens (2008), señalan que el maltrato verbal es más común que otros tipos de agresiones, siendo las niñas quienes presentan un mayor número de conductas que implican el acoso relacional y los varones los que presentan mayor acoso físico.

Tal es el caso de la investigación realizada por Castillo-Rocha y Pacheco-Espejel (2008) en Yucatan, México, con el objetivo de evaluar la incidencia del maltrato entre iguales en estudiantes de nivel medio en la ciudad de Mérida, Yucatán.

En esta investigación se utilizó un total de 280 encuestas, de las cuales resultaron válidas 257, resueltas por 136 mujeres (52.3%) y 121 hombres (47.7%), con edades entre 13 y 19 años, con una moda de 14 años.

Tras los análisis realizados, se encontraron diferencias en el abuso sufrido como víctimas entre mujeres y hombres. El maltrato verbal parece estar aumentado

en ambos grupos, sin embargo, parece que se produce de manera distinta en hombres y mujeres, ya que los hombres refieren ser más insultados y las mujeres reportan que han sufrido más difamación.

Otra diferencia importante se presentó en las conductas de intimidación, donde los hombres son más amenazados verbalmente y con armas que las mujeres. Igualmente los hombres son más golpeados y les esconden sus pertenencias en mayor cantidad de casos.

De hecho Olweus (citado en Mantilla et al. 2009), indica que en investigaciones que se han realizado a nivel mundial, los resultados muestran que los niños son más propensos a ser víctimas de bullying que las niñas.

Del mismo modo, Hernández, Herraiz y Sancho (citado en CEAMEG 2011), señalan que los varones se involucraran cada vez en mayor medida en el bullying, como una expresión de la adquisición de una identidad masculina ligada a valores tradicionales.

Esto quiere decir, que los hombres emplean la agresión para reafirmar su posición social o cuando perciben que su rol en la sociedad puede verse amenazado.

Los estereotipos de género, aprendidos a través de la cultura afectan la concepción que se tiene de un individuo en función del género, por ejemplo: se suele adoptar la idea de que un individuo tiene un estatus inferior a otro, lo que genera conflicto entre los dos sexos, y esta tensión se expresa conductualmente en el bullying, donde prevalece la idea de que el hombre es más agresivo por su naturaleza. (Jiménez et al., 2005)

En este sentido, los hombres utilizan con mayor frecuencia y de forma más grave el bullying con respecto a las mujeres según lo planteado por Rutter (citado en Díaz- Aguado, 2005), lo cual se relaciona con los estereotipos masculinos tradicionales; en los que se asocia al hombre con el dominio, el control y la violencia Cowie 2000, Díaz-Aguado y Martínez Arias, (citado en Díaz- Aguado, 2005).

Esta información, concuerda con los datos reportados por CECODAP (2011), donde señalan que el 81% de las víctimas de las armas de fuego son hombres entre los 15 y 44 años de edad, mientras que el 78% de los victimarios también son jóvenes del sexo masculino.

De igual modo, Mynard y Josep (2000) encontraron que los hombres obtuvieron puntajes significativamente más altos que las mujeres en todas las sub-escalas de victimización (física, verbal, social y ataques a la propiedad) con una $p<0.001$.

En síntesis, en el presente estudio se plantea que son los hombres adolescentes quienes realizan una mayor cantidad de comportamientos intimidatorios y quienes también suelen ser víctimas de este tipo de comportamientos, como muestra de una expresión de poder y dominio dentro del contexto escolar.

De igual modo CECODAP (2011), registra que el perfil del delincuente venezolano es de hombre joven, entre los 15 y 25 años y de bajo nivel socioeconómico.

Siendo el nivel socioeconómico definido como “Conjunto de características sociales, culturales y económicas que posee un grupo dependiendo de la ocupación de los miembros, grado de institución, tipo de ingreso, poder adquisitivo y nivel de vida” (Fioretti citado en Pérez, 2005, p.82).

En este sentido, autores como Campart y Lindstrom (citados en Pérez 2005), consideran que en las escuelas de un nivel socioeconómico bajo se reportaron una 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 Palacios (citado en Hoyos, Aparicio, Heilbron y Schamun, 2004) reportan que en los niveles socioeconómicos bajos es más frecuente una relación de agresión; esto puede deberse a que en estos contextos hay más exposición a actos violentos.

En la misma línea autores como Farrington (2005) reportan que los jóvenes de nivel socio económico bajo son más propensos a involucrarse en conductas de tipo antisocial o en conductas disruptivas, es decir que se alejan de las pautas sociales establecidas.

Una posible explicación a esto, es que como señala Farrington (2005) los sujetos de bajo nivel socioeconómico suelen mostrar mayor tolerancia ante los actos violentos, es decir, se adaptan mientras que los sujetos de nivel socio económico alto, prefieren recurrir a terceros para solucionar el conflicto o utilizar estrategias del tipo cognitivo.

Otra diferencia, pero de características cualitativas que se puede encontrar en cuanto al nivel socioeconómico, se refiere al tipo de agresión, específicamente autores como Farrington (2005) han encontrado que en el nivel socio económico bajo, son mucho más frecuente las agresiones directas, como las golpizas y peleas; mientras que el tipo de agresión indirecta predomina en los contextos de nivel socio económico alto, bien sean insultos, rumores o exclusión social.

Asimismo, se han encontrado diferencias en cuanto al nivel socioeconómico, el sexo y el tipo de conductas agresivas, específicamente en cuanto a las mujeres, ya que las féminas de nivel socio económico bajo suelen mostrar conductas de agresión directa a diferencia de sus similares de nivel socio económico alto, donde son más frecuentes las conductas de exclusión social, es decir, de agresión indirecta (Farrington, 2005). Es importante destacar que no se evidencian los datos empíricos de dicha investigación.

Los hombres en cambio, independientemente del nivel socio económico no registran diferencias significativas, en ambos casos predominan las conductas de agresión directa (Farrington, 2005).

En la misma línea, en estudios realizados en Colombia se encontraron diferencias en función del nivel socioeconómico, en los estratos más altos predominaba la exclusión de grupo y el ser ignorado, mientras que en los estratos más bajos, predominaba la violencia física (Hoyos de los Ríos, Llanos-Martínez, Valega-Mckenzie y Romero-Santiago citados en Morillo y Llorens, 2008).

Este último punto, permite suponer que más allá de diferencias cuantitativas, es decir; en cuanto a frecuencia del bullying cabría esperar diferencias en la cualidad del tipo de agresiones que se presentan en función del nivel socioeconómico.

En suma, en esta investigación se plantea que los sujetos de nivel socioeconómico bajo suelen realizar un mayor número de comportamientos intimidatorios y también suelen ser víctimas de bullying en mayor medida, esto en comparación con los estudiantes de nivel socioeconómico alto.

Es pertinente contextualizar los resultados obtenidos en investigaciones anteriores, tomando como marco de referencia el contexto venezolano y algunas de las variables que implica.

Ahora bien, dentro de las variables psicológicas investigadas, se tomó la autoestima, la cual es definida por Papalia, Wendkos-Olds y Duskin-Feldman, (2010) como un “juicio de valor que hace una persona de sí misma” (p.253).

O también como **“**actitud positiva o negativa hacia un objeto particular, a saber, el sí mismo. Creado por influencias sociales y culturales, que se relacionan intrínsecamente con objetos y vivencias presentes en la persona” (Rosemberg, citado en Martin, Nuñez, Navarro y Grijavl, 2007, p.459).

En este sentido, en la investigación previamente reportada realizada por Estévez et al. (2010), se encontró que la autoestima escolar, muestra una estrecha

relación con la actitud hacia la autoridad escolar (β=.39), que a su vez, presenta una influencia importante en el comportamiento del adolescente escolar, cabe destacar que las diferencias en función del género en cuanto a la autoestima, surgen dependiendo la dimensión a evaluar, es decir, la mujeres obtienen puntajes más altos que los hombres en la dimensión de la autoestima familiar y académica.

Con base a estos resultados, Estévez et al. (2010) plantean que el auto concepto del adolescente y la actitud hacia la autoridad escolar son factores relacionados y que parecen influir en el modo en que el adolescente se comporta en el contexto escolar. En el presente estudio, se parte de la idea de que los alumnos con autoestima alta mostraran una actitud favorable hacia la autoridad escolar.

Por su parte, Plata-Ordoñez, Riveros-Otaya y Moreno-Méndez (2010) realizaron una investigación con el objetivo de evaluar la relación que existe entre la autoestima y la empatía en un grupo de adolescentes víctimas y agresores en el fenómeno de bullying.

Para el estudio se seleccionó una muestra de 57 alumnos, escogidos mediante un muestreo no probabilístico, los cuales se encontraban en un rango de edad de 12 a 16 años y compartían características como el centro educativo y los años de estudio, específicamente los alumnos seleccionados pertenecían a UNICEF y la Defensoría del pueblo de España.

Así, en el grupo de las víctimas se encontró que relación entre auto estima y victimización tiene una correlación de Spearman moderada de 0.36 con una significancia de 0.05

Este resultado parece ser contradictorio en cuanto a la autoestima ya que esta tendió a ser alta en el estudio, contrario a lo encontrado en literatura previa donde se indicaba que por su condición de victimas estas personas tienden a ser más introvertidas y retraídas, siendo este tipo de características se relacionan con las personas con baja autoestima (Plata-Ordoñez et al. 2010).

En la investigación de Villarreal-González et al., (2011) citada previamente, también se encontró que existe una relación inversa y significativa entre la autoestima y las conductas violentas (β= -0.101, p<.001), lo que representa que mientras la autoestima de la persona sea más alta, habrá menor probabilidad de que se vea implicado en conductas violentas.

En este sentido, los resultados en cuanto a los agresores son contradictorios, así por ejemplo algunos autores como Mynard y Joseph; O Moore (citados en Estévez et al. 2006) afirman que los adolescentes que asumen el rol de agresores reportan una autoestima más baja que los adolescentes que no se ven involucrados en conductas violentas, específicamente el bullying.

Sin embargo otro autores, como Olweus (citado en Estévez et al., 2006) y Rigby y Slee (1992) plantean que los agresores tienden a valorarse positivamente, mostrando un nivel de autoestima promedio e inclusive alto.

De esta forma, en esta investigación se espera que los sujetos con alta autoestima registren un mayor número de comportamientos intimidatorios, mientras que los sujetos con baja autoestima tienen una mayor probabilidad de asumir la condición de víctima.

Por otra parte, Marrero, Aznar, Abella, y Fernández (2003) realizaron un estudio con el objetivo de analizar las diferencias de género en autoestima, tanto en la estructura como en el nivel, de mujeres y hombres.

Para esto, seleccionaron una muestra de 3728 personas de la población general, de las que el 59,4% son mujeres y el 40,6% hombres, de edades comprendidas entre 18 y 65 años (edad media de 33,5, D. T. = 11,8). Todas ellos respondieron el SEI (Self Esteem Inventory, Rector y Roger, 1993), una escala de 58 ítems diseñada para evaluar la autoestima global.

Tras realizar los análisis estadísticos, no encontraron diferencias de género en la estructura factorial de la escala. Los hombres mostraban mayor autoestima que las mujeres, pero la magnitud de la diferencia era muy baja (dif.= 0.18).

Sin embargo, otros autores como Dusek y Flaherty (citado en Neva y Gorostegui, 1993) realizaron una investigación con el objetivo de evaluar las diferencias de género en relación a la variable autoestima, para esto seleccionaron una muestra de 935 niños (482 varones y 453 niñas) de educación básica y encontraron, que en promedio los varones, tienen niveles de autoestima mal alto que las niñas, sobre todo en la adolescencia.

Estas diferencias entre género, pueden ser explicados por procesos de socialización, donde se plantea que los hombres ocupan posiciones de mayor poder y prestigio en la sociedad asociados con una mayor autoestima; en comparación con las mujeres, es decir, existen ciertas rasgos asociados al estereotipo de masculinidad, que son más valorados socialmente que los rasgos femeninos (Massad, Dusek y Flaherty citados en Neva y Gorostegui, 1993).

Esto concuerda, con los datos reportados anteriormente por CECODAP (2011) donde ciertas creencias adquiridas a través de procesos de socialización reforzaban la conducta agresiva en los varones, e inclusive se valoraba positivamente como una forma de mantener el prestigio y defender su rol en la sociedad.

Considerando este último punto, en esta investigación se toma la postura, donde se plantea que son los hombres con mayor autoestima quienes realizan un mayor número de comportamientos intimidatorios.

Una variable relacionada a la autoestima es el malestar psicológico, el cual es definido como el conjunto de síntomas físicos y emocionales que causan malestar o incomodidad al individuo, pero que no describen una patología en específico (Barcelata, Consuelo y Lucio, 2004).

Aunque algunos autores como Mynard y Joseph (2000) consideran que el malestar psicológico se puede inferir a partir de la presencia de una baja autoestima, en esta investigación, la autoestima y el malestar psicológico fueron tratados de forma independiente, si bien los reportes de baja autoestima pueden ser considerados indicadores de malestar psicológico, y de hecho se espera que ambos conceptos estén relacionados; se consideró relevante abordar el constructo de la autoestima de forma independiente tomando en cuenta la importancia que le otorgan diversos autores a este concepto, especialmente durante la adolescencia, lo cual en esta investigación permite plantear la hipótesis de que los sujetos que experimentan menor malestar psicológico tendrán un valoración positiva de sí mismos, es decir; una mayor autoestima.

En este sentido, Cava et al. (2010) realizaron un estudio con el objetivo de analizar el impacto del bullying sobre el malestar psicológico de los estudiantes víctimas de estos actos. Para esto seleccionaron una muestra de 554 (54%=mujeres y 46%= hombres) adolescentes, con edades entre los 12 y 16 años.

De esta manera, los resultados encontrados, señalan que los estudiantes con mayores puntajes en el cuestionario de victimización de Mynard y Joseph (2000) y que por ende fueron clasificados como víctimas de acoso escolar, mostraron una mayor sintomatología depresiva (victimas media = 16.35 y no victimas con una media = 14.60) y una menor autoestima (media de victimas =28.64 y media de no victimas =29.95), lo que es indicador de un mayor malestar psicológico. Siendo estas diferencias significativas (alfa= 0.005).

Por otra parte, en un estudio realizado por Cava (2011), con el objetivo de evaluar el grado de malestar psicológico en las víctimas de bullying, se empleó la Escala de Malestar Psicológico de Kessler (K10) y se contó con una muestra de 1795 adolescentes con edades comprendidas entre los 11 y los 18 años de edad.

Se esperaba que los adolescentes victimas del bullying reportaran un mayor grado de malestar psicológico que los que no eran víctimas de bullying; para la clasificación de los sujetos como víctima de acoso se tomó como criterio que sus

puntajes promedios en la escala de victimización se encontraran una desviación típica por encima de la media.

Los resultados encontrados, indican que efectivamente existe una relación ($r=0.35$ $p<0.01$) entre el malestar psicológico y ser víctima, esto independientemente del tipo de acoso (verbal, físico o relacional), de esta manera son los sujetos que experimentan un mayor malestar psicológico los más vulnerables a ser víctimas de acoso escolar.

Esto concuerda, con lo encontrado por autores como Castro-Reyes, Osorio-Vásquez, Herazo- Bustos y Ramos Clason (2014), quienes administraron la Escala de Malestar Psicológico de Kessler (K10) en una muestra de 257 estudiantes de Colombia, seleccionados mediante un muestreo probabilístico de conglomerados. En este estudio, se encontró que el 63.5% de los sujetos clasificados como víctimas de acoso escolar reportó experimentar malestar psicológico.

De esta manera, en esta investigación se parte de la idea de que los adolescentes que experimentan un mayor malestar psicológico, tienen una mayor probabilidad de ser víctimas de bullying por parte de sus compañeros.

En concreto, en este estudio se parte de la idea de que la adolescencia es una etapa conflictiva que trae consigo una gran cantidad de cambios físicos y psicológicos, que generan en el individuo malestar, lo cual aumenta la probabilidad de que el individuo sea victimizado.

Así lo plantean autores como Casullo y Gonzales-Barón (citados en Casullo y Fernández, 2001) quienes afirman que la adolescencia es un periodo de transición donde se hace evidentes manifestaciones diversas de malestares psicológicos.

Por ende en esta investigación, se plantea la hipótesis de que aquellos adolescentes que experimentan mayor malestar psicológico, es decir; que pueden mostrarse más ansiosos, mas disconformes con su cuerpo y con un ánimo

predominantemente depresivo; son más vulnerables a ser victimizados por parte de sus compañeros.

De igual manera en el estudio realizado por Castro-Reyes et.al (2014), se encontró que las niñas eran percibidas por los profesores con un mayor grado de malestar psicológico, (chicas: M = 13.54; DT = 2.48; chicos: M = 12.64; DT = 2.72), siendo estas diferencias significativas (Mynard y Joseph, 2000).

En el mismo sentido, Barcelata et al., (2004) realizaron una investigación con el objetivo de identificar indicadores de malestar psicológico en adolescentes, para esto seleccionaron una muestra de 225 adolescentes con edades entre los 15 y 19 años.

Los resultados de la investigación, indican que las mujeres suelen mostrar un mayor malestar psicológico, obteniendo puntajes promedio mayores a los de los hombres.

En la presente investigación, se toma como postura que son las mujeres quienes experimentan en mayor medida pensamientos y emociones negativas, es decir; sufren un mayor malestar psicológico en comparación con los hombres.

Un aspecto importante de señalar en esta investigación, es que los autores encontraron que la violencia directa e indirecta suele coexistir (r=0.80), lo que aumenta la probabilidad, al menos durante la adolescencia, de que aumenten los sentimiento de de malestar psicológico.

Con base a estos resultados, en la presente investigación se aborda el malestar psicológico como una de las variables psicológicas que se ven inmersas en el fenómeno del bullying y que se relacionan estrechamente con la autoestima, siendo los sujetos con autoestima baja, los que experimentan un mayor malestar psicológico; al igual que las mujeres y las víctimas de acoso escolar.

Por su parte Villarreal-González, Sánchez-Sosa, Veiga y Del Moral Arroyo (2011) realizaron un estudio con el objetivo de analizar las relaciones existentes

entre tres contextos de desarrollo del adolescente: familia, escuela y comunidad, con la violencia escolar a través del malestar psicológico y la autoestima social desde una perspectiva de género en una muestra de adolescentes mexicanos.

La muestra estuvo conformada por 1285 estudiantes mexicanos que cursaban estudios de secundaria y preparatoria, pertenecientes a cuatro escuelas públicas. Los adolescentes de la muestra tenían entre 12 y 18 años y se muestrearon porcentajes equivalentes en género con 645 mujeres y 640 hombres.

Los investigadores encontraron que el malestar psicológico tenía una relación positiva y significativa con las conductas violentas ($\beta = .186$, $p<.001$), por lo que las personas con mayor malestar psicológico tendrán mayor probabilidad de realizar conductas violentas. También se encontró que el malestar psicológico tenía una relación negativa y significativa con la autoestima social ($\beta = -.372$, $p<.001$), lo que implica que los adolescentes con mayor malestar psicológico tendrían una autoestima más baja.

De esta manera, se espera que los sujetos con mayor malestar psicológico tengan una mayor probabilidad de realizar comportamientos intimidatorios. Lo que permite afirmar de esta manera que el malestar psicológico juega un papel importante tanto en victimas como en agresores dentro de la dinámica del bullying, ya que en ocasiones producto del malestar ocasiona por el acoso escolar; las víctimas pueden llegar a realizar comportamientos intimidatorios.

Esto concuerda con lo dicho por Emler (citado en Estévez et al. 2010) donde producto de la indefensión aprendida y la decepción hacia la autoridad se genera un estado aversivo que puede llevar a la víctima a convertirse en agresor. Las victimas agresivas según estos autores, presentan comportamientos hostiles ante la situación de victimización.

De esta forma, en el presente estudio se plantea que el hecho de ser víctima de acosos escolar, puede llevar a los sujetos a realizar comportamientos

intimidatorios como una manera de expresar su malestar y frustración ante tales eventos.

Por otra parte, CECODAP (2011) señala que la violencia en los centros educativos es abierta y desafiante. En los espacios más públicos y donde se da por sentado que existen autoridades, pertenecientes a los mismos centros de educación, es donde se realizan con mayor frecuencia hechos violentos de distintos tipos. Además de que los docentes no están del todo conscientes de la dinámica violenta que se desarrolla dentro del plantel y los lugares en los cuales ella ocurre.

En el caso particular de Venezuela se reporta que no existen políticas claras y formales dentro de las instituciones para abordar la problemática del bullying, lo que hace particularmente vulnerable a los niños en estos contextos escolares (Rodríguez Álvarez; Delgado, citados en Morillo y Llorens, 2008).

Este último punto, se relacionada directamente con otra de las variables psicosociales que influyen en el fenómeno del bullying, como es el caso de la actitud hacia la autoridad escolar. Definido por Cava, Musitu y Murgui, (2006), como a conductas y creencias ya sean positivas o negativas del adolescente hacia la escuela y el profesorado.

Estas actitudes siempre van dirigidas “hacia algo” (Morales y Huici, 2007) por lo general a objetos socialmente significativos (Hogg y Vaughan, 2008). Morales y Huici, (2007) destacan que los objetos actitudinales se diferencian entre sí no solo en función de sus contenidos, sino también en función de su nivel de abstracción, plantean que cualquier cosa que se pueda convertir en objeto de pensamiento también es susceptible de convertirse en objeto de actitud.

De igual manera, (Morales y Huici, 2007) señalan que las actitudes son un buen predictor de la conducta, y que toda actitud puede orientar a un polo positivo o negativo; en este caso al centrarse en la autoridad como objeto actitudinal; podría esperarse que los sujetos con una actitud negativa hacia la autoridad escolar, adoptaran el rol de agresores en el bullying.

En este sentido, algunos autores como Mendoza y Terry (citado en Díaz-Aguado, 2005) consideran que en los últimos años la relación alumno-profesor ha evolucionado; generando mayores dificultades específicamente en el nivel de educación secundaria; caracterizando estas relaciones como disruptivas, donde los alumnos no cumplen las normas y donde la relación de acoso puede llegar a darse de forma bidireccional.

De esta manera, las relaciones entre alumnado y profesores se han venido deteriorando a lo largo de los años, teniendo como consecuencia que la percepción de los docentes por parte de los niños está marcada por una actitud negativa hacia la autoridad escolar, favoreciendo las conductas de desobediencia y rebeldía.

Por su parte, Estévez et al., (2007) realizaron una investigación en Valencia, España con el objetivo analizar la relación existente entre determinados factores familiares y escolares, la actitud hacia la autoridad institucional y la conducta violenta en la escuela. Para ello utilizaron una muestra de 1.049 adolescentes de ambos sexos (53% chicas y 47% chicos) con edades comprendidas entre los 11 y los 16 años y se empleo la escala de Actitudes hacia la Autoridad Institucional en adolescentes (AAI-A), al igual que para medir el comportamiento violento se empleo la escala de conducta violenta Henrich et al., (2003).

Estos autores encontraron que la actitud positiva hacia la autoridad escolar se relaciona negativamente y significativamente con el comportamiento violento ((β= -.52, $p<.001$).), lo que implica que mientras más desfavorable sea la actitud hacia la autoridad escolar mayor será la probabilidad de presentar conductas violentas.

Por su parte Cava et al. (2006) realizaron un estudio en Valencia, España con el objetivo de analizar cómo se relacionan variables familiares y personales en la explicación de la violencia escolar, considerando tanto posibles efectos directos como indirectos del contexto familiar del adolescente.

La muestra estuvo compuesta por 665 adolescentes de edades comprendidas entre 12 y 16 años, de los cuales 341 eran chicos y 324chicas, todos estudiantes de Educación Secundaria, de centros públicos (53.3%) y privados (46.7%).

En esta investigación se encontró una relación directa y significativa entre el rechazo hacia la autoridad escolar y la violencia escolar la cual fue medida a través la escala de Actitudes hacia la Autoridad Institucional en adolescentes (AAI-A), (β= .42, $p<.001$). Lo que implica que los jóvenes que rechazan a la autoridad escolar tenderán a presentar conductas violentas.

De esta forma, se plantea la hipótesis de que los sujetos con una actitud negativa hacia la autoridad escolar, tienen una mayor probabilidad de realizar comportamientos intimidatorios.

Igualmente Estévez et al., (2010) realizaron una investigación en Sevilla, España con el objetivo de poner a prueba la teoría de Emler en el contexto escolar, teniendo en cuenta la percepción del adolescente de distintas figuras e instituciones de autoridad tanto informal como formal. Para el estudio se utilizó una muestra de 1.319 adolescentes de ambos sexos (53% chicas y 47% chicos) y con edades comprendidas entre los 12 y los 16 años, todos escolarizados en 7 escuelas de enseñanza secundaria obligatoria, de la comunidad de Valencia, España.

En esta investigación se encontró una relación baja y positiva entre tener actitud negativa hacia las autoridades escolares y el ser victimizado (β = .12, $p<.001$). De esta forma, se plantea que los estudiantes con una actitud negativa hacia la autoridad tienen una mayor probabilidad de ser víctimas de acoso escolar, posiblemente por la poca confianza que expresan hacia el profesorado lo que los lleva a no recurrir a las autoridades escolares para reportar el acoso.

Esto conlleva, a que la situación de acosos se prolongue en el tiempo lo que genera en la victima gran frustración y es posible que termine realizan comportamientos intimidatorios como respuesta a la situación de acosos a la que se expuso durante un tiempo prolongado.

También se encontró una relación baja y positiva, entre el tener una actitud negativa hacia la autoridad escolar y la presencia de conductas violentas (β = .22, p<.001), lo que indica que cuando los sujetos tienen una actitud negativa hacia la autoridad escolar, es más posible que realicen conductas violentas.

En el mismo sentido, Garaigordobil-Landazabal y Oñederra-Ramírez (2009) realizaron un estudio con el objetivo de explorar algunas características del acoso escolar en la comunidad autónoma del país Vasco. Para esto seleccionaron 5293 participantes, de 10 a 16 años de edad de educación primaria (EP) y de educación secundaria (ESO); a los cuales se les administro el cuestionario de violencia escolar de Defensor del Pueblo.

En este caso partículas, destacan las respuestas ante las preguntas ¿cómo te sientes tratado por tus profesores? y ¿causas por las que te sientes tratado así? la mayoría de los alumnos se siente «bien o muy bien tratado por sus profesores » (87% en EP y 77,4% en ESO).

Sin embargo, a medida que aumenta la edad esta percepción disminuye significativamente y la percepción que tienen los estudiantes de cómo son tratados por los profesores empeora (EP, Chi cuadrado = 27,79, *p*<.05; ESO, Chi cuadrado = 48,43, *p*<.05).

Por otra parte, las mujeres se consideran significativamente mejor tratadas por sus profesores que los hombres en todos los cursos (EP, Chi cuadrado= 26,96, *p*<.05; ESO, Chi cuadrado = 23,37, *p*<.05).

Posteriormente, al responder a la pregunta ¿qué hacen los profesores ante situaciones de acoso? un porcentaje importante de los alumnos responden que los profesores castigan a los agresores, aunque esta respuesta es mayor en EP (38,5%) que en ESO (24%).

Cabe destacar que un 20,8% de ESO considera que los profesores no hacen nada porque no se enteran de la situación, aunque este porcentaje es menor en EP (8,5%).

Por otra parte, el análisis en función del curso confirmó diferencias significativas en Secundaria (ESO, Chi cuadrado = 122,39, *p*<.05; EP, Chi cuadrado

= 6,07, *p*>.05), y en relación al género se confirmaron diferencias en ambos niveles educativos (EP, Chi cuadrado = 9,94, *p*<.05; ESO, Chi cuadrado = 31,91, *p*<.05), de este modo las mujeres perciben que los profesores actúan ante estas situaciones de acoso un mayor número de veces de lo que lo perciben los hombres.

De esta forma, es posible suponer que las mujeres al tener una mejor percepción de los profesores como figuras de autoridad que pueden actuar sobre el acoso y detener el acto, obtendrán mayores puntajes en la escala de actitud hacia la autoridad escolar en comparación con los hombres.

Del mismo modo Khedari y Sardi (2013) realizaron una investigación cualitativa cuyo objetivo era conocer las construcciones sociales del bullying desde la perspectiva de estudiantes, docentes, representantes y directivos.

Para esto, realizaron entrevistas y observaciones en la unidad educativa Miguel Otero Silva ubicado en la zona metropolitana de Caracas, dentro de conclusiones más importantes resaltan el papel de una figura de autoridad en la escuela como mentor del acosador, ya que le brinda apoyo emocional y facilita el cumplimiento de la normas.

En este sentido en la presente investigación se optó por la postura de autores como Estévez et al. (2010), Cava et al. (2010) yKhedari y Sardi (2013) donde se considera que una actitud negativa hacia la autoridad escolar está relacionada positivamente con conductas intimidatorias, pero también se relaciona con una mayor probabilidad de ser víctima de este tipo de comportamientos, siendo los hombres los que suelen mostrar una actitud menos favorable hacia la autoridad escolar en comparación con las mujeres.

En suma, partiendo de las perspectiva de un modelo bioecológico, donde se considera al bullying como un fenómeno psicosocial, el propósito de la presente investigación es el estudio de la relación e influencia directa e indirecta del sexo, el nivel socioeconómico, el malestar psicológico, la autoestima y la actitud hacia la autoridad escolar sobre el grado con que se presentan comportamientos

intimidatorios y victimización en adolescentes, entre 12 y 16 años, estudiantes de educación secundaria en el área metropolitana de Caracas.

Método

Problema.

¿Cómo influyen directa e indirectamente el sexo, el nivel socioeconómico, el malestar psicológico, la autoestima y la actitud hacia la autoridad escolar sobre el grado con que se presenta comportamientos intimidatorios y victimización en adolescentes estudiantes de educación secundaria en el área metropolitana de Caracas?

Hipótesis.

A través del diagrama de ruta propuesto (Figura 2), se plantea la hipótesis general; donde cada ruta representa las hipótesis específicas del estudio, las cuales derivan de la teoría y la evidencia empírica obtenida.

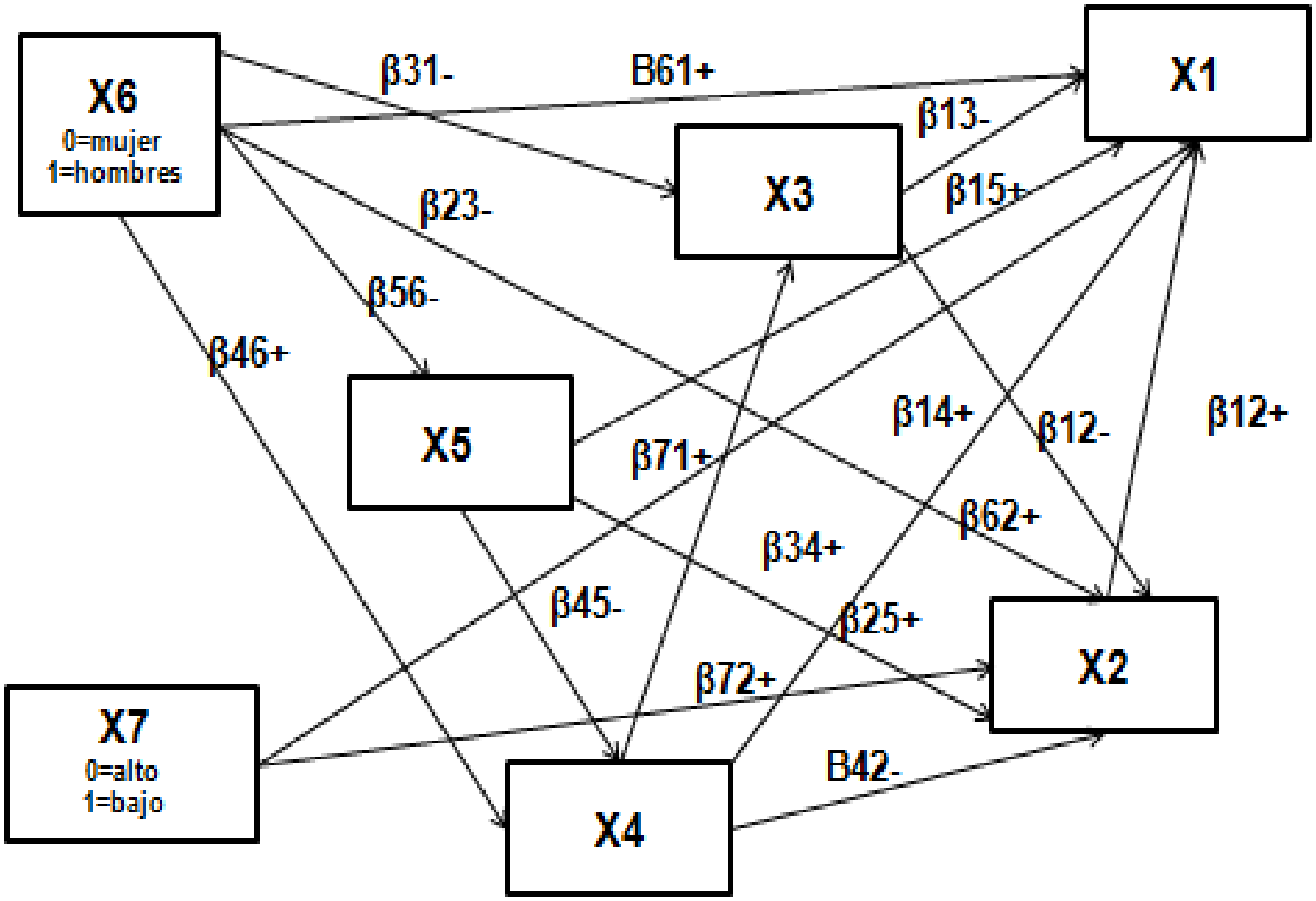


Figura 2. Modelo de Ruta propuesto

X1: Comportamientos intimidatorios.

X2: Victimización.

X3: Actitud hacia la autoridad escolar.

X4: Autoestima.

X5: Malestar Psicológico.

X6: Sexo.

X7: Nivel socioeconómico.

Definición de variables.

Variables Endógenas.

Bullying

Se abordó el bullying definiéndolo como “la persecución física o psicológica que realiza un alumno o alumna, a veces en grupo, contra otro u otra a quien se percibe en situación de desventaja, y se elige como víctima de repetidos ataques” (Dan Olweus citado en Pérez, 2005). En este fenómeno los alumnos pueden asumir diversos roles.

En esta investigación solo se consideraron los roles de víctima y agresor, tomando de esta manera dos medidas. La primera referida a la victimización y la segunda referente a comportamientos intimidatorios, los cuales son entendidos como:

Comportamientos intimidatorios (X1): Acciones de persecución física o psicológica que realiza un alumno o alumna, a veces en grupo, contra otro u otra quien se percibe en situación de desventaja, y se elige como víctima de repetidos ataques (Olweus citado en Pérez, 2005).

Victimización (X2): Exposición reiterada a acciones negativas por parte de una o más personas, a lo largo del tiempo. (Olweus, citado en Pérez, 2005).

Definición operacional:

Comportamientos intimidatorios (X1): Puntaje obtenido a través de la sumatoria de los puntajes otorgados por el sujeto en el factor “comportamientos intimidatorios” del Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar (CMIE – IV) de Caballo, Arias, Caldero, Salazar e Irurtia (2011).En una escala tipo Likert de tres niveles donde el rango oscila de nada a muchas. Siendo el puntaje máximo de 30 puntos y el puntaje mínimo de 10

puntos, donde mayores puntajes indican un mayor número de comportamientos intimidatorios en la escuela.

Victimización (X2): Puntaje obtenido a través de la sumatoria de los puntajes asignados por el sujeto en el factor “victimización recibida” del Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar (CMIE – IV) de Caballo, Arias, Caldero, Salazar e Irurtia (2011).En una escala tipo Likert de tres niveles donde el rango oscila de nada a mucho. Siendo el puntaje máximo de 30 puntos y el puntaje mínimo de 10 puntos, donde mayores puntajes indicaron un mayor grado de victimización.

Actitud hacia la autoridad escolar (X3): se refiere a conductas y creencias ya sean positivas o negativas del adolescente hacia la escuela y el profesorado (Cava, Musitu y Murgui, 2006).

Definición operacional: Sumatoria de los puntajes obtenidos en los ítems de la subescala de Actitudes hacia la Autoridad institucional en adolescentes (AAI-A), en una escala tipo Likert de 4 niveles donde el rango oscila de nada de acuerdo a totalmente de acuerdo. Siendo el puntaje máximo de 20 puntos y el mínimo de 5 puntos; donde a mayor puntaje en el factor actitud positiva hacia la autoridad escolar, más favorable será la actitud hacia la misma.

Autoestima (X4): Actitud positiva o negativa hacia un objeto particular, a saber, el sí mismo. Creado por influencias sociales y culturales, que se relacionan intrínsecamente con objetos y vivencias presentes en la persona (Rosemberg citado en Martin, Nuñez, Navarro y Grijalvo, 2007).

Definición operacional: Puntaje obtenido a través de la sumatoria del valor asignado por los sujetos a cada uno de los reactivos de la Escala de Autoestima de Rosenberg (RSE; Rosenberg Self-EsteemScale), en una escala de 4 niveles donde el rango oscila de muy desacuerdo a muy de acuerdo, siendo el puntaje máximo de 40 puntos y el puntaje mínimo de 10

puntos; donde a mayor puntaje mayor autoestima, es decir, mejor valoración de sí mismo;

Malestar psicológico(X5): Conjunto de síntomas físicos y emocionales que causan malestar o incomodidad al individuo, pero que no describen una patología en específico (Barcelata, Consuelo y Lucio, 2004).

Definición operacional: puntaje obtenido a través de la sumatoria total de respuestas a los ítems en la Escala de Malestar Psicológico de Kessler (K10), en una escala tipo Likert de cinco niveles que oscila en un rango de nunca a siempre, siendo el puntaje máximo de 50 puntos y el mínimo de 10 puntos; donde a mayor puntaje mayor malestar psicológico percibido por los sujetos. Se emplea un puntaje de 25 puntos o más como punto de corte para considerar que un individuo experimenta malestar psicológico.

Variables Exógenas.

Sexo (X6): "condición orgánica, masculina o femenina, de los animales y las plantas" (Diccionario de la Real Academia Española, 2001).

Definición operacional: Opción escogida en la escala de victimización y comportamientos intimidatorios donde el sujeto debe colocar una "X" en la opción masculino/femenino según sea el caso. La opción femenino será codificada como 0 y la opción masculino será codificada como 1.

Nivel socioeconómico (X7): Categoría social o rango de un conjunto de personas, que se precisa en función de la cantidad monetaria percibida y las condiciones de los hogares, en un grupo de individuos que habitan y cuya vida transcurre en una sociedad (Medina y Ziccarelli, 2011)

Definición operacional: Puntaje obtenido por los participantes en la Escala Graffar (1959), referentes a la procedencia principal de fuente de

ingreso de la familia y el tipo de vivienda que habitan. En la escala se puede obtener una puntuación mínima de 4 que indicaría un mayor nivel socioeconómico y una puntuación máxima de 19 que indicaría un menor nivel socioeconómico. Los sujetos se clasificaron en nivel socioeconómico altos/medio alto, es decir; aquellos sujetos que obtuvieron puntajes igual o inferiores a 9 puntos en la escala; y a los sujetos con un puntaje igual o superior a 10 puntos en la categoría de nivel socioeconómico bajo/medio bajo.

Variables a controlar

Edad: Tiempo que ha vivido una persona o ciertos animales o vegetales (Diccionario de la Real Academia Española, 2001).

Técnica de control: La variable edad se controlara en el presente estudio mediante la técnica de eliminación, realizándose así una homogeneización de la muestra, seleccionando un conjunto de estudiantes adolescentes, entre 12 y 16 años de edad.

Tipo de investigación.

Esta investigación es de tipo no experimental ya que en ella no se tiene control de manera directa de las variables independientes, además el fenómeno ya había sucedido para el momento de la aplicación de los instrumentos, es decir; que el bullying ya se había generado entre los implicados. En este sentido, Kerlinger y Lee (2002), definen la investigación no experimental como la búsqueda empírica y sistemática, en donde no se tiene un control directo sobre las variables independientes y se hace un registro de las variables dependientes para luego inferir la posible influencia que tuvieron las variables independientes sobre estas. En concreto, en esta investigación se registró la influencia entre el sexo, el nivel socioeconómico, el malestar psicológico, la autoestima y la actitud hacia la autoridad escolar y su efecto directo e indirecto sobre el bullying, en rol de

víctima y/o agresor (comportamientos intimidatorios), infiriendo así causalidades a partir de los registros obtenidos.

Igualmente, esta investigación se puede catalogar como un estudio de campo debido a que se enmarca en un ambiente natural y se indagan a través de ella relaciones entre variables psicológicas en estructuras sociales reales tales como instituciones escolares, accediendo al ambiente donde las variables tomadas en cuenta se dan de modo natural (Kerlinger y Lee, 2002). En este sentido, esta investigación es una investigación de campo de comprobación de hipótesis, ya que el objetivo de la misma es descubrir o revelar relaciones entre variables (Kerlinger y Lee, 2002).

También es un diseño transversal, ya que se realiza una única medida a los sujetos en un momento determinado, específicamente durante el periodo académico 2014-2015 (Kerlinger y Lee, 2002). Así, Kerlinger y Lee (2002) indican que este tipo de investigaciones tienen como propósito principal describir variables o analizar la relación existente entre ellas en un momento único realizando una medida simultánea de las variables en un grupo de personas.

Diseño de investigación.

El diseño utilizado en esta investigación es un diseño de ruta, que es definido por Angelucci (2007), como una herramienta clave en la formulación de hipótesis y evaluación de relaciones causales en las investigaciones de corte no experimental, teniendo como objetivo “la verificación de las relaciones entre variables planteadas en un diseño” (Angelucci, 2007, p.32).

En el diseño de rutas, las relaciones planteadas se expresan a través de flechas que conectan directa e indirectamente a las variables implicadas con el bullying, esto en función de la teoría y el valor matemático de los coeficientes de ruta.

El diseño propuesto es del tipo causal-correlacional, se representan dos variables exógenas, como lo son el sexo y el nivel socioeconómico, las cuales no se ven influidas por otras variables en el diseño; asimismo se representan las variables endógenas, es decir, aquellas que reciben influencia de otras variables, donde se incluyen el malestar psicológico, la autoestima, la actitud hacia la autoridad escolar y el bullying.

Por otra parte, autores como Angelucci, (2007) mencionan entre los supuestos básicos del análisis de ruta, que las variables incluidas en el diseño deben ser de intervalo o razón, también se pueden incluir variables cualitativas siempre y cuando sean dicotómicas o se puedan dicotomizar. En esta investigación la variable sexo (mujer=0/hombre=1) fue codificada de manera dicotómica para ser incluida en el diseño al igual que la variable nivel socioeconómico (medio bajo/bajo y medio alto/alto).

Otros supuestos que se ponen en relevancia, son que el diseño debe representar relaciones causa-efecto entre las variables, dichas relaciones deben ser lineales y aditivas, por lo que el diseño debe ser recursivo. En este sentido, en la presente investigación se plantean relaciones unidireccionales de causa-efecto desde las variables exógenas, hasta las endógenas; todas las variables establecen relaciones entre sí, es decir; no hay ninguna variable en el modelo de esta investigación que no se vea implicada en una relación unidireccional con otra variable.

Asimismo, Angelucci (2007), plantea que se derivan tres tipos de efectos del análisis de rutas: a) efectos directos, b) efectos indirectos y c) efecto total.

En cuanto a los efectos directos, vienen dados por el coeficiente de regresión entre las variable predictora y predicha, y permiten conocer si existe o no relación entre las variables. En esta investigación las variables predichas se refieren a la victimización y a las conductas intimidatorias, mientras que las variables predictoras son consideradas el sexo nivel

socioeconómico, malestar psicológico, actitud hacia la autoridad escolar y la autoestima.

Los efectos indirectos, son el producto de los coeficientes en rutas indirectas entre una variable y otra variable, es decir, permiten conocer como el efecto de una variable X sobre Y, viene dado por una tercera variable Z. En esta investigación, se plantea que el sexo tiene relación indirecta, a través del malestar psicológico, con la autoestima, la victimización y los comportamientos intimidatorios, tiene también relación indirecta a través de la autoestima, con la actitud hacia la autoridad escolar, la victimización y los comportamientos intimidatorios. La autoestima por su parte, tiene relación indirecta a través de la actitud hacia la autoridad escolar, con la victimización y con los comportamientos intimidatorios.

Por último, el efecto total es la suma de los efectos directos e indirectos, (Wolfle y Robles citados en Angelucci, 2007). El cual permite expresar cuanto efecto conjunto tienen las variables exógenas sobre el bullying, determinando así el porcentaje de varianza explicada por el conjunto de variables (sexo, nivel socioeconómico, malestar psicológico, autoestima y actitud hacia la autoridad escolar).

Diseño Muestral.

Población: estudiantes de educación secundaria de colegios pertenecientes a la zona metropolitana de Caracas, con edades comprendida entre los 11 y 16 años.

En primer lugar la muestra del estudio piloto estuvo conformada por 99 estudiantes (mujeres=50/hombres=49), esto considerando el tamaño mínimo para una muestra confiable, todos los sujetos de la ciudad de Caracas, con edades comprendidas entre los 12 y 16 años, con una media de 14,42 años

de edad y una desviación de 1,45 años, pertenecientes a un nivel socio económico medio alto/medio bajo.

La muestra final de la presente investigación, seleccionada a través de un muestreo accidental, estuvo conformada por 268 estudiantes de educación secundaria; específicamente de primer a tercer año de bachillerato (50% hombres y 50% mujeres) de edades comprendidas entre los 12 y 16 años de edad.

Con respecto al nivel socioeconómico, un total de 155 sujetos (57.9%) reporto ser de nivel socioeconómico alto/medio alto, mientras que un total de 113 sujetos (42.1%) reporto ser de nivel socioeconómico medio bajo/bajo

El criterio establecido para seleccionar el número de estudiantes pertenecientes a la muestra es un mínimo de 10 sujetos por variable involucrada en el análisis (Argibay, 2007). En el caso del presente estudio, el mínimo de sujetos requeridos es un total de 70 estudiantes, sin embargo; como señala el autor, se estableció un número mayor de sujetos ya que es mucho mejor para fines estadísticos; dado que los resultados se vuelven más estables.

Instrumentos.

La Escala de Autoestima de Rosenberg Echeburúa (1995). (Anexo A).

Para evaluar la autoestima de los sujetos, se empleó una modificación realizada por Echeburúa (1995) de la Escala de Autoestima de Rosenberg (RSE; RosenbergSelf-EsteemScale), que tiene por objetivo evaluar el estado de satisfacción que tiene una persona consigo misma.

Rosemberg (citado en Martin, Nuñez, Navarro y Grijalvo, 2007) define la autoestima como una actitud positiva o negativa hacia un objeto particular,

a saber, el sí mismo. Creado por influencias sociales y culturales, que se relacionan intrínsecamente con objetos y vivencias presentes en la persona

La escala consta de 10 reactivos, tiene un puntaje máximo de 40 puntos y un puntaje mínimo de 10 puntos, donde a mayor puntaje mayor autoestima, es decir; una mayor satisfacción consigo misma.

Los ítems son presentados en una escala tipo Likert, que va del 1= muy desacuerdo, 2= desacuerdo, 3= de acuerdo y 4= muy de acuerdo), los reactivos están organizados de la siguientes manera: ítems= 1,2,4,6 y 7 están redactados de forma positiva y los ítems= 3,5,8,9 y 10 están redactados de forma negativa, para la última agrupación de ítems al momento de cargar la base de datos se invirtió la codificación de la escala tipo Likert (4= muy de acuerdo, 3= de acuerdo,2= desacuerdo y 1= muy desacuerdo), obteniendo el puntaje total a través de la suma del valor asignado por los sujetos a cada uno de los reactivos.

Esta escala de autoestima, fue empleada por diversos autores como es el caso de Echeburua e Irizar (1995) quienes realizaron un estudio en el país Vasco, España; utilizando una muestra de 76 fóbicos sociales graves, con el objetivo de evaluar la efectividad de la terapia cognitivo conductual sobre la fobia social generalizada.

Encontraron en cuanto a la confiabilidad del instrumento, un alfa de Cronbach que resulto ser de 0.92 lo cual representa una alta confiabilidad; también se empleó la medida test – retest con un intervalo de dos semanas, lo cual arrojó una correlación de 0.85, implicando esto que el instrumento cuenta con una alta confiabilidad a lo largo del tiempo.

En la misma línea Morejón, Boveda-Garcia y Jiménez (2004) realizaron un estudio en Andalucía, España; con el objetivo de evaluar la confiabilidad y validez de la Escala de Autoestima de Rosemberg.

Para esto seleccionaron una muestra de 533 sujetos de centros de salud mental, perteneciente al servicio Andaluz de salud. Del total de sujetos 331 son mujeres y 202 son hombres, con una media de edad 36,6 años y una desviación de 11.8 años de edad.

En esa investigación se obtuvieron datos referentes a la confiabilidad que resultan satisfactorios, específicamente el Alfa de Cronbach obtenido fue de 0.87, siendo este un puntaje alto. De igual modo realizaron un análisis factorial, done se obtuvó dos factores correspondientes a la direccionalidad de las afirmaciones bien sea positivas o negativas, el primero compuesto por los ítems 1, 2, 4,6 y 7 el cual el explica el 33.92% de la varianza total y el segundo factor compuesto por los ítems 3, 5, 8,9 y 10), el cual explica el 17.79% de la varianza total, explicando de forma conjunta el 52% de la varianza.

Cabe destacar, que en esta investigación se aborda el concepto de autoestima desde una perspectiva unidimensional, es decir; se considera el puntaje global de la escala para el análisis de regresión, el cual se obtiene de la sumatoria de los puntajes de todos los ítems.

Por otra parte la confiabilidad test-retest con un intervalo de dos semanas fue de 0.72 y con un intervalo de 1 año, el coeficiente fue de 0.74. Lo que implica que en líneas generales la adaptación española de la escala de autoestima de Rosemberg resultó adecuada para los fines de la esta investigación.

Igualmente Corcoran y Fisher (citados en Davies, DiLillo y Martínez, 2004), encontraron que la escala presenta un adecuado índice de consistencia interna, obteniendo en investigaciones previas un Alfa de Cronbach, con valores comprendidos entre .85 y .88 (Davies, et al., 2004).

Para evaluar la validez de contenido con respecto a esta escala, en la presente investigación se realizó una revisión por un conjunto de jueces

expertos, en las áreas de psicología escolar, metodología y psicometría; esto con el fin de verificar si la redacción y contenido de los ítems se ajustaban a la población seleccionada para su aplicación. Tras esta revisión no se realizaron modificaciones a la escala, ya que los jueces expertos consideraron en general que la escala era fácil de abordar y tenía un uso adecuado del lenguaje.

Posterior a esto se realizó una prueba piloto con muestra que estuvo conformada por 99 estudiantes (mujeres=50/hombres=49), todos los sujetos de la ciudad de caracas, con edades comprendidas entre los 12 y 16 años, con una media de 14,42 años de edad y una desviación de 1,45 años, pertenecientes a un nivel socio económico medio alto/medio bajo. Con el objetivo de obtener indicadores de confiabilidad (Alfa de Cronbach) para determinar de este modo, si el uso de esta escala resulta apropiado para los fines de la presente investigación.

Los sujetos obtuvieron un puntaje promedio de 26,22 con una desviación de 4 puntos, indicador de autoestima promedio. La distribución es simétrica, (asimetría=0.18) y la forma de la distribución es mesocúrtica (curtosis=-0.41), lo que indica que lo datos se distribuyen de forma normal.

El análisis de la confiabilidad arrojó un Alfa de Cronbach de 0.78, considerado alto, sin necesidad de eliminar ningún ítem para aumentar la consistencia en el test, siendo esto considerado un criterio apropiado para la aplicación del test en la presente investigación.

Por tanto, la escala cumple con los requerimientos de validez y confiabilidad para ser aplicada en esta investigación a la muestra Venezolana. La escala se encuentra disponible en el anexo A del presente documento.

Cuestionario multimodal de interacción escolar (CMIE-IV) de Caballo, Arias, Caldero, Salazar e Irurtia (2011). (Anexo B).

Se administró la última versión del Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar, desarrollado por Caballo, Arias, Caldero, Salazar e Irurtia en 2012. El objetivo del mismo es evaluar distintas conductas que constituyen el acoso escolar, basados en la definición de Olweus (1999), quien indica que el acoso escolar puede entenderse como comportamientos intimidatorios que se generan con la finalidad de dañar, herir o causar malestar a otras personas, con la característica principal de que la agresión se repite a lo largo del tiempo y existe una relación asimétrica de poder entre las personas involucradas (citado en Caballo et al., 2012).

Los ítems que componen el cuestionario se construyeron con base en distintas fuentes referentes al tema, tales como literatura previa, entrevistas con profesores y entrevistas con alumnos de Andalucía, España. En ningún ítem del cuestionario se presenta a los estudiantes la palabra acoso, ni se evidencia la definición de acoso escolar, esto ya que los autores defienden la postura de no incluir la definición en los ítems para evitar así la deseabilidad social.

El cuestionario ha sido objeto de tres revisiones, en su última versión, CMIE- IV, consta de 36 ítems, que pueden responderse en una escala tipo Likert de 1 a 4 dependiendo de las veces que vivieron, desde que comenzó el año escolar en curso, cada una de las situaciones indicadas en el cuestionario (1= nunca, 2= pocas, 3= bastantes, 4= muchas). (Ver Anexo B)

A fin de esa última revisión, Caballo, et al., (2012), para su ajuste y comprobación de la estructura factorial del cuestionario realizaron un estudio donde se utilizó una muestra que estaba compuesta por 1067 niños de 12 instituciones escolares de diferentes provincias de Andalucía, España. La edad promedio de la muestra total era de 11,80 años (DT= 1,33), De los cuales 539 eran niñas, y 528 eran niños. En el estudio se efectuó un análisis

factorial exploratorio a través de componentes principales sobre la matriz de correlaciones policóricas utilizando un método de rotación oblicuo (Promax), lo cual resultó en la escogencia de 5 factores. (Ver anexo B1)

Estos factores presentaban una varianza explicada de 54,65%, evidenciándose que el primer factor de comportamientos intimidatorios (acosador) explicaba el 21,12% de la varianza. El segundo factor, victimización recibida (acosado), explicaba el 16,10% de la varianza. El tercer factor, observador activo en defensa del acosado explicaba el 7,86% de la varianza. El cuarto factor, acoso extremo/ciberacoso y explicaba el 5,03% de la varianza. Y por último, el quinto factor, Observador pasivo, explicaba el 4,53% de la varianza.

Igualmente los autores encontraron que el instrumento tiene una consistencia interna adecuada, arrojando un coeficiente de Alfa de Cronbach de 0,81. Por su parte, para los 5 factores mencionados la confiabilidad fue igualmente adecuada, arrojando los siguientes Alfa de Cronbach en cada caso: a) comportamientos intimidatorios (acosador), 0,90; b) victimización recibida (acosado), 0,87; c) observador activo en defensa del acosado, 0,78; d) acoso extremo/ciberacoso, 0,62; y e) observador pasivo, 0,61. Por último, se analizó la fiabilidad Guttman de las dos mitades, la cual resultó ser de 0,85.

Ahora bien, en concordancia con el objetivo de la presente investigación se utilizaron los factores comportamientos intimidatorios (acosador) y victimización recibida (acosado), tomados de la versión final propuesta por los autores, constituidos cada uno por 10 ítems la estructura factorial, ya referida, obtenida por Ceballos et.al (2012) (Ver anexo B).

Comportamientos intimidatorios (acosador): entendido por los autores como aquella persona que utiliza comportamientos agresivos pretendiendo herir, producir daño o malestar a otra persona, repitiendo la agresión a lo

largo del tiempo y basado en una relación asimétrica de poder (Ítems 2, 5, 9, 13, 16, 23, 25, 28, 30 y 33).(Ver Anexo B1).

Victimización recibida (acosado): Entendido por los autores como la persona que es objeto de agresión por parte de otra persona o grupo de personas, siendo herido, agredido, dañado y en ocasiones generando malestar en este, con la particularidad de que estas agresiones se generan de manera reiterativa a lo largo del tiempo y en una relación asimétrica de poder (Ítems 1, 7, 11, 15, 17, 20, 22, 29, 31 y 35). (Ver Anexo B1).

Para esta escala, así conformada, en esta investigación se realizó una revisión por un conjunto de jueces expertos, en las áreas de psicología escolar, metodología y psicometría; esto con el fin de verificar si la redacción y contenido de los ítems se ajustaban a la población seleccionada para su aplicación. Tras esta revisión se realizaron modificaciones referentes a la acentuación de varias palabras, se cambiaron palabras para facilitar el entendimiento para la muestra venezolana, por ejemplo: motes fue sustituido por apodos, bocadillo por merienda y el verbo gastar por hacer.

De igual modo, la forma de presentación de la escala tipo Likert se modificó pasando de 4 a tres 3 niveles; con el fin de facilitar la respuesta a los ítems por parte de los participantes.

Posterior a esto se realizó una prueba piloto, con muestra de 99 estudiantes (mujeres=50/hombres=49), todos los sujetos de la ciudad de Caracas, con edades comprendidas entre los 12 y 16 años, con una media de 14,42 años de edad y una desviación de 1,45 , pertenecientes a un nivel socio económico medio alto/medio bajo.

El análisis de confiabilidad arrojó un Alfa de Cronbach de 0.85 indicador de que la escala es apropiada para la administración del presente trabajo de grado, obteniendo resultados confiables. No se requiere eliminar ningún ítem para aumentar la confiabilidad del instrumento.

Se efectuó un análisis factorial donde efectivamente, los resultados concuerdan con lo planteado anteriormente se obtiene dos factores, el primero referente a los comportamientos intimidatorios, donde el conjunto de 10 ítems explica el 23.94% de la varianza de la escala con un auto valor de 4.78 y un segundo factor referente a las conductas de victimización, que explica el 21.96% de la varianza con un auto valor de 4.39, explicando en conjunto ambos factores el 45.90% de la varianza del constructo del bullying.

En concreto, los sujetos obtuvieron un puntaje promedio de 17.34 con una desviación de 4.6 puntos en la sub-escala de comportamientos intimidatorios, la distribución resultó ser simétrica positiva (asimetría=0.6), es decir; la distribución esta coleada a la derecha y adopta una forma mesocúrtica (curtosis=-0.10), lo que indica que se asemeja a la curva normal.

Con respecto a la sub-escala de victimización, los sujetos obtuvieron un puntaje promedio de 15.70 puntos con una desviación de 4.17, siendo la distribución asimétrica positiva, es decir; coleada hacia la derecha (asimetría=0.78) y adoptando una forma mesocúrtica (curtosis=0.06).

Por tanto, para la presente investigación, la escala fue modificada en lo que respecta a la escala tipo Likert (3 niveles) y se realizaron modificaciones en cuanto a acentuación y el uso de algunas palabras para ajustarla a la muestra venezolana.

No se realizaron otras modificaciones ya que cumple con los requerimientos de validez y confiabilidad para ser aplicada a la muestra. La escala definitiva aplicada en este estudio, se encuentra disponible en el anexo B2 del presente documento.

Escala de Actitudes hacia la Autoridad Institucional en adolescentes (AAI-A), Cava, Estévez, Buelga y Musitu (2013). (Anexo C).

La escala de Actitudes hacia la Autoridad Institucional en adolescentes (AAI-A), fue elaborada por los autores Cava, Estévez, Buelga y Musitu (2013) a partir de la escalas de Actitudes hacia la Autoridad de Reicher y Emler (1995) y de las escalas de Percepción de Justicia en el Contexto Escolar, Evaluación de la Experiencia Escolar y Evaluación de la Autoridad de Gouveia-Pereira, Vala, Palmonari y Rubini (2003).

Esta escala mide la actitud hacia la autoridad institucional, la cual es definida por los autores en investigaciones previas como la conducta positiva o negativa del adolescente ante la escuela y el profesorado (Cava, Musitu y Murgui, 2006).

Se emplean un total de 9 ítems presentados en una escala tipo likert (1= nada de acuerdo, 2= algo de acuerdo, 3= bastante de acuerdo y 4= totalmente de acuerdo), y puede ser administrada a niños y niñas a partir de los 11 años.

Así Cava, et al., (2013) en un estudio que utilizó dos muestras, una de 1795 adolescentes españoles de ambos sexos, con edades comprendidas entre 11 y 18 años y otra de 1494 adolescentes mexicanos de ambos sexos, con edades comprendidas entre 12 y 19 años, todos escolarizados, realizaron un análisis factorial donde encontraron que los ítems podían agruparse en dos factores, que explicaban en conjunto el 39.06% de la varianza total:

Actitud positiva hacia la autoridad institucional: explica el 28.13% de la varianza, lo que implica que un 28.13% de la variación del instrumento se debe a la acción de los ítems referentes a esta escala y no

al error de medida *(ítems 1, 2, 4, 5, 6), siendo el puntaje máximo es de 20 y el puntaje mínimo de 5 puntos.*

Actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales: explica el 10.93% de la varianza, *lo que implica que un 10.93% de la variación del instrumento se debe a la acción de los ítems referentes a esta escala y no al error de medida* (ítems 3, 7, 8, 9) siendo el puntaje máximo son 12 puntos y el puntaje mínimo es de 4 puntos.

En la presente investigación sólo se administraron los ítems de actitud hacia la autoridad institucional; considerando el objetivo planteado previamente.

En estudios anteriores se ha encontrado que el coeficiente Alfa de Cronbach para las distintas escalas se encuentra entre .75 y .88 lo cual indica un alto nivel de confiabilidad en ambos casos (Gracia, Herrero y Musitu; Herrero y Gracia, citados en Cava, et al., 2013) siendo adecuada para los fines de investigación del presente estudio.

En esta investigación, se realizó una revisión para esta escala por un conjunto de jueces expertos, en las áreas de psicología escolar, metodología y psicometría; esto con el fin de verificar si la redacción y contenido de los ítems se ajustaban a la población seleccionada para su aplicación. Tras esta revisión se realizaron modificaciones en las preguntas 2 y 5, modificando la figura de autoridad reflejada en la pregunta y el entorno en que se daría la conducta hipotética, en este sentido se cambió "policía" por "profesores" y se cambió "la sociedad" por la escuela" todo esto para que la actitud reflejada en la escala final se refiriera específicamente al ámbito académico.

Posterior a esto se realizó una prueba piloto con una muestra que estuvo conformada por 99 estudiantes (mujeres=50/hombres=49), todos los sujetos de la ciudad de Caracas, con edades comprendidas entre los 12 y 16

años, con una media de 14,42 años de edad y una desviación de 1,45 años, pertenecientes a un nivel socio económico medio alto/ medio bajo.

El puntaje promedio obtenido por los sujetos fue de 18.78 puntos con una desviación de 3.75, lo que es indicador de una actitud hacia la autoridad escolar promedio; la distribución es simétrica (asimetría de 0.22); siendo la forma de la distribución platicúrtica, es decir; la forma de la distribución de los datos presenta un pico ligero, es achatada (curtosis= -0.62).

Por su parte el coeficiente de consistencia interna obtenido para los 6 ítems de la escala de actitud positiva hacia la autoridad escolar fue alto (Alfa de Cronbach =0.70), lo cual permite obtener resultados confiables, por ende el instrumento fue aplicado en la presente investigación. No se requiere eliminar ninguno de los ítems referidos a la actitud hacia la autoridad escolar ya que no favorece un incremento de la confiabilidad.

En cuanto a la validez del instrumento, se realizó un análisis factorial obteniendo que los ítems 1, 2, 4, 5 y 6 se agruparon en una dimensión, precisamente la referida a la actitud hacia la autoridad escolar, concordando estos resultados con lo encontrado en otras investigaciones, pudiendo así afirmar que el instrumento es válido y confiable para su aplicación en la investigación. La escala definitiva se encuentra disponible en el anexo C del presente documento.

Escala de Malestar Psicológico de Kessler (1994). (Anexo D).

Se empleó la Escala de Malestar Psicológico de Kessler (K10), desarrollada originalmente por Kessler y Mroczek (1994), la cual fue traducida al español y evaluada por especialistas en la materia en investigaciones posteriores (Aranguren y Brenlla, 2009; Brenlla y Aranguren, 2010). La escala fue construida en 1992 por Ronald Kessler y Dan Mroczek para medir el riesgo a sufrir malestar psicológico inespecífico (Brenlla y

Aranguren, 2010). La escala fue elaborada para ser utilizada como una medida dimensional corta del malestar psicológico no específico que busca identificar un conjunto de síntomas relacionados con la depresión y la ansiedad (Brenlla y Aranguren, 2010).

Barcelata, Consuelo y Lucio (2004) definen el malestar psicológico como un conjunto de síntomas físicos y emocionales que causan malestar o incomodidad al individuo, pero que no describen una patología en específico.

La escala puede ser aplicada a niños y niñas a partir de los 11 años de edad y se obtiene una puntuación general de malestar psicológico a partir de la sumatoria de las respuestas a los 10 ítems que son presentados en una escala tipo likert.

Las opciones de respuesta son cinco (1=nunca, 2= pocas veces, 3= a veces, 4= muchas veces y 5= siempre), por lo que el rango de posibles puntuaciones oscila entre 10 y 50. El punto de corte para indicar la presencia de malestar psicológico será una puntuación de 25 puntos, implicando que los participantes con un puntaje mayor a 25 presentan mayor malestar psicológico.

Respecto a la confiabilidad y validez de la prueba, Aranguren y Brenlla (2009), realizaron un estudio en Buenos Aires, Argentina; con el objetivo de investigar la validez discriminante de la escala, utilizando una muestra compuesta por 59 pacientes psiquiátricos, de los cuales 21 fueron de sexo femenino (35.6%) y 38 fueron de sexo masculino (64.4%) con un rango de edad entre 18 y un 68 años. (M = 38,84 ; DE = 13,52), en la cual y 63 sujetos de población general, de los cuales 21 fueron de sexo femenino (33.3%) y 42 fueron de sexo masculino (66.7%) con un rango de edad entre 18 y un 61 años (M = 38,97 ; DE = 13,37), los autores encontraron que el Alfa de Cronbrach fue de 0,91 para los pacientes psiquiátricos y de 0,80 para los sujetos del grupo de población general, por lo que la confiabilidad reportada

es adecuada. Por su parte los autores encontraron que la prueba tiene una buena validez concurrente y discriminante (Aranguren y Brenlla, 2009).

Más adelante, Brenlla y Aranguren (2010), realizaron un estudio en Buenos Aires, Argentina; donde pretendían adaptar la Escala de Malestar Psicológico de Kessler a la población argentina y con tres muestras independientes. La primera muestra de 140 participantes clasificados como población general, distribuidos equitativamente entre hombres y mujeres con edades comprendidas entre los 18 y los 70 años (M = 35,5; DE = 1,6). La segunda muestra compuesta por 2517 residentes de diferentes zonas urbanas de Argentina, comprendida por 1309 varones (52%) y 1208 mujeres (48%), con edades desde los 18 hasta los 66 años de edad (M = 36; DE = 13,7). La tercera muestra estuvo compuesta por 76 pacientes psiquiátricos ambulatorios, la muestra estuvo constituida por 31 mujeres (40,7%) y 45 hombres (59,2%), con edades desde los 18 a 68 años (M = 38,3; DE = 13,4).

Encontraron que la consistencia interna del instrumento evidenciado a través del coeficiente Alfa de Cronbach calculado a partir de correlaciones inter-ítem y puntaje total, fue de 0.88 siendo este un coeficiente lo suficientemente alto para indicar que la prueba es confiable y que existe coherencia de contenido entre los ítems de la prueba. Estos resultados son similares a los obtenidos por autores como Andrews y Slade; y Furukawa et al. (citados en Brenlla y Aranguren, 2010) en regiones diferentes a las generadas en este estudio.

También se realizaron dos correlaciones test-retest para evaluar la fiabilidad del instrumento. Así, primero se utilizó en una muestra de 822 participantes con un intervalo de tiempo entre una aplicación y otra de 7 meses, esto arrojó una correlación baja, positiva y significativa ($r = 0.365$: $p < 0.001$). La segunda muestra estuvo constituida por 569 participantes y se utilizó un intervalo de tiempo entre aplicaciones de 1 año, en donde se observó una correlación moderada, positiva y significativa entre ambas

evaluaciones (r =0. 445; p < 0.001). Estos resultados evidencian que la escala tiene una buena estabilidad a través del tiempo.

Para esta escala, en esta investigación se realizó una revisión por un conjunto de jueces expertos, en las áreas de psicología escolar, metodología y psicometría; esto con el fin de verificar si la redacción y contenido de los ítems se ajustaban a la población seleccionada para su aplicación.

Posterior a esto se realizó una prueba piloto con muestra que estuvo conformada por 99 estudiantes (mujeres=50/hombres=49), todos los sujetos de la ciudad de Caracas, con edades comprendidas entre los 12 y 16 años, con una media de 14,42 años de edad y una desviación de 1,45 años, pertenecientes a un nivel socio económico medio alto/medio bajo.

El puntaje promedio obtenido de 24,23 con una desviación de 6,53 puntos; indicador de una percepción general de poco malestar psicológico por parte de los estudiantes encuestados; la distribución es simétrica (asimetría=0.50) y la forma de la distribución es mesocúrtica (curtosis=-0.07), lo que indica que la distribución se ajusta a la curva normal. Siendo que el 22% de los sujetos obtuvó un puntaje igual o superior a 25 puntos, lo que indica la presencia de malestar psicológico significativo.

Los análisis de confiabilidad arrojaron un Alfa de Cronbach alto de 0.75 considerado aceptable para su administración, por ende la escala puede ser aplicada en la presente investigación. Si se elimina el ítem numero 8 el Alfa de Cronbach, es decir; la confiabilidad del instrumento aumenta significativamente (Alfa de Cronbach=0.81); siendo estos resultados consistentes con otras investigaciones. Considerando este último punto, el ítem número 8 fue eliminado en la administración del estudio.

De forma que la escala para esta investigación quedo constituida por 9 ítems y el rango de puntuaciones oscila entre 9 y 45 puntos, considerando que puntajes iguales o mayores a 25 puntos son indicadores de mayor

malestar psicológico. Siendo administrada con estas características, ya que cumple con los requerimientos de validez y confiabilidad para ser aplicada en la muestra venezolana. La escala se encuentra disponible en el anexo D del presente documento.

Escala Graffar (1959). (Anexo E).

Por último, se administró la escala Graffar la cual consta de 4 criterios: a) Profesión del jefe de la familia, b) Nivel de instrucción de la madre, c) fuente de ingreso familiar y d) condiciones de la vivienda y familia.

Los ítems, son presentados en una escala tipo likert que va del 1 al 5, siendo el puntaje máximo en cada criterio 5 puntos y el mínimo 1; donde el sujeto debe marcar con una “x” la alternativa que mejor describa su posición económica. El puntaje total es obtenido de la sumatoria de cada una de las alternativas seleccionadas por el sujeto.

Puntaje	Estrato	Nivel
4-6	1	Alto
7-9	2	Medio alto
10-12	3	Medio bajo
13-16	4	Obrero
17-19	5	Marginal.

Tabla 1. Puntaje obtenido en la escala Graffar, ubicación por estrato y nivel socioeconómico.

Delgado y Moreno (citados en *Medina y Ziccarelli, 2011*) evaluaron la confiabilidad y validez del instrumento en una muestra compuesta por 120 estudiantes de la universidad Simón Bolívar de Caracas Venezuela, obteniendo en esta una confiabilidad de 0,68 estimada a través del coeficiente de consistencia interna Alfa de Cronbach. Adicionalmente, la validez fue evaluada mediante el empleo del análisis factorial, utilizando el método de componentes principales con rotación Varimax y hallaron una estructura factorial constituida por un solo factor el cual explicó 52,71% de la varianza total, por lo que se considera que la escala resulta adecuada su aplicación en la población caraqueña. *(Medina y Ziccarelli, 2011).*

De esta manera, para la presente investigación se procedió a dicotomizar esta variable, agrupando a los sujetos con puntajes altos/medio altos, es decir; a los sujetos que obtuvieron puntajes igual o inferiores a 9 puntos en la escala; y a los sujetos con un puntaje igual o superior a 10 puntos en la categoría bajo/medio bajo.

Procedimiento.

En primer lugar, la Escala de Malestar Psicológico de Kessler (K10), la Escala de Autoestima de Rosenberg (RSE; RosenbergSelf-EsteemScale), la escala de Actitudes hacia la Autoridad Institucional en adolescentes (AAI-A), la escala conducta violenta en la escuela y la escala de victimización en la escuela, fueron revisados por un grupo de jueces expertos en el área de psicología escolar, metodología y psicometría, con el propósito de identificar la adecuación del lenguaje utilizado en los instrumentos a la investigación que se lleva a cabo.

Posteriormente, se realizaron las modificaciones pertinentes; con base a las recomendaciones del grupo de expertos, garantizando así, que los instrumentos utilizados midieron las variables que se pretendieron medir y se adecuaron a la muestra utilizada, en cuanto a vocabulario y redacción

garantizando así la comprensión de de los sujetos a los ítems de cada escala.

Luego, se realizó un estudio piloto, donde la muestra estuvo conformada por 99 estudiantes (mujeres=50/hombres=49) de la Ciudad de Caracas, con edades comprendidas entre los 12 y 16 años, con una media de 14,42 años de edad y una desviación de 1,45 años, pertenecientes a un nivel socio económico medio alto/medio bajo.

Los resultados obtenidos permiten afirmar que las escalas utilizadas en la investigación arrojaron resultados consistentes en el tiempo, obteniendo en todos los casos un coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach mayor a 0.60.

Una vez, obtenidos los resultados de la prueba piloto y realizada las correcciones pertinentes con base a los indicadores de confiabilidad y validez se procedió de la siguiente manera.

Se asistió a 3 colegios, en los cuales se entregaron las cartas informando acerca del estudio y solicitando el consentimiento de los padres y docentes de las respectivas unidades educativas. Pasada una semana de la entrega de los consentimientos, se asistió nuevamente a cada uno de los colegios donde finalmente se procedió a la administración de las escalas.

En este sentido, se les indicó a los estudiantes que su participación era voluntaria y que sus respuestas a las escalas eran totalmente confidenciales, dando así inicio a la administración colectiva de los instrumentos; en caso de dudas o preguntas un encuestador permanecía en el salón durante el tiempo de ejecución.

De esta manera, la administración de los instrumentos fue colectiva y con instrucciones estandarizadas.

Posteriormente, se procedió a corregir los instrumentos y a crear la base de datos para cada una de las escalas y una base de datos final donde se colocaron los puntajes totales de cada uno de los sujetos en las escalas, todo esto en la versión 20.0 del programa estadístico SPSS; lo que permitió realizar el análisis de los datos.

Análisis de Resultados.

De los instrumentos.

Para cada una de las escalas se realizó un análisis de confiabilidad calculando el Coeficiente Alfa de Cronbach, y un análisis de la estructura factorial por medio del análisis de componente principal fijando un autovalor de 1.5. Esto con el objetivo de evaluar la validez de los instrumentos, al conocer si los ítems se comportan de la forma esperada, al relacionarse con las dimensiones o factores previamente señalados en estudios anteriores.

En cuanto a **la escala de Actitudes hacia la Autoridad Institucional en adolescentes (AAI-A)**, se encontró que presenta una consistencia interna moderada alta (Alfa de Cronbach=0.66). Se observó que los ítems correlacionan con el puntaje total en un rango que oscila entre 0.21 y 0.52, siendo las correlaciones más bajas las correspondientes a los ítems 4 (0.21) y al ítem 1 (0.39); sin embargo, si se eliminaran estos ítems la confiabilidad no aumentara significativamente. Así mismo, mediante el análisis de componente principal se obtuvo un solo factor con un autovalor de 2.17 que explica el 43.44% *de la varianza total.*

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2,172	43,437	43,437	2,172	43,437	43,437
2	,953	19,069	62,505			
3	,689	13,790	76,295			
4	,628	12,559	88,854			
5	,557	11,146	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Tabla 2. Análisis Factorial Escala (AAI-A)

El análisis de confiabilidad de **la escala de Malestar Psicológico** arrojó un Alfa de Cronbach de 0.86, lo que indica que la escala posee una consistencia interna alta. Se observaron correlaciones entre los ítems y el puntaje total, que oscilan en un rango de 0.56 a 0.63, si se elimina alguno de los ítems la confiabilidad no aumenta de forma significativa. Mediante el análisis factorial se obtuvo un solo factor que con un autovalor de 4.27 explica el 47.46% de la varianza total.

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	4,272	47,463	47,463	4,272	47,463	47,463
2	1,172	13,017	60,479			
3	,726	8,063	68,542			
4	,683	7,584	76,126			
5	,537	5,967	82,093			
6	,492	5,465	87,558			
7	,431	4,791	92,349			
8	,379	4,209	96,559			
9	,310	3,441	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Tabla 3. Análisis Factorial Escala Malestar Psicológico.

Por último, **la Escala de Autoestima de Rosenberg Echeburúa** arrojó un Alfa de Cronbach de 0.68 lo que indica que posee una consistencia interna moderada-alta, tal y como es esperado se obtuvieron dos factores lo cual corresponde con la direccionalidad de las afirmaciones (positivas y

negativas), el primer factor compuesto por los ítems 1,2,4,6 y 7 con un autovalor de 3.71 explica el 37.17% de la varianza total y el segundo componente, compuesto por los ítems 3,5,8,9 y 10 con un autovalor de 1.60 explica el 16% de la varianza, explicando de forma conjunta el 53.20% de la varianza total. Las correlaciones entre los ítems y el puntaje total oscilaron entre 0.10 y 0.30

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	3,717	37,172	37,172	3,717	37,172	37,172
2	1,604	16,035	53,208	1,604	16,035	53,208
3	1,113	11,131	64,339			
4	,991	9,913	74,252			
5	,701	7,014	81,266			
6	,546	5,460	86,726			
7	,452	4,524	91,249			
8	,362	3,621	94,871			
9	,318	3,178	98,049			
10	,195	1,951	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Tabla 4. Análisis Factorial Escala de Autoestima de Rosenberg Echeburúa

A su vez, el **Cuestionario multimodal de interacción escolar CMIE-IV** (factores victimización y comportamientos intimidatorios) arrojó un Alfa de Cronbach de 0.84 lo que indica que posee una alta consistencia interna, donde se observaron correlaciones que oscilaron entre 0.20 y 0.55 entre los ítems y el puntaje total; la eliminación de ninguno de los ítems aumenta de forma significativa la confiabilidad.

Por otro lado, mediante el análisis de componente principal, rotación varimax, se comprobaron los dos factores encontrados por Caballo et al. (2012).

El primer factor, Comportamientos Intimidatorios con un autovalor de 5.09 y explica 25.5% de la varianza, mientras el segundo factor, Victimización tiene un autovalor de 3.43 y explica el 17.2 % de la varianza (ver tabla 5). Así el 42.66% de la varianza total del cuestionario es explicada por estos dos factores. (Anexo H).

Para la descripción de los factores se utilizaron aquellos ítems cuya carga factorial es igual o mayor a 0.40 en la matriz rotada empleando la rotación Varimax.

De acuerdo a ese criterio de la carga factorial, el primer componente, correspondiente al factor de comportamientos intimidatorios coincidió con la estructura factorial encontrada por Caballo, et al., (2012), formado por los ítems 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10. El segundo componente que corresponde al factor de victimización resultó estar integrado por los ítems 11, 12, 13, 14, 16,17 y 19 también coincidentes con lo planteado por esos autores.

En el caso de los ítems 18 y 20 no muestran una carga factorial mayor en ninguno de los factores, pero basados en los resultados de Caballo, et. al. (2012) y la pertinencia de su contenido al factor victimización se decidió mantenerlos en el factor. En cuanto al ítem 15, aún cuando mostró una mayor carga en el primer factor, por la correspondencia directa y clara de su contenido con el factor 2 se decidió mantenerlo en este. De forma que considerando el adecuado comportamiento psicométrico del instrumento, ya que se confirmaron los factores y se obtuvo una adecuada confiabilidad, se mantienen los ítems que de acuerdo a la literatura e estudios conforman los factores considerados. (Ver tabla 6).

Varianza total explicada

	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
Componente	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	5,094	25,468	25,468	5,094	25,468	25,468	4,606	23,028	23,028
2	3,439	17,194	42,662	3,439	17,194	42,662	3,927	19,634	42,662
3	1,245	6,226	48,888						
4	,962	4,808	53,696						
5	,936	4,682	58,379						
6	,890	4,451	62,829						
7	,852	4,262	67,091						
8	,739	3,694	70,786						
9	,665	3,323	74,109						
10	,643	3,217	77,326						
11	,624	3,122	80,449						
12	,575	2,876	83,324						
13	,522	2,609	85,933						
14	,493	2,466	88,399						
15	,468	2,339	90,738						
16	,435	2,176	92,914						
17	,416	2,079	94,993						
18	,373	1,863	96,856						
19	,319	1,597	98,453						
20	,309	1,547	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Tabla 5. Análisis de componente principal.

Matriz de componentes[a]

	Componente	
	1	2
item1	,529	-,416
item2	,734	-,253
item3	,511	-,436
item4	,597	-,322
item5	,428	-,182
item6	,594	-,321
item7	,591	-,384
item8	,620	-,179
item9	,627	-,247
item10	,670	-,366
item11	,484	,553
item12	,515	,605
item13	,441	,605
item14	,457	,516
item15	,531	,321
item16	,265	,582
item17	,353	,597
item18	,296	,287
item19	,214	,412
item20	,181	,208

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 2 componentes extraídos

Tabla 6. Matriz de componentes.

Análisis de Descriptivos

Después de evaluar la confiabilidad y la estructural factorial de los instrumentos, se procedió a calcular los estadísticos descriptivos con el programa estadístico SPSS, esto con la finalidad de estudiar la distribución y el comportamiento de cada una de las variables implicadas en el diagrama de ruta.

Para las variables categóricas, sexo y nivel socioeconómico se obtuvo la frecuencia y porcentaje de los sujetos en cada una de las categorías. (Ver tabla 6 y 7).

Variable.	Categoría.	Frecuencia.	Porcentaje.
Sexo	Mujer	134	50%
Sexo	Hombre	134	50

Tabla.7 Estadísticos descriptivos de la variable categórica sexo.

Variable.	Categoría.	Frecuencia.	Porcentaje.
NSE	alto/medio alto	155	57.9%
NSE	medio bajo/bajo	113	42.1%

Tabla.8 Estadísticos descriptivos de la variable categórica nivel socioeconómico.

De este modo; la muestra estuvo compuesta por un total de 268 estudiantes, siendo 134 mujeres (50%) y 134 hombres (50%). Con respecto al nivel socioeconómico, un total de 155 sujetos (57.9%) reporto ser de nivel socioeconómico alto/medio alto, mientras que 113 sujetos (42.1%) de nivel socioeconómico medio bajo/bajo (Ver tabla 2).

Con el fin de caracterizar a la muestra más claramente se incluye la variable curso como elemento descriptivo, de este modo el 44% (n=118) de la muestra de estudiantes estudiaba primer año de educación secundaria,

mientras que el 40.3% (n=108) de los estudiantes estudiaba segundo año y el 15.7% (n=42) estudiaba tercer año de secundaria.

Por otra parte, para las variables continuas edad, intimidación, comportamientos intimidatorios, malestar psicológico, autoestima y actitud hacia la autoridad escolar.se tomó en cuenta media, desviación típica, asimetría, curtosis, puntaje mínimo – máximo y coeficiente de variación (ver Tabla 8)

Variable	Media	Desviación	Asimetría	Curtosis	Máximo	Mínimo	CV
Edad	13.57	0.94	0.15	-0.21	16	11	6.92%
Intimidación	17.87	4.38	0.36	-0.56	35	13	25%
Victimización	15.33	3.78	0.70	-0.10	28	10	24.6%
Malestar	20.47	7.05	0.52	-0.17	39	9	34.4%
Autoestima	26.48	3.18	-0.03	0.35	34	14	12%
Actitud	13.61	3.02	-0.11	-0.48	20	5	22.18%

Tabla 9.Resumen de los descriptivos de las variables continúas.

De esta forma, el promedio de edad de los sujetos de la muestra es de 13.57 años y una desviación de 0.94, el rango de edades se ubicó entre los 11 y los 16 años; la distribución es simétrica (asimetría=0.15), con forma mesocúrtica (Curtosis= -0.21), es decir; los datos se distribuyen de forma normal.

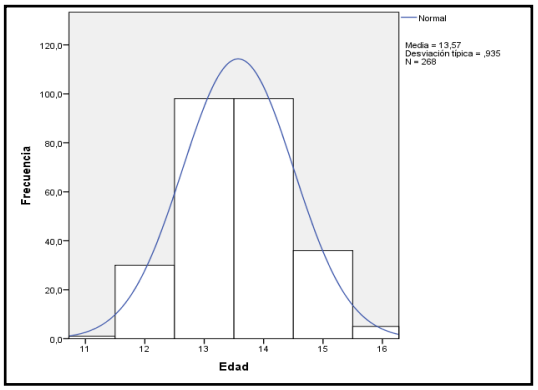


Grafico 1. Histograma variable edad.

Comportamientos Intimidatorios.

En la sub-escala de comportamientos intimidatorios, la cual tiene una puntuación mínima de 10 puntos y una máxima de 30 puntos; la mínima puntuación obtenida por los sujetos fue de 10 puntos, y la puntuación máxima fue de 29 puntos, siendo que en promedio los estudiantes obtuvieron un puntaje moderadamente bajo en la sub-escala de comportamientos intimidatorios de 17.87 puntos con una desviación de 4.38 puntos, obteniendo un coeficiente de variación de 0.25 lo que indica que la distribución es heterogénea.

A su vez, la forma de la distribución es mesocúrtica (curtosis=-0.56) y simétrica (asimetría=0.36), es decir; se ajusta a la curva normal, lo cual indica que la mayoría de los sujetos obtuvo puntajes que se ubicaron dentro de los valores medios de la distribución (Ver grafico 2).

De este modo, con base a los datos anteriores es posible concluir que los puntajes obtenidos en esta sub-escala, son indicadores de que la mayoría de los estudiantes han realizado de forma moderada comportamientos intimidatorios.

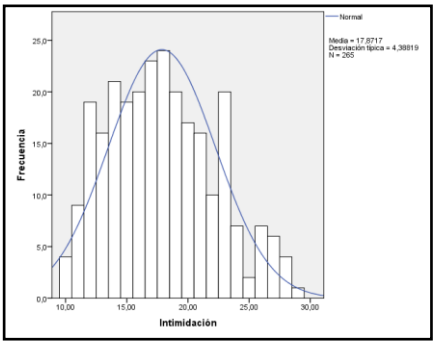


Grafico 2. Histograma Comportamientos Intimidatorios.

Victimización.

En la sub-escala de victimización, la cual tiene una puntuación mínima de 10 puntos y una puntuación máxima de 30 puntos; el puntaje más alto

obtenido por los sujetos en esta sub-escala es de 28 puntos y el puntaje más bajo es de 10 puntos.

De esta manera, en promedio los sujetos obtuvieron un puntaje bajo en la sub-escala de victimización de 15.33 puntos con una desviación de 3.78 puntos, siendo la distribución heterogénea al obtener un coeficiente de variación de 0.25, es decir; los datos se distribuyen a lo largo de la distribución de forma dispersa, esto con una asimetría positiva que representa un sesgo hacia la derecha (asimetría=0.70), es decir; la mayoría de los datos se agrupan en la zona inferior de la distribución, a su vez la forma de la distribución es mesocúrtica (curtosis=-0.10) es decir; su distribución se asemeja a la curva normal (Ver grafico 3).

Con base a los datos anteriores, se puede concluir que los puntajes observados en esta sub-escala son indicadores de que los estudiantes han estado poco expuestos a acciones negativas de forma reiterada a lo largo del tiempo, por una o más personas.

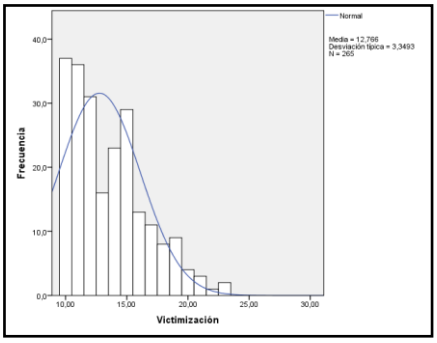


Grafico 3. Histograma de Victimización.

Malestar psicológico.

En la escala de malestar psicológico, en la cual el puntaje mínimo es de 10 puntos y el máximo posible es de 45 puntos; el puntaje máximo obtenido en esta escala por los sujetos de la muestra es de 44 puntos y el mínimo de 11 puntos.

De esta forma, los sujetos obtuvieron puntajes moderadamente bajos, siendo la media de 20.47 puntos con una desviación de 7.05 puntos. La distribución es simétrica (asimetría= 0.52), adoptando una forma mesocúrtica (curtosis= -0.17), lo que indicado que la forma de la distribución se ajusta a la curva normal, a su vez; los datos se distribuyen de forma heterogénea, obteniendo una coeficiente de variación de 0.33. (Ver Grafico 3).

Los puntajes obtenidos en esta escala son indicadores de que la mayoría de los sujetos no experimentan síntomas físicos y emocionales que les causan malestar o incomodidad, dado que el puntaje de corte es de 25 puntos, de esta manera el 26.79% de la muestra (n=71 sujetos) experimenta un malestar psicológico significativo, lo que se tradujo en puntajes en la escala iguales o mayores a 25 puntos.

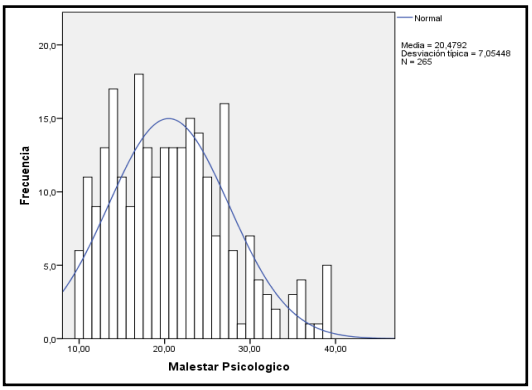


Grafico 4. Histograma Malestar Psicológico.

Autoestima

En la escala de autoestima de Rosemberg, en la cual el puntaje máximo de de 40 puntos y el mínimo de 10 puntos, el puntaje máximo obtenido por los sujetos de la muestra fue de 34 puntos y el mínimo de 14 puntos. De esta forma, en promedio los sujetos obtuvieron un puntaje moderadamente alto de 26.48 puntos con una desviación de 3.18 puntos.

La distribución es simétrica, (asimetría=-0.03) y la forma de la distribución es mesocúrtica (curtosis=0.35), es decir; se asemeja a la curva

normal. Finalmente el coeficiente de variación es de 0.12 lo que indica que la distribución de los puntajes es homogénea. (Ver grafico 5).

Los puntajes obtenidos por los sujetos en esta escala, son indicadores de que la mayoría de los estudiantes presenta una actitud moderadamente positiva acerca de si mismos.

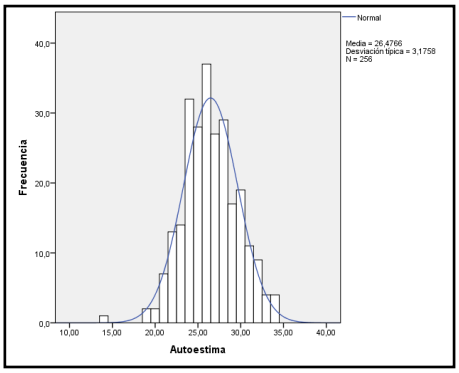


Grafico 5. Histograma Autoestima.

Actitud hacia la autoridad.

En la escala de actitud hacia la autoridad escolar, en la cual el puntaje mínimo es de 5 puntos y el máximo de 20 puntos, el puntaje máximo para los sujetos del estudio fue de 20 puntos y el mínimo de 5 puntos. En promedio, los sujetos obtuvieron un puntaje moderadamente alto de 13.61 puntos con una desviación de 3.02 puntos y un coeficiente de variación de 0.22 lo que indica que los datos se agrupan de forma heterogénea.

La distribución es simétrica (asimetría=-0.11), adoptando una forma mesocúrtica (curtosis=-0.48), es decir; la distribución se asemeja a la curva normal. (Ver Grafico 6).

Los puntajes obtenidos en la escala permiten afirmar que los sujetos tienen conductas y creencias moderadamente positivas hacia la escuela y el profesorado.

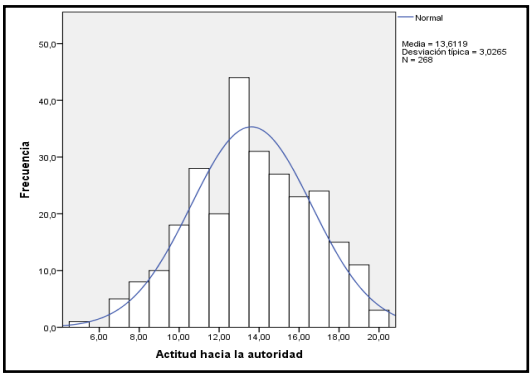


Grafico 6. Histograma Actitud hacia la Autoridad Escolar.

Análisis de Ruta

Ahora bien, luego del análisis descriptivo y previo al análisis de regresión que permite verificar las relaciones planteadas en el diagrama de ruta, se procedió a verificar los supuestos pertinentes al modelo: multicolinealidad, homocedasticidad y normalidad.

En primer lugar, se realizó el cálculo de la matriz de correlaciones entre las variables del estudio, empleando el coeficiente de correlación de Pearson, con el fin de evaluar la presencia o no de multicolinealidad entre las variables.

De esta manera, se obtuvo coeficientes de correlación significativos al 0.05 que oscilan entre -0.33 hasta 0.37, por lo que se deduce que no existe multicolinealidad entre las variables tomando como punto de corte una correlación de 0.70 (Ver anexo J).

En este sentido, en cada uno de los modelos los valores del estadístico Tolerancia son mayores a 0.60 y los valores del estadístico VIF son próximos a 1; lo que confirma que no existe multicolinealidad entre las variables.

Seguidamente, se halló la normalidad de las variables predictoras a través del estadístico Kolmogorov-Smirnov, resultando que solo las variable malestar psicológico y comportamientos intimidatorios se ajustan a la

distribución normal (p>0.05), por ende los resultados deben ser analizados con cautela (Ver tabla 10).

Variable	Kolmogorov-Smirnov	Sig.
Edad	3.44	0.00
Comportamientos intimidatorios	**1.23**	**0.09**
Victimización	2.28	0.00
Malestar	**1.20**	**0.11**
Autoestima	1.45	0.03
Actitud	1.37	0.04

Tabla 10. Estadísticos de normalidad.

En lo que respecta, al supuesto de homocedasticidad, el cual indica la independencia de errores, se obtuvo valores del estadístico Durbin-Watson para cada uno de los modelos propuestos.

Para el primer modelo donde se predice comportamientos intimidatorios a través de sexo, nivel socioeconómico, malestar psicológico, autoestima, actitud hacia la autoridad escolar y victimización se obtuvo un coeficiente de 2.16 (Tabla 10). El segundo modelo donde se predice victimización a través de sexo, nivel socioeconómico, malestar psicológico, autoestima, actitud hacia la autoridad escolar se obtuvo un coeficiente de 2.07 (Tabla 10). El tercer modelo donde se predice actitud hacia la autoridad escolar a través de sexo y autoestima se obtuvo un coeficiente de 1.65 (Tabla 10). El cuarto modelo autoestima a través de malestar psicológico y sexo se obtuvo un coeficiente de 2.03 (Tabla 11). Por último, la predicción de malestar psicológico a través de sexo se obtuvo una correlación de 1.90 (Tabla 10).

Lo que indica que siendo todos los valores obtenidos del estadístico Durbin-Watson cercanos a 2, los errores residuales son independientes; y esto permite afirmar que el supuesto se cumple.

Resumen del modelo

Modelo	R	Rcuadrado	Rcuadrado corregida	Error típico de la estimación	Durbin - Watson
1	0.38	0.14	0.12	4.04	2.16
2	0.39	0.16	0.14	3.12	2.07
3	0.05	0.002	-0.006	3.03	1.65
4	0.28	0.08	0.07	3.05	2.03
5	0.19	0.04	0.03	6.93	1.90

Tabla 11. Resumen del Modelo

Una vez comprobados los supuestos del modelo, para verificar las relaciones planteadas en el diagrama se llevó a cabo un análisis de regresión múltiple para cada una de las variables endógenas, procediendo de derecha a izquierda del diagrama con el método de introducción paso a paso. Se tomaron como significativos aquellos coeficientes con una significancia igual o menor a 0.05.

En primer lugar, se realizó el análisis de regresión para el primer modelo referido a la variable comportamientos intimidatorios, la cual se relaciona de forma significativa y moderada baja (r=0.38) con las variables sexo, nivel socioeconómico, malestar psicológico, autoestima, actitud hacia la autoridad escolar y victimización. De esta manera, la mejor combinación lineal de estas variables explica de forma significativa el 12% de la varianza total de los comportamientos intimidatorios (Rcuadrado corregido=0.130 F=7.01 Sig.=0.00). Así mismo, se afirma que los errores residuales son totalmente independientes (Durbin Watson=2.16).

Al evaluar el peso de cada una de las variables predictoras sobre los comportamientos intimidatorios, se obtuvo que las variables que la predicen significativamente son el sexo (β=0.17 sig.= 0.004), la actitud hacia la autoridad escolar (β=-0.29 sig.=0.00) la victimización (β=0.13 sig.=0.05). En

este sentido, son los hombres, con una actitud negativa hacia la autoridad escolar y con altos puntajes en la sub-escala de victimización quienes realizan en mayor medida comportamientos intimidatorios.

Tabla 12. Coeficientes de regresión Comportamientos Intimidatorios.

Variable.	B	Error	B	Sig.	Tolerancia	VIF
Constante	21.90	2.69		0.00	-	-
Sexo	**1.47**	**0.54**	**0.17**	**0.00**	**0.88**	**1.13**
Nivel socio	0.77	0.52	0.10	0.13	0.99	1.00
Victimización	**0.15**	**0.07**	**0.13**	**0.05**	**0.83**	**1.21**
Malestar	0.004	0.04	0.007	0.92	0.74	1.35
Autoestima	-0.07	0.08	-0.06	0.36	0.89	1.12
Actitud	**-0.42**	**0.09**	**-0.29**	**0.00**	**0.96**	**1.04**

En negritas significativos al 0.05

Con respecto al segundo modelo referido a la variable victimización, se encontró un coeficiente de correlación de 0.39; lo que indica que esta variable se relaciona de forma moderada y significativa con el sexo, el nivel socioeconómico, el malestar psicológico, la autoestima y la actitud hacia la autoridad escolar. De este modo, la mejor combinación lineal de estas variables explica el 14% de la varianza total de los puntajes en la sub-escala de victimización (Rcuadrado corregida= 0.14 F=9.56 Sig.=0.00). Así mismo, se afirma que los errores residuales son totalmente independientes (Durbin Watson=2.07)

Al evaluar el peso de cada una de las variables predictoras sobre la victimización, se encontró que las variables que la predicen significativamente son el sexo (β=0.22 sig.=0.00) y el malestar psicológico (β=0.39 sig.=0.00). Lo que indica que los hombres que experimentan un mayor malestar psicológico suelen ser victimizados por sus compañeros de clase.

Tabla 13. Coeficientes de regresión victimización.

Variable.	B	Error	β	Sig.	Tolerancia	VIF
constante	14.37	2.17		0.00	-	-
Sexo	**1.63**	**0.46**	**0.22**	**0.00**	**0.94**	**1.06**
Nivel socio	-0.06	0.45	-0.01	0.88	0.99	1.00
Malestar	**0.21**	**0.04**	**0.39**	**0.00**	**0.87**	**1.15**
Autoestima	-0.12	0.07	-0.10	0.11	0.91	1.10
Actitud	-0.07	0.08	-0.06	0.35	0.96	1.04

En negritas significativos al 0.05

En cuanto al tercer modelo, se encontró que la actitud hacia la autoridad escolar tiene una relación baja con las variables sexo y autoestima, registrando un coeficiente de correlación de 0.05. De este modo, la mejor combinación lineal de estas variables explica el 2% de la varianza total de los puntajes en la escala de actitud hacia la autoridad escolar (Rcuadrado corregida=0.02 F=0.26 sig.=7.70). Así mismo, se afirma que los errores residuales no son totalmente independientes (Durbin Watson=1.65)

Al evaluar el peso de cada una de las variables predictoras, se encontró que ninguna de las variable incluidas en el modelos predice significativamente la actitud hacia la autoridad escolar (p>0.05).

Tabla 14. Coeficientes de regresión Actitud hacia la autoridad escolar.

Variable.	B	Error	B	Sig.	Tolerancia	VIF
constante	12.96	1.60	-	0.00	-	-
Sexo	0.24	0.39	0.04	0.54	0.98	1.01
Autoestima	0.02	0.06	0.20	0.77	0.98	1.01

En negritas significativos al 0.05

Por otra parte, en lo referente al cuarto modelo, se encontró que la variable autoestima tiene una relación significativa, que resulta ser moderada baja con las variables sexo y malestar psicológico, obteniendo un coeficiente de correlación de 0.28. De esta manera, la mejor combinación lineal de estas

variables explica el 7% de la varianza total de los puntajes en la escala de autoestima de Rosemberg. (Rcuadrado corregida=0.07 F=10.83 sig.=0.00). Así mismo, se afirma que los errores residuales son totalmente independientes (Durbin Watson=2.03)

Al evaluar el peso que tiene cada una de las variables predictoras, se encontró que el sexo (β=0.18 sig.=0.00) y el malestar psicológico (β=-0.26 sig.=0.00) predicen de forma significativa la autoestima. Lo que indica, que los hombres con menor malestar psicológico tendrán una mayor autoestima.

Tabla 15. Coeficientes de regresión Autoestima.

Variable.	B	Error	B	Sig.	Tolerancia	VIF
constante	23.52	0.67	-	0.00	-	-
Sexo	**1.11**	**0.40**	**0.18**	**0.00**	**0.96**	**1.03**
Malestar	**0.12**	**0.03**	**-0.26**	**0.00**	**0.96**	**1.04**

En negritas significativos al 0.05

Por último, se encontró que el sexo tiene una relación baja y significativa con el malestar psicológico; al obtener un coeficiente de correlación de 0.19. De esta manera la mejor combinación lineal de esta variable explica el 3% de la varianza de la variable sexo. (Rcuadrado corregido=0.03 F=10.19 sig.=0.00). Así mismo, se afirma que los errores residuales son totalmente independientes (Durbin Watson=1.90).

Al evaluar el peso de la variable predictora, se determinó que el malestar psicológico predice de forma significativa el sexo en el modelo planteado (β=-0.19 sig.=0.00), lo que indica que las mujeres experimentan mayor malestar psicológico que los hombres.

Tabla 16. Coeficientes de regresión Malestar Psicológico.

Variable.	B	Error	β	Sig.	Tolerancia	VIF
constante	21.83	0.60	-	0.00	-	-
Sexo	**-2.72**	**0.85**	**-0.19**	**0.00**	**1**	**1**

En negritas significativos al 0.05

En definitiva tomando en cuenta los efectos obtenidos, se plantea el modelo resultante a continuación:

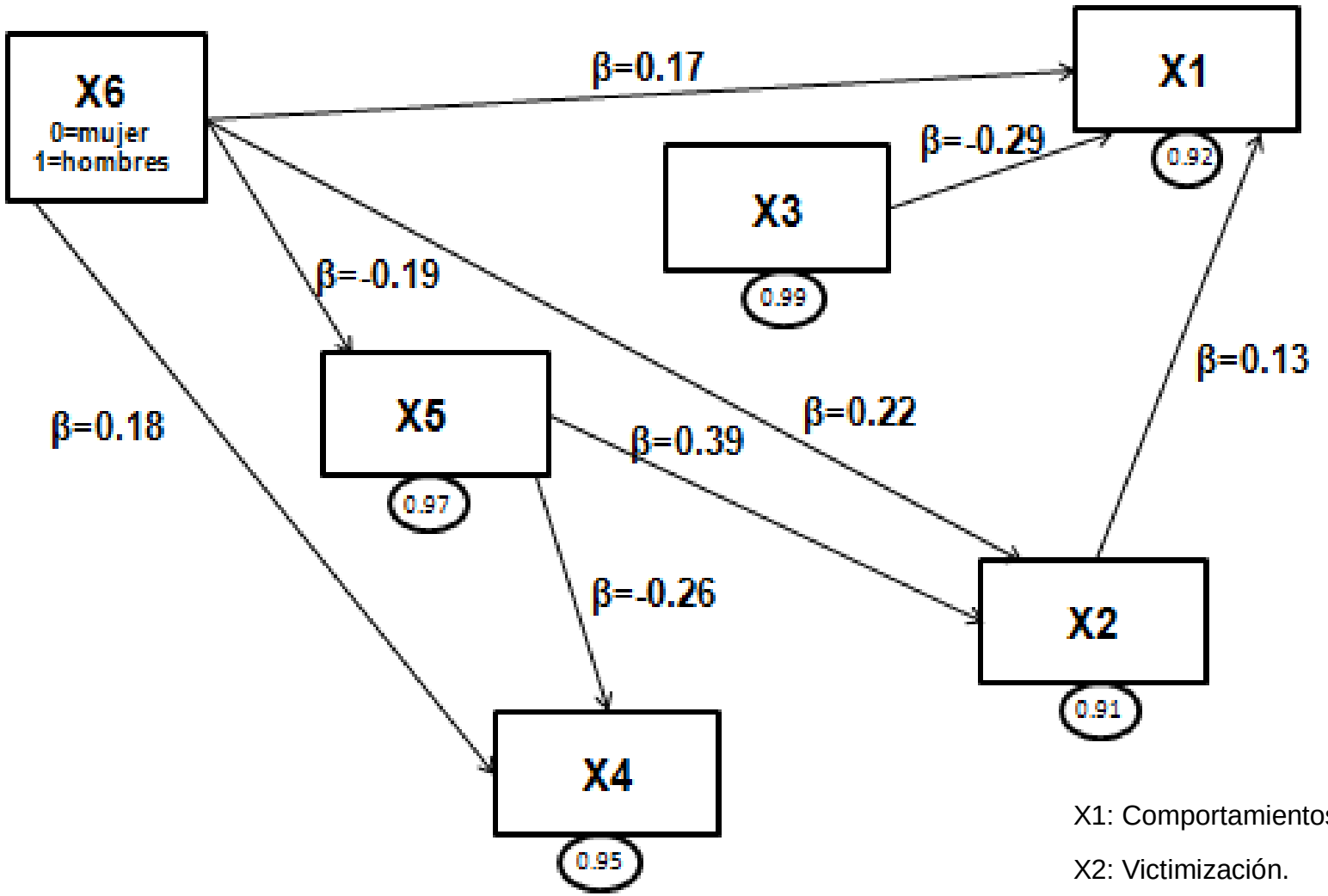


Figura 3. Modelo de Ruta Definitivo.

X1: Comportamientos intimidatorios.

X2: Victimización.

X3: Actitud hacia la autoridad escolar.

X4: Autoestima.

X5: Malestar Psicológico.

X6: Sexo.

Discusión

El propósito de esta investigación fue estudiar la influencia del sexo, nivel socioeconómico, la actitud hacia la autoridad escolar, malestar psicológico y la autoestima sobre los comportamientos intimidatorios y la victimización en adolescentes venezolanos entre 11 y 16 años.

De acuerdo a los resultados obtenidos en la muestra compuesta por un total de 268 estudiantes de la ciudad de Caracas, con un promedio de edad de 14 años, distribuidos equitativamente (50%) en ambos sexos, se encontró que en su mayoría los estudiantes han realizado de forma moderada acciones de persecución física o psicológica hacia otros compañeros, a quienes eligen como víctimas de repetidos ataques.

En concreto, un total de 18 sujetos correspondientes al 6.78% de la muestra obtuvo puntajes que exceden en 2 desviaciones o más el puntaje promedio del resto de sus compañeros en la sub-escala de comportamientos intimidatorios, lo que permite afirmar que realizan este tipo de conductas, en contra de sus compañeros de forma reiterada.

A su vez, la mayor proporción de los estudiantes de este estudio reportan no haber sido victimizados de forma reiterada a lo largo del tiempo. En este sentido, tan solo el 8.01% (n=21 sujetos) reportó experimentar de forma significativa una mayor cantidad de acciones negativas de forma reiterada por parte de sus compañeros de clases. Esto tomando como criterio arbitrario aquellos sujetos que alcanzó un puntaje de 2 desviaciones estándar por encima del promedio en la sub-escala de victimización.

Cabe destacar, que el ítem 15 del Cuestionario CMIE (IV) correspondiente al factor de victimización y el cual expresa la siguiente frase “me han pegado” cargo de en el factor comportamientos intimidatorios, este hecho no ocurrió en el estudio piloto por tanto una posible explicación es la no clara interpretación del ítem por parte de los sujetos de la muestra final, ya que este reactivo pudo asociarse de forma errónea a acciones de tipo violento, siendo este ítem el que expresa de forma más directa contenidos asociados a la agresión física.

Sin embargo, al eliminar este ítem no se veían alterados de forma significativa los resultados referentes a la confiabilidad ni al carácter explicativo de los 2 factores (comportamientos intimidatorios y victimización), por tal motivo el ítem fue incluido en los análisis de regresión dada la correspondencia directa y clara de su contenido con el factor de victimización.

En cuanto a, los bajos índices de victimización y de comportamientos intimidatorios reflejados en este estudio, pueden deberse a que la muestra de sujetos fue seleccionada de la población en general; lo que significa que no necesariamente se encuentra expuesta a este tipo de comportamientos asociados al bullying, es decir; las escuelas en la cuales se realizó este estudio no específicamente experimentan en gran medida la problemática del acoso escolar, por lo tanto es esperado que no se registren altos porcentajes de victimización ni de comportamientos intimidatorios.

Otra posible explicación para este resultado, podría deberse en parte al factor de deseabilidad social presente en la utilización de instrumentos de auto reporte, es decir; el uso de este tipo de herramientas para la medición de ciertas variables puede generar que los sujetos respondan a los reactivos de manera tal que sus respuestas se ajusten a lo esperado y deseado socialmente.

Sin embargo, considerando el análisis de los resultados psicométricos de cada una de las escalas; es posible afirmar que el factor de deseabilidad social no explica ni afecta la interpretación de los resultados obtenidos de forma significativa.

Aunado a esto, el miedo a la confidencialidad de los resultados, el cual se evidenció en las preguntas realizadas por parte de algunos de los estudiantes respecto al fin del estudio y la utilización de los resultados individuales, pudieron generar sesgos en las respuestas por temor a represalias que pudieran ser ejecutadas como consecuencia de la condición de víctima que asumen, esto a pesar de las especificaciones constantes por parte de los evaluadores donde se aseguraba que los resultados serían mantenidos bajo condición de anonimato.

En este sentido autores como Rayner y Hoel (citado en Pérez, 2005) indican que los instrumentos de auto reporte utilizados para la evaluación de contenidos asociados a conductas intimidatorias donde se ven implicadas las condiciones de víctima y

agresor pueden generar sesgos producto de la subjetividad de los sujetos al responder a los ítems.

En la misma línea de los instrumentos utilizados, otro aspecto a considerar cometido es la poca delimitación de los “sobrenombres” dentro de los comportamientos asociados al bullying. Los “sobrenombres” pueden ser efectivamente; tal como fueron tratados en este estudio, utilizados como violencia verbal contra otras personas.

Sin embargo, los sobrenombres no sólo tienen esta función cultural, sino que tal como indican Ramírez-Martínez y Ramírez-García (2005) los sobrenombres pueden expresar afecto, pueden relacionarse a aspectos particulares con los que la persona se siente identificada, pueden generar un valor agregado, y de esta forma le dan a la persona sentido de identidad y de pertenencia a grupos particulares, tanto así que incluso hay ocasiones en las que las personas pueden identificarse más con sus sobrenombres que con sus propios nombres. En esta investigación no se trataron de forma diferencial, por lo que al contestar los sujetos a los instrumentos pudieron referirse tanto a sobrenombres negativos como positivos, lo cual lo cual no discrimina entre la presencia o no de hostilidad al utilizar los mismos.

Ahora bien, dado los análisis de confiabilidad y validez de los instrumentos es posible afirmar que los resultados obtenidos en este estudio son de carácter valido, lo que permite elaborar las siguientes hallazgos y análisis.

Con respecto la variable nivel socioeconómico inicialmente se planteó la hipótesis de que los sujetos de nivel socioeconómico bajo suelen realizar un mayor número de comportamientos intimidatorios y también suelen ser víctimas de bullying en mayor medida, esto en comparación con los estudiantes de nivel socioeconómico alto.

Sin embargo, al realizar los análisis de regresión esta fue una de las variables que no influyó de forma significativa sobre los comportamientos intimidatorios ni la victimización, a diferencia de lo esperado teóricamente.

Esto podría ser explicado en parte por la situación económica actual de Venezuela, la cual podría estar determinando que las personas en niveles socioeconómicos medios (medio bajo y medio alto) actualmente tengan menores posibilidades de estudio, trabajos de menor nivel adquisitivo y menores posibilidades de

acceder a viviendas más amplias, lo que radicaría en que se ve un menor grado de diferencia entre estos niveles.

En este sentido, Cabezas y D´Elia (2008) en su revisión sobre la situación de Venezuela comentan que existe una disminución del empleo productivo, refiriéndose a que las personas en Venezuela han disminuido sus horas trabajadas, reciben mayor cantidad de ayudas por parte del estado y han pasado de trabajar en empresas privadas a trabajar en empresas públicas del estado, empleos a los cuales en muchos casos entran bajo una situación de "simulación laboral", ya que por ser ubicados en puestos no regulares como es el caso de los colaboradores o las cooperativas, no tienen acceso a beneficios como las vacaciones pagadas, tienen menor estabilidad laboral e incluso pueden obtener remuneraciones muy inferiores a las de los empleados fijos.

A su vez, García-Larralde (citado en Marcano, 2015) indica que la clase media se ha visto deteriorada como un reflejo del deterioro de la economía nacional en general, añadiendo que "La inflación ha sido bestial, los sueldos de los profesionales se han quedado rezagados y el ingreso real se ha ido al foso" lo cual se evidencia igualmente en lo expresado por González (citado en Marcano, 2015) quien menciona que "Ahorita debe haber más pobreza y menos clase media", refiriéndose con ello a que la situación actual ha disminuido el nivel de ingreso, lo cual podría afectar el nivel socioeconómico de las familias.

En suma, los datos presentados por estos autores son indicadores de una reducción de las diferencias entre los diversos estratos o niveles socioeconómicos, lo que puede entenderse como una homogenización de la población dada las características de la situación socioeconómica actual en Venezuela, que en el caso particular de este estudio no permitió evidenciar las diferencias teóricamente existentes entre el nivel socioeconómico y los niveles de victimización y comportamientos intimidatorios, es decir; el acoso escolar no se circunscribe a una categoría social, por el contrario es una problemática que dadas las características socio-económicas de Venezuela afecta a todos los individuos por igual independientemente de su posición social.

Por su parte, en lo que respecta a la variable autoestima, la mayor parte de los sujetos encuestados tiene una actitud positiva hacia sí mismos, lo que se relaciona directamente con el hecho de que la mayoría de los sujetos no experimentan síntomas físicos y emocionales que les causan malestar o incomodidad.

Sin embargo, el 26.79% (n=71) de los sujetos obtuvo un puntaje mayor o igual a 25 puntos en la escala de malestar psicológico, lo que es indicador de un malestar psicológico significativo. Lo cual representa un porcentaje alto considerando la población en donde fue realizado el estudio.

Estos resultados se explican, por un lado, por la etapa que transitan los sujetos de este estudio, ya que este tipo de indicadores son de esperarse en la adolescencia, periodo de vital importancia para el desarrollo de las personas. Tal como indican Figueroa et al. (2005) los jóvenes que carecen de bienestar psicológico suelen tener mayores dificultades para generar adecuadas estrategias de afrontamiento ante situaciones difíciles y esta dificultad radica también en que los adolescentes desarrollen un bajo concepto de sí mismos, baja confianza en sus propias habilidades y metas poco claras.

De esta manera, es posible plantear que en una etapa como la adolescencia, donde se empieza a adquirir un sentido de identidad propia, aumenta la probabilidad de que los estudiantes reporten síntomas asociados al malestar psicológico, producto de los cambios físicos y la adaptación a nuevas estructuras psicológicas y ambientales que llevan a la vida adulta, según señalan autores como Diverio (s.f).

Por otro lado, la explicación, también recae en las condiciones de vida actual del venezolano; tal y como señala Marcano (2005), la inflación ha aumentado y el poder adquisitivo ha disminuido, a su vez los índices de violencia y criminalidad han aumentado de forma significativa en los últimos años (CECODAP en su publicación Somos Noticia 2010-2011), lo que contribuye a lo que Rodríguez (2015) denomina la pauperización de la sociedad venezolana, al referirse a las condiciones precarias que afectan a las instituciones incluyendo a las escuela, a la sociedad y al individuo en sí mismo, dificultando el cumplimiento de la funciones de autocuidado que posiblemente se ven traducidos en un alto porcentaje de individuos que experimentan malestar psicológico de forma significativa.

Otra variable del estudio es la actitud de los estudiantes ante la autoridad escolar, en la cual la mayor parte de los sujetos mostró conductas y creencias moderadamente positivas hacia la escuela y el profesorado. Esto es consonante con lo expresado por Khedari y Sardi (2013), quienes destacan que dentro de las instituciones escolares el papel de los docentes y otras autoridades facilita el cumplimiento de las normas y brinda un apoyo emocional importante para los jóvenes.

De esta forma, con base a los resultados obtenidos y la información obtenida por Khedari y Sardi (2013), es de esperarse que la muestra de estudiantes participantes de esta investigación, no registre una alta tasa de comportamientos intimidatorios y victimización, ya que al mostrar una actitud moderadamente positiva hacia la autoridad escolar, su comportamiento suele ajustarse a las normas, es decir; existe una baja probabilidad de que se vean involucrados en la dinámica del bullying.

Ahora bien con respecto al modelo de ruta resultante, en el presente estudio, se encontró la victimización influye de forma directa sobre los comportamientos intimidatorios, una posible explicación a estos resultados surge de los planteado por autores como Salmivalli et.al (1996) quienes afirman en su estudio que dentro de la dinámica del bullying, no existen roles fijos, sino cambiantes, es decir; una víctima puede convertirse en agresor en un momento determinado. En otras palabras, los roles no son excluyentes, en ocasiones se solapan dentro de la dinámica del bullying.

Una manera de entender estos resultados, puede ser el hecho de que las víctimas experimentan sentimientos de frustración producto del acoso sistemático por parte de otros compañeros, lo que los lleva a responder de forma agresiva ante otros compañeros, identificándose con el agresor y actuando activamente lo que pudieron haber vivido pasivamente.

Como sustento teórico a este planteamiento, se encuentra el modelo de la frustración-agresión de Berkowitz (citado en Muñoz, Jimenez, Baillien, Vergel y López, 2012) en este caso los sentimientos de ira y frustración originados por el hecho de ser víctimas de acoso, actúa como precursor de futuras conductas violentas, que son concebidas como un modo de restablecer el equilibrio en el sistema escolar, buscando infligir un daño proporcional al que les han ocasionado en el pasado.

En la misma línea, Emler (citado en Estévez, Jiménez y Moreno, 2010) sostiene que el sentimiento de indefensión producido por la situación de victimización, junto con la decepción en las figuras adultas de autoridad ante su fracaso en la protección esperada, generan en el adolescente la necesidad de buscar una reputación antisocial y no conformista que le permita defenderse de los ataques venideros.

De esta manera, es posible plantear la hipótesis de que ante situaciones de acoso que se prolongan en el tiempo, las cuales pueden darse en diversos contextos como en el hogar o la escuela, los individuos experimentan sentimientos de indefensión; que los lleva a adoptar una actitud negativa hacia la autoridad escolar, la cual surge precisamente de la creencia de que ninguna figura es capaz de protegerlos; convirtiéndose en potenciales agresores, siendo esta la única forma en que logran defenderse de los ataques que recibieron con anterioridad.

En este sentido, la actitud hacia la autoridad escolar influye de forma directa sobre los comportamientos intimidatorios, siendo que los estudiantes que tienen comportamientos y creencias negativas hacia la escuela y los docentes suelen mostrar un mayor número de acciones negativas dirigidas hacia sus compañeros.

Así también lo plantean autores como Estévez et al. (2007), Cava et al. (2010) y Khedari y Sardi (2013) quienes consideran que una actitud negativa hacia la autoridad escolar está relacionada positivamente con conductas intimidatorias.

E incluso otros autores como Estévez et al., (2007) quienes encontraron que la actitud positiva hacia la autoridad escolar se relaciona negativamente y significativamente con el comportamiento violento, lo que implica que mientras más desfavorable sea la actitud hacia la autoridad escolar mayor será la probabilidad de realizar comportamientos intimidatorios dirigidos hacia otros compañeros de clase.

Una explicación ante tales resultados, implica el hecho de que si los estudiantes muestran un comportamiento y creencias positivas hacia los profesores y escuela; es más probable que cumplan con las normas establecidas lo que a su vez reduce la probabilidad de que realicen comportamientos disruptivos como el bullying en el contexto escolar.

En sentido, Emler (citado en Estévez, Jiménez y Moreno, 2010) señala que en ocasiones los comportamientos intimidatorios, son una reacción de los adolescentes

ante la desconfianza hacia las figuras de autoridad y las normas sociales, afirmando que aquellos adolescentes que confían en la protección de las figuras de autoridad y en la eficacia de las normas sociales tienen una menor probabilidad de involucrarse en dinámicas del tipo agresivo.

De esta manera, es importante destacar lo planteado por Estévez et al., (2007) al considerar el rol mediador y preventivo que juegan las figuras de autoridad en la familia y en la escuela; con respecto al desarrollo de comportamientos intimidatorios.

En concreto, una educación y una crianza basada en un estilo autoritativo o democrático, donde se establezcan limites de forma conjunta y se facilite el control de la agresión, permite al niño y al adolescente establecer vínculos de confianza con las figuras de autoridad, internalizando las normas de este manera y facilitando los procesos de socialización.

En la misma forma, partiendo de un modelo del aprendizaje social, el estar expuestos a modelos de figuras de autoridad que establezcan límites firmes y claros, le permite al niño desarrollar actitudes positivas hacia estas figuras, lo que disminuye la probabilidad de involucrarse en dinámicas violentas.

Por otra parte, en un principio se planteó la hipótesis de que los hombres adolescentes son quienes realizan una mayor cantidad de comportamientos intimidatorios y quienes también suelen ser víctimas de este tipo de comportamientos, como muestra de una expresión de poder y dominio dentro del contexto escolar.

Efectivamente, los resultados obtenidos en este estudio permiten afirmar que el sexo influye de forma directa sobre los comportamientos intimidatorios y la victimización, siendo los hombres los que se ven mayormente involucrados en situaciones de acoso, bien sea bajo la condición de víctima o de agresor, en comparación con las mujeres.

De hecho Olweus (citado en Mantilla et al. 2009), indica que en investigaciones que se han realizado a nivel mundial, los resultados muestran que los niños son más propensos a ser víctimas de bullying que las niñas.

Una posible explicación a estos resultados, deriva de los estereotipos que comúnmente son relacionados con la masculinidad, entre los cuales se incluyen la

fuerza física, el dominio, el poder y la agresión. Por ende los niños pueden llegar a mostrarse más agresivos que las niñas en búsqueda de obtener una mejor reputación social y como muestra de poder ante los demás compañeros.

Así lo plantea Hernández, Herraiz y Sancho (citado en CEAMEG 2011), quienes señalan que los varones se involucran cada vez en mayor medida en el bullying, como una expresión de la adquisición de una identidad masculina ligada a valores tradicionales.

Esto quiere decir, que los hombres emplean la agresión para reafirmar su posición social o cuando perciben que su rol en la sociedad puede verse amenazado.

Considerando este último punto, es posible plantear que una explicación del porqué los hombres obtienen puntajes más altos que las mujeres en las escalas de victimización e intimidación, es el hecho de que es la manera en cómo socializan a través de los valores y estereotipos tradicionales que se encuentran inmersos en la cultura machista.

En otras palabras, la agresión en este caso entendida como el acoso escolar; es un modo de expresión de la masculinidad en la cultura venezolana, donde los niños se agreden y son agredidos entre sí como parte de un intercambio social, que es alimentado por el creciente número de actos violentos y delictivos que ha ocurrido en los últimos años según lo planteado por el OVV (citado en CECODAP en su publicación Somos Noticia 2010-2011), donde apuntan que 106 adolescentes entre 15 y 19 años, por cada cien mil habitantes es la tasa de homicidios en Venezuela y se han registrado 4.107 niños, niñas y adolescentes víctimas de algún tipo de violencia, existiendo un aumento en las cifras desde el año 2012.

De esta manera, considerando que la escuela es una representación a escala de la realidad social León et al., (2006), conociendo los altos niveles de violencia que se registran en Venezuela, y adoptando un enfoque del aprendizaje social donde estas conductas pueden adquirirse a través de la observación de modelos o de la experiencia directa, se puede considerar que los niños en contextos escolares actúan e interactúan de forma agresiva de la misma manera en que aprenden y observan que se dan las interacciones en el contexto donde habitan.

Así también lo plantea Dupla, 1995 (citado en Contreras 2007), quien afirma que los intercambios sociales, formales e informales, están marcados por la violencia que se evidencia en diversas situaciones de la cotidianidad y en expresiones de agresión verbal y física.

Por otra parte, en esta investigación se planteó la hipótesis inicial de que los adolescentes que experimentan un mayor malestar psicológico, tienen una mayor probabilidad de ser víctimas de bullying por parte de sus compañeros.

Lo cual fue confirmado al realizar los análisis de regresión, siendo que el malestar psicológico influye de forma directa sobre la victimización, en se tomó la postura donde se plantea que el hecho de experimentar malestar psicológico aumentan la probabilidad de ser victimizado, entendiendo de esta manera el malestar psicológico como un factor predisponentes que aumenta el riesgo de ser víctima de acoso escolar.

Este resultado coincide con lo planteado por autores como Castro-Reyes, Osorio- Vásquez, Herazo- Bustos y Ramos Clason (2014) donde se encontró que el 63.5% de los sujetos clasificados como víctimas de acoso escolar reportó experimentar malestar psicológico.

De igual modo, Srabstein (2013), considera que los individuos que son víctimas de acciones negativas de forma reiterada por parte de sus compañeros de clases, suelen experimentar depresión, irritabilidad, ansiedad y/o dificultad para dormir, lo que se asocia con un mayor malestar psicológico.

Así, se hace evidente como dentro de la dinámica del bullying, los individuos que adoptan la condición de víctima sufren las consecuencias negativas asociadas a esta problemática.

En el caso particular del malestar psicológico experimentado por las víctimas del acoso escolar, Arellano (2008) menciona que en distintas investigaciones en Venezuela se ha encontrado que existe maltrato psicológico y verbal, que si bien no necesariamente deja huellas físicas en la víctima, si las deja en su memoria y la puede predisponer a paralizarse y a sentirse incapaz de resolver sus problemas.

Precisamente al referirse a aquellas consecuencias del acoso escolar que no dejan huellas visibles en las víctimas, es posible mencionar el malestar psicológico que genera en cada individuo el hecho de estar expuesto de forma reiterada a acciones negativas por parte de sus compañeros.

De esta manera, quedan claras dos posturas en la literatura; la primera verificada en este estudio donde se entiende el malestar psicológico como un factor predisponente que hace al individuo más vulnerable ante sus compañeros, mostrándose retraído, experimentando ansiedad y sintomatología depresiva, lo que aumenta la probabilidad de ser blanco de comportamientos intimidatorios. Mientras que la segunda postura, entiende el malestar psicológico como una consecuencia de la victimización.

Por otra parte, se encontró que el malestar psicológico influye de forma directa sobre la autoestima, es decir; que aquellos sujetos con menor malestar psicológico mostraran una actitud más favorable hacia sí mismos. De esta manera, tal y como señalan Kessler y Mroczek (1994) se espera que los sujetos que no experimenten síntomas negativos físicos y emocionales, es decir; malestar psicológico, muestran una autoestima más elevada.

De igual modo, se obtuvo que la relación entre la autoestima y el sexo es directa, es decir; los hombres suelen mostrar una actitud más positiva acerca de si mismos, en comparación con las mujeres.

Estos resultados coinciden con lo planteado por autores como Marrero, Aznar, Abella, y Fernández (2003) quienes señalan que los hombres mostraron mayor autoestima que las mujeres, pero la magnitud de la diferencia era muy baja.

Por tanto, en la presente investigación se realizó un análisis complementario donde se obtuvo que si existen diferencias significativas entre los puntajes de los hombres (Media=26.88 S=3.04) y los puntajes de las mujeres (Media=26.07 S=3.26) $p<0.05$ pero con una magnitud del efecto baja (Eta cuadrado=0.02).

En la misma línea, Dusek y Flaherty (citado en Neva y Gorostegui, 1993) encontraron que en promedio los varones, tienen niveles de autoestima más alto que las niñas, sobre todo en la adolescencia.

Ahora bien, estos resultados pueden ser explicados por factores sociales; ya que culturalmente los hombres suelen ejercer roles de dominio y poder, en este sentido Massad, Dusek y Flaherty (citados en Neva y Gorostegui, 1993) plantean que los hombres ocupan posiciones de mayor poder y prestigio en la sociedad asociados con una mayor autoestima; en comparación con las mujeres, es decir, existen ciertas rasgos asociados al estereotipo de masculinidad, que son más valorados socialmente que los rasgos femeninos.

Cabe destacar, que en la presente investigación se optó por un modelo donde la autoestima se concibe como un constructo unitario, por tanto las diferencias entre género pueden llegar a surgir una vez que se analizan las diferentes dimensiones de la autoestima, lo cual sin embargo; no forma parte del objetivo de esta investigación.

Así lo plantea Estévez et al. (2007), quien plantea que las diferencias en función del género en cuanto a la autoestima, surgen dependiendo de la dimensión a evaluar, es decir, las mujeres obtienen puntajes más altos que los hombres en la dimensión de la autoestima familiar y académica.

Este último punto, también permite explicar el hecho de que en los análisis de regresión realizados para esta investigación; la autoestima no influyó de forma directa ni indirecta sobre la victimización y los comportamientos intimidatorios, de esta forma se considera que al concebir la autoestima como un constructo unitario es menos probable que surjan las influencias esperadas sobre el bullying, de esta manera surge la necesidad de evaluar la autoestima como un constructo con diferentes dimensiones, destacando como señala Cava (2011) la importancia de la autoestima social, familiar y escolar sobre el fenómeno del bullying.

A su vez, en este estudio se tomó la postura inicial de que son las mujeres quienes experimentan en mayor medida pensamientos y emociones negativas, es decir; sufren un mayor malestar psicológico en comparación con los hombres.

Tal y como es esperado se encontró que el sexo influye de forma directa sobre el malestar psicológico, siendo las mujeres las que experimentan con mayor frecuencia

síntomas físicos y emocionales que les generan malestar psicológico en comparación con los hombres.

Estos resultados concuerdan con lo planteado por Barcelata (2004), quienes señalan que las mujeres suelen preocuparse en mayor medida por su imagen corporal, suelen presentar mayor niveles de ansiedad y perciben un mayor número de problemas en comparación con los hombres.

En la misma línea, autores como Beltrán (2006) también señalan que las mujeres suelen experimentar mayor malestar psicológico y síntomas ansiosos y depresivos en comparación con los hombres.

Una posible explicación, deriva del hecho planteado por Massad, Dusek y Flaherty (citados en Neva y Gorostegui, 1993), quienes afirman los hombres suelen ejercer roles de dominio y poder, es decir; que existen ciertos rasgo asociados a la masculinidad que son más valorados que los rasgos asociados a la feminidad, por ende una de las posibles causas del malestar psicológico en las mujeres puede deberse a la desvalorización social de ciertos atributos o características propias del genero que desplazan en cierto a la mujer y la alejan de posiciones sociales de mayor prestigio.

Finalmente, los resultados de esta investigación son de vital importancia para las instituciones educativas seleccionadas, ya que les permite tener un registro de los índices de victimización y de comportamientos intimidatorios, y a su vez respaldar los programas implementados o diseñar nuevos programas de prevención que les permitan mantener controladas las dinámicas violentas, considerando las variables sexo, malestar psicológico, autoestima y actitud hacia a autoridad escolar.

Aunado a esto, los resultados de este estudio permiten señalar que pese a las condiciones de pauperización que afronta Venezuela, con altos índices violencia, de delincuencia y la crisis económica creciente; es posible rescatar que las escuelas en ocasiones actúan como factor protector ante tal crisis, sirviendo como espacio de crecimiento para los niños y adolescentes.

Conclusiones.

En este estudio, se verificó en gran medida el modelo planteado para conocer cómo era la influencia de las variables sexo, nivel socioeconómico, malestar

psicológico, la autoestima y actitud hacia la autoridad escolar sobre los comportamientos intimidatorios y la victimización.

Por medio de la investigación realizada fue posible conocer que los estudiantes que suelen ser victimizados, tienen una mayor probabilidad de realizar comportamientos intimidatorios como respuesta ante el acoso vivido.

De esta manera, son los hombres quienes experimentan un mayor malestar psicológico y que han sido victimizados, los que tienen una mayor probabilidad de realizar comportamientos intimidatorios.

Asimismo, son aquellos estudiantes con una actitud negativa hacia la autoridad escolar los que tienen una mayor probabilidad de realizar comportamientos intimidatorios.

También se encontró que son los hombres quienes tienen una mayor autoestima en comparación con las mujeres, lo que se relaciona directamente con el hecho de que son los hombres quienes experimentan un menor malestar psicológico.

Por otra parte, en este estudio se controlo la variable edad manteniéndola constante y seleccionando solo sujetos con edades comprendidas entre los 11 y 16 años de edad, lo cual limito la muestra a estudiantes de los tres primeros años de educación secundaria.

Sin embargo, existen diversos autores que plantean que la variable edad así como el curso o grado académico, se encuentran relacionadas y pueden influir en la dinámica del bullying.

En este sentido, Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane, 2004 (citado en citado en Díaz- Aguado Jalón, 2005) detectaron un mayor riesgo de violencia entre iguales en la adolescencia temprana que en etapas posteriores; encontrando que segundo y tercer año de bachillerato (13-15 años) como el momento de mayor riesgo, etapa que coincide con una mayor dificultad de impartir por parte de los profesores.

Inclusive, estos autores registraron que existen diferencias en cuanto a la percepción de los estudiantes con respecto a sus profesores en función del curso o grado académico, en concreto; Mendoza, 2005 y Terry, 1998 (citado en citado en Díaz-

Aguado Jalón, 2005) quienes consideran que en los últimos años la relación alumno-profesor ha evolucionado; generando mayores dificultades específicamente en el nivel de educación secundaria; caracterizando estas relaciones como disruptivas, donde los alumnos no cumplen las normas.

Estos resultados cobran importancia, ya que como se menciono anteriormente la actitud hacia la autoridad escolar, ejerce una influencia directa sobre los comportamientos intimidatorios y la victimización.

De esta forma, los hallazgos de la presente investigación permiten verificar en parte, los modelos planteados (ver figuras 1 y 2). Lo que permite obtener una comprensión desde un modelo bioecológico, donde se considera al bullying como un fenómeno psicosocial y multiproblemáticas.

En este sentido, se espera que una mejor comprensión de los factores que intervienen en la dinámica del bullying y actúan como predisponentes; permita la elaboración de planes de prevención e intervención, así como el cuestionamiento no de cada niño en particular sino del sistema como unidad funcional.

De esta manera, surgen preguntas problematizadoras que cuestionan el hecho de si las instituciones educativas realmente ofrecen el apoyo psicológico necesario a los niños que se ven afectados por esta problemática y sus inconvenientes asociados, e incluso si el personal docente de los colegios requiere adoptar nuevas estrategias para de este modo vincularse de forma más adaptativa con los niños, y actuar como figuras mediadoras/protectoras en lo que se refiere al acoso escolar.

Recomendaciones.

En primer lugar, resulta importante incluir en futuras investigaciones el rol que puede jugar el curso o grado académico dentro de la dinámica del bullying, ya que una de las limitaciones del presente estudio es que solo se empleó una muestra con estudiantes de los primeros tres años de educación secundaria, siendo el número de estudiantes de tercer año de bachillerato muy reducido en la muestra, lo que impidió la inclusión de la variable en el diagrama de ruta.

Para futuras investigaciones es recomendable evaluar la influencia que puede tener el curso o grado académico no solo a nivel de educación secundaria sino también en educación primaria, sobre la actitud hacia la autoridad escolar, dada la influencia de

esta ultima variable sobre los comportamientos intimidatorios y la victimización, encontrada en el presente estudio.

También, es recomendable para futuras investigaciones incluir la medición de las diferentes dimensiones de la variable autoestima; con el objetivo de conocer la posible influencia de esta variable sobre la victimización y los comportamientos intimidatorios, ya que al concebir la autoestima como un constructo global y unitario es posible que se dificulte precisar la información detallada acerca de esta influencia.

Aunado a esto, otro de los aspectos que resulta importante considerar es el porcentaje relativamente alto para la población evaluada (27%) que experimenta un malestar psicológico significativo, por este motivo se considerada pertinente realizar otras mediciones alternativas que permitan darle validez convergente a estos resultados y considerar a su vez una intervención apropiada ante tal malestar en la población.

Finalmente, es recomendable para futuras investigaciones evaluar las diferentes cualidades de las agresiones, bien sea en función del género, nivel socioeconómico e inclusive del curso, brindándole la debida importancia a las agresiones verbales que no tienen consecuencias físicas tanto a las agresiones de carácter físico.

Ahora bien, una de las principales limitaciones del presente estudio, surge del hecho de que el muestreo empleado no fue probabilístico, lo que no permite la generalización de los resultados más allá de la población de sujetos quienes participaron en la investigación.

Asimismo, a la hora de realizar programas de prevención se recomienda ofrecer a los estudiantes que se encuentran realizando la transición de educación primaria a educación secundaria, el debido acompañamiento que facilite el proceso de adaptación y aceptación a los cambios físicos, psicológicos e institucionales que trae consigo un periodo del ciclo vital como la adolescencia, el cual ya ha sido identificado como una etapa en la cual la probabilidad de que se presenten conductas agresivas es mayor.

Referencias Bibliográficas

Alonso, J. Herdman, M. Pinto, A. & Vilagut, G. (2010). Desarrollo de un instrumento de evaluación de trastornos depresivos y de ansiedad para encuestas de salud. Investigación en proceso financiada por el Instituto de Salud Carlos III. Disponible en: http://www.imim.es/programesrecerca/epidemiologia/es_trastdepressius.html.

American Psychological Association. (2004). APA Resolution on Bullying Among Children and Youth. Recuperado de http://www.apa.org/about/policy/bullying.pdf

American Psychological Association. (2013). School Psychology. Recuperado de http://www.apa.org/about/division/div16.aspx.

American Psychological Association (2014). Divisions of APA. http://www.apa.org/about/division/index.aspx. Revisado el día 01 de Noviembre de 2014.

Andreou, E. (2000). Bully/Victim problems and their association with psychological constructs in 8-to 12-year old Greek schoolchildren. Aggressive Behavior, 26, 49-56.

Aranguren, M. & Brenlla, M. (2009). Studio de la validez discriminante de la escala malestar psicológico de Kessler. I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Arellano, N. (2008). Violencia entre pares escolares (bullying) y su abordaje a través de la mediación escolar y los sistemas de convivencia. Revista informe de investigaciones educativas. Revista Informe de Investigaciones Educativas, 22, (2), 211 - 230.

Avellanosa, I. (2008). En clase me pegan. Madrid, España: EDAF.

Barcelata, B. Consuelo, D & Lucio, E. (2004) Indicadores de malestar psicológico en un grupo de adolescentes mexicanos. Revista colombiana de psicología. Universidad Nacional de Colombia, 13, 64-73.

Beltrán, N. (2004) Malestar psicológico en estudiantes universitarios víctimas de abuso sexual infantil y otros estresores. Universitat de Barcelona.

Berger, C. (s.f) Bullying. Recuperado de: http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0037/File/Directores/4.%20si%20MINEDUC.Bullyng.pdf

Brenlla, M. & Aranguren, M (2010) Adaptación argentina de la escala de malestar psicológico de Kessler (K-10). Revista de Piscología. 28 (2); 311-342.

Caballo,E., Calderero,M., Arias, B.,Salazar, I. y Irurtia,M. (2012) Desarrollo y validación de una nueva medida de autoinforme para evaluar el acoso escolar. Psicología Conductual. 20 (3); 625-647.

Cabezas, L. F. y D´Elia Y. (2008). La política social en Venezuela. Caracas, Venezuela: Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales.

Campagñaro, S. (2005) Intimidación y maltrato: Un problema para las escuelas y una alerta para los especialistas.

Caribe, Universidad del Norte, (14); 150-172. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722005000100002

Castillo-Rocha, C. & Pacheco-Espejel, M. M. (2008) Perfil del maltrato (bullying) entre estudiantes de secundaria en la ciudad de Mérida, Yucatán. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 13(38), 825-842.

Cava, M. J. (2011). Familia, profesorado e iguales: claves para el apoyo a las víctimas de acoso escolar. Psychosocial Intervention, 20 (2), 183-192.

Cava, M. J., Estévez, E., Buelga, S. & Musitu, G. (2013). Propiedades psicométricas de la Escala de Actitudes hacia la Autoridad Institucional en adolescentes (AAI-A).Anales de Psicología, 29(2), 540-548.

Cava, M. J., Musitu, G. & Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. Psicothema, 18(3), 367-373.

Cava, M.J. Buelga, S., Musitu, G. & Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. Revista de Psicodidáctica, 15 (1), 21-34.

Cava, M.J., Musitu, G. & Murgui, S. (2007). Individual and social risk factors related to overt victimization in a sample of Spanish adolescents. Psychological Reports, 101, 275-290.

Cava, M.J., Musitu, G., Buelga, S. & 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.

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

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

Contreras, A. (2007). Hacia una comprensión de la violencia o maltrato entre iguales en la escuela y el aula. Orbis 6 (2), 85-118.

Davies C. A., DiLillo, D. & Martínez, I.G. (2004) Isolating adult psychological correlates of witnessing parental violence: findings from a predominantly Latin sample. Journal of Family Violence, 6, 369-378.

Defensor del pueblo, Del Barrio, C., Martin, E., Montero, I., Hierro, L., Fernández, I., Gutiérrez, H., & Ochaita, E. (2000) Informe sobe 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/Biblestinv/Informe_D efensorPueblo_VIOLENCIA_Escolar_ESO.pdf

Díaz-Aguado, M. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. Universidad Complutense de Madrid. Psicothema.17, 4; pp.549-558.

Diverio, I. (s.f) La adolescencia y su interrelación con el entorno. Instituto de la Juventud. Madrid: España.

Echeburua, E. e Irizar, C. (1995) Tratamiento psicológico de la fobia social: un estudio experimental. Análisis y modificación de conducta, 21(76); 151-179.

Estévez E., Jiménez T. & 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. & Moreno, D. (2008) Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en adolescentes. Revista Mexicana de Psicología, 25 (1), 119-128.

Estévez-López, E., Murgui-Pérez, S., Moreno-Ruiz D. & Musitu-Ochoa G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. Psicothema, 19(1), 108-113.

Estrada-Gómez, M., A. & Jaik Dipp, A. (2011). Cuestionario para la Exploración del Bullying. Revista Visión Educativa Iunaes, 5 (11), 45-49.

Farrington, D. 82005) Childhood origins of antisocial behavior. Clinical Psiychology and Psychoterapy, 12, 177-190.

Figueroa, M. I., Contini, N., Lacunza, A. B., Levín, M. y Estévez-Suedan, A. (2005). Las estrategias de afrontamiento y su relación con el nivel de bienestar psicológico. Un estudio con adolescentes de nivel socioeconómico bajo de Tucumán (Argentina). Anales de Psicología, 21 (1), 66-72.

Fonseca L., G. & Cerda De la O., B. (2011). Bullying o acoso escolar. Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón De la Fuente Muñiz.

Gálvez-Sobral, J.A. (2011) El fenómeno del acoso escolar (bullying) en Guatemala: resultados de una muestra nacional de sexto grado del Nivel Primario. Guatemala: Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Ministerio de Educación.

Garaigordobil-Landazabal, M. & Oñederra-Ramírez, J. (2009) Acoso y violencia escolar en la comunidad autónoma del País Vasco. Universidad del País Vasco. Psicothema. 21,1; pp. (83-89)

Hogg, A. & Vaughan, G. 2008 Psicología Social. Pearson/Prentice Hall

Hoyos, O. Aparicio, J. Heilbron, K. & 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

Irurtia, M. J., Avilés, J. M., Arias, V. & Arias, B. (2009). El tratamiento de las víctimas en la resolución de los casos de bullying. Amazónica, 2 (1), 76-99.

James, A. (2010) School bullying (Tesis doctoral, Goldsmiths, Universidad de Londres, NSPCC) Recuperado de: http://www.nspcc.org.uk/inform/research/briefings/school_bullying_pdf_wdf73502.pdf

Jiménez, B; Muñoz, A; Hernández, E; Benadero, M; Carvajal, R. (2005). Diferencias de género en el acoso psicológico en el trabajo: un estudio en población española. Psicología em Estudo, 10 (1), 3-10.

Jiménez-Vázquez (2007). El maltrato entre escolares (bullying) en el primer ciclo de educación secundaria obligatoria: valoración de una intervención a través de medios audiovisuales (tesis doctoral).Universidad de Huelva, Huelva, España.

Kerlinger, F. & Lee, H. (2002) Investigación del comportamiento. (4a ed.). México, D.F: McGraw-Hill.

Khedari, V. & Sardi, G. (2013) “el bullying existe por estos muchachos que son débiles”. Universidad Católica Andrés Bello. Caracas; Venezuela.

León de Viloria, C., Campagnaro de Solorzano, S., y Matos de Vigas, M. (2006). Psicología escolar. En. Peña G, Cañoto Y. y Santalla de Banderali Z. (Eds). Una introducción a la psicología. (1, 478-504). Montalbán, Caracas, Venezuela: Publicaciones UCAB.

Lozano-Díaz. Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la educación secundaria. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica, 1 (1), 43-66.

Mantilla, M., Meza, L. & 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. Universidad de la Sabana; Colombia.

Manzo, F. & Domínguez, M. (2014) Las manifestaciones del bullying en adolescentes. Revista de Psicología (Nueva época), 8(17); 19-33.

Marcano, P. (2015). La clase media se estanca. La Razón. Recuperado el 21 de julio de 2015 de http://www.larazon.net/2015/05/18/la-clase-media-se-estanca/

Marrero, R; Aznar, M; Abella, M & Fernández, I. (2003) Diferencias en autoestima en función de género. Análisis y modificación de la conducta. 29, 123; 51-78.

Martin, J. Nuñez, J. Navarro, J. & Grijalvo, F (2007) The Rosemberg Self- esteem scale. The Spanish Journal of Psichology; 10(2): 458- 467. Méndez-Cuberos N. (2013 Noviembre 22). Bullying en Venezuela: Un tema que dejó de ser tabú [Reportaje

de prensa]. Recuperado de http://www.caraotadigital.net/articledetail.asp?art=1212663

Méndez-Cuberos N. (2013 Noviembre 22). Bullying en Venezuela: Un tema que dejó de ser tabú [Reportaje de prensa]. Recuperado de http://www.caraotadigital.net/articledetail.asp?art=1212663

Morales, J.F. & Moya, M., (2007) Definición de Psicología Social En J.F. Morales, M. Moya, E. Gaviria e I. Cuadrado (Coords.),Psicología Social, 3ª Edición, (pp. 3-31), Madrid: Mc Graw-Hill

Mora-Merchán, J. A. (2006). Las estrategias de afrontamiento, ¿mediadoras de los efectos a largo plazo de las víctimas de bullying?. Anuario de Psicología Clínica y de la Salud, 2, 15-26.

Morejón, A. Boveda-Garcia, R. & Jiménez, R. (2004) Escala de autoestima de Rosemberg: fiabilidad y validez en muestra clínica española. Apuntes de Piscología. 22(2) 247-255.

Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S. & Musitu, G. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: El rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 9 (1), 123-136.

Morillo, G. & Llorens M. (2008). Consideraciones críticas sobre la prevención de violencia: a propósito del libro titulado “situación actual y características de la violencia escolar”. Revista Informe de Investigaciones Educativas, 22 (2), 347 - 355.

Muula A. S., Herring P., Siziya S. & Rudatsikira E. (2009). Bullying victimization and physical fighting among Venezuelan adolescents in Barinas: results from the Global School-Based Health Survey 2003. Italian Journal of Pediatrics. 1, 1-5.

Mynard, H. & Joseph, S. (2000). Development of the multidimensional peer-victimization scale. Aggressive Behavior, 26, 169-178.

Neva, M. & Gorostegui, M. (1993) Género y autoestima: un análisis de las diferencias por sexo en una muestra de estudiantes de educación básica. Psykhe, 2(1), 69-79.

Oakland, T., Goldman S. & Bischoff, H. (1991). Código de ética de normas y ejercicio profesional de la asociación internacional de psicología escolar (ISPA). Braga, Portugal.

Olweus, D. (1993). Bullying at school: what we know and what we can do. Recuperado de http://books.google.co.ve/books?id=0Fz1jD9paoQC&printsec=frontcover&dq=olweus+d.+(1993).+bullying+at+school+what+we+know+and+what+we+can+do&hl=es-419&sa=X&ei=EUXlUrzLDcO2kQfqm4DgCw&ved=0CCoQ6AEwAA#v=onepage&q=olweus%20d.%20(1993).%20bullying%20at%20school%20what%20we%20know%20and%20what%20we%20can%20do&f=false

Papalia, D. E., Wendkos-Olds, S. & Duskin-Feldman, R. (2010). Desarrollo humano. (11va ed.). México D. F., México. Mc Graw Hill.

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. Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela.

Pifano-Díaz V.D. & Tomedez-Bermudez K. L. (2010). Síndrome bullying en estudiantes del ciclo diversificado del liceo bolivariano “Fernando Peñalver” de Ciudad Bolívar (Trabajo de grado de licenciatura no publicado). Universidad de Oriente, Bolívar, Venezuela.

Plata-Ordoñez C., Riveros-Otaya M. & Moreno-Méndez J. (2010). Autoestima y empatía en adolescentes observadores, agresores y víctimas del bullying en un colegio del municipio de chía. Psychologia: avances de la disciplina, 4(2), 99-112.

Ramírez-Martínez, J. & Ramírez-García, M., R. (2005). Los apodos: identidad, memoria y creatividad literaria. *Dialnet.* 89-98.

Real Academia Española. (2001). Diccionario de la lengua española (22.aed.). Consultado en http://lema.rae.es/drae/?val=sexo

Rigby, K. & Slee, P. (1992). Bullying among Australian school children: reported behavior and attitudes toward victims. Journal of School Psychology, 131, 615-627.

Rodríguez, P. (2015).Repensando las recomendaciones psicológicas ante la crisis social. Recuperado de: https://estotampocoesunapipa.wordpress.com/2015/08/16/repensando-las-recomendaciones-psicologicas-ante-la-crisis-psicosocial-13/

Romera, E. M., Del Rey, R. & Ortega, R. (2011). Factores asociados a la implicación en bullying: un estudio en Nicaragua. Psychosocial Intervencion,20(2), 161-170.

Ruiz De Vargas M., Ropero C., Amar J. & Amarís M. (2003). Familia con violencia conyugal y su relación con la formación del auto concepto. Psicología desde el Caribe. 11, 1-23.

Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. Aggressive Behaviour, 22, 1-5.

Serrano-Sobrino, M. (2013). Profesorado de educación secundaria obligatoria y bullying: prevención e intervención educativa (tesis doctoral). Universidad de Valencia, Valencia, España.

Srabstein, J., C. (2013). News reports of bullying-related fatal and nonfatal injuries in the Americas. Rev Panam Salud Publica, 33(5), 378–82.

Trautmann M., A. (2008) Maltrato entre ares o bullying. Una visión actual. Revista Chilena de Pediatría. 79, 13-20. Recuperado de: http:// www.scielo.cl/pdf/rcp/v79n1/art02.pdf

Vargas Terrez, B., Salcedio, V., Estrada, C., Romero, J. & Sotres, J. (2011) Validación de la escala Kessler 10 (k-10) en la detección de la depresión y ansiedad en el primer nivel de atención. Propiedades psicométricas. Salud Mental. 34; 323-331.

Villarreal-González. E., Sánchez-Sosa, J. C., Veiga, F. H. & Moral-Arrollo G. (2011). Contextos de desarrollo, malestar psicológico, autoestima social y violencia escolar desde una perspectiva de género en adolescentes mexicanos. Psychosocial Intervencion,20(2),171-181.

Vivas-Muñoz, F. (2000) Adolescencia y agresividad. Facultad de Psicología. Universidad Complutense; Madrid: España.

Yuste-Andrinal, J. (2008, Febrero 10). El aprendizaje social. [Mensaje de Blog en la Web]. Recuperado de http://www.conflictoescolar.es/2008/02/teoria-del-aprendizaje-social/

Yuste-Andrinal, J. (2008, Marzo 8). La psicología ecológica. [Mensaje de Blog en la Web]. Recuperado de http://www.conflictoescolar.es/2008/03/la-psicología-ecológica

Anexo A

Escala de Autoestima Global.

Escala de autoestima global.

A continuación vas a encontrar una lista de frases que describen formas de ser y de sentirse.

Piensa en qué medida estás de acuerdo con estas frases y responde siguiendo la numeración del 1 al 4 que se recoge en la siguiente tabla.

Tomemos como ejemplo la frase “hago bien los trabajos escolares”, si estás “muy en desacuerdo” con esta frase marca el 1, si por el contrario estás “muy de acuerdo” marca el 4.

Muy en desacuerdo = 1	**En desacuerdo= 2**	**De acuerdo= 3**	**Muy de acuerdo = 4**

No existen respuestas buenas o malas, lo importante es que reflejen tu opinión personal.

Ítem.	**1**	**2**	**3**	**4**
Siento que soy una persona digna de estima, al menos en igual medida que los demás.				
Creo que tengo numerosas cualidades positivas.				
En general, tiendo a pensar que soy un fracaso.				
Puedo hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente.				
Creo que no tengo motivos para estar orgulloso/a de mí mismo/a.				
Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a.				
En general estoy satisfecho/a conmigo mismo/a.				
Desearía sentir más respeto por mí mismo/a.				
A veces me siento realmente inútil.				
A veces pienso que no sirvo para nada.				

Anexo B

Cuestionario Multimodal de interacción escolar (CMIE-IV)
Versión final empleada por Ceballos et.al. (2012)

Versión final (CMIE-IV):

Cuestionario multimodal de interacción escolar (CMIE-IV)
(Caballo, Calderero, Arias, Salazar e Irurtia, 2012)

Cuestionario multimodal de interacción escolar (CMIE-IV)
(Caballo, Calderero, Arias, Salazar e Irurtia, 2012)

Iniciales del nombre: Sexo: chico G chica G Edad:

Colegio: Curso:

A continuación se describen algunas situaciones que pueden suceder en tu colegio. Coloca una X en el número que mejor explique cuantas veces has vivido estas situaciones en los dos últimos meses. No dejes ninguna pregunta sin contestar y hazlo sinceramente. No te preocupes porque no existen preguntas correctas o incorrectas.

Señala cuantas veces has vivido las siguientes situaciones en los dos últimos meses	Nunca	Pocas	Bastantes	Muchas
1. Me han ignorado (pasando de mi o haciéndome el vacío)	1	2	3	4
2. He hecho cosas para molestar a algún compañero (p. ej., tirarle cosas, empujarlo, no dejarle pasar, etc.)	1	2	3	4
3. Si un compañero obliga a otro a hacer cosas que no quiere (p. ej., darle el bocadillo, el dinero, hacerle sus deberes, etc.) me meto para cortar la situación	1	2	3	4
4. He puesto excusas para faltar a clase por temor a que se metan conmigo	1	2	3	4
5. Me hace gracia cuando ponen en ridículo a otro compañero	1	2	3	4
6. Si hacen cosas para molestar a algún compañero (p. ej., tirarle cosas, empujarlo, no dejarle pasar, etc.) me quedo quieto sin hacer nada o me marcho	1	2	3	4
7. Me han insultado	1	2	3	4
8. Si pegan a alguien, observo y me quedo quieto sin hacer nada o me marcho	1	2	3	4
9. Me he reído de algún compañero	1	2	3	4
10. Se han metido conmigo a través del teléfono (llamadas o mensajes)	1	2	3	4
11. Me han pegado (empujones, golpes, patadas, puñetazos)	1	2	3	4
12. He faltado a actividades para evitar que se metan conmigo	1	2	3	4
13. Me hace gracia cuando insultan a alguien de clase	1	2	3	4
14. Cuando se ignora a algún compañero me quedo quieto sin hacer nada o me marcho	1	2	3	4
15. Se han reído o burlado de mi	1	2	3	4
16. Gasto bromas pesadas a otros compañeros	1	2	3	4

17. Mis compañeros me critican cualquier cosa que haga o diga	1	2	3	4
18. Han colgado fotos o videos míos en internet o se los han pasado a través del móvil sin mi consentimiento	1	2	3	4
19. Me meto para cortar la situación si están pegando a algún compañero	1	2	3	4
20. Me han puesto motes que me hacen sentir mal	1	2	3	4
21. Cuando ponen en ridículo a algún compañero aviso a alguien que pueda parar la situación	1	2	3	4
22. Me obligan a hacer cosas que no quiero (p. ej., dar el bocadillo, el dinero, hacer sus deberes, etc.)	1	2	3	4
23. Me rio cuando gastan bromas pesadas a otros compañeros	1	2	3	4
24. Si hacen cosas para molestar a algún compañero (p. ej., tirarle cosas, no dejarle pasar, empujarlo, etc.) intervengo para cortar la situación	1	2	3	4
25. Me he metido con algún compañero (p. ej. Insultándolo, criticándolo, poniéndole motes, etc.)	1	2	3	4
26. Si veo que se ríen o se burlan de algún compañero intento pararlo	1	2	3	4
27. He recibido amenazas o insultos a través de internet, del móvil, etc.	1	2	3	4
28. Si pegan a otro compañero ánimo para que continúe la situación	1	2	3	4
29. Mis compañeros me han puesto en ridículo delante de los demás	1	2	3	4
30. Me burlo de algunos compañeros	1	2	3	4
31. He tenido heridas o daños graves porque otros compañeros me han agredido	1	2	3	4
32. Me han amenazado con hacer daño a mi familia	1	2	3	4
33. Cuando se meten con algún compañero me rio	1	2	3	4
34. Si amenazan a alguien me quedo quieto sin hacer nada o me marcho	1	2	3	4
35. Mis compañeros hacen cosas para molestarme (p. ej. tirarme cosas, empujarme, no dejarme pasar, etc.)	1	2	3	4
36. He intentado evitar que algunos compañeros insulten a otro	1	2	3	4

Señala el lugar o lugares donde suelen suceder la mayoría de las situaciones anteriores:

□ En la entrada/salida del centro	□ En el patio
□ En los pasillos	□ En la clase
□ En los servicios/WC	□ En la calle

Muchas gracias por tus respuestas y colaboración.

Anexo B1.

Ítems que corresponden a cada factor en cuestionario final (CMIE-IV)

Factor 1. Comportamientos intimidatorios (acosador)
2. He hecho cosas para molestar a algún compañero (p. ej., tirarle cosas, empujarlo, no dejarle pasar, etc.)*
5. Me hace gracia cuando ponen en ridículo a otro compañero*
9. Me he reído de algún compañero*
13. Me hace gracia cuando insultan a alguien de clase*
16. Gasto bromas pesadas a otros compañeros*
23. Me rio cuando gastan bromas pesadas a otros compañeros*
25. Me he metido con algún compañero (p. ej., insultándolo, criticándolo, poniéndole motes, etc.)*
28. Si pegan a otro compañero ánimo para que continúe la situación*
30. Me burlo de algunos compañeros*
33. Cuando se meten con algún compañero me rio*
TOTAL 10 ítems

Factor 2. Victimización recibida (acosado)
1. Me han ignorado (pasando de mi o haciéndome el vacío)*
7. Me han insultado*
11. Me han pegado (empujones, golpes, patadas, puñetazos)*
15. Se han reído o burlado de mi*
17. Mis compañeros me critican cualquier cosa que haga o diga*
20. Me han puesto motes que me hacen sentir mal*
22. Me obligan a hacer cosas que no quiero hacer (p. ej., dar el bocadillo, el dinero, hacer sus deberes, etc.)*
29. Mis compañeros me han puesto en ridículo delante de los demás*
31. He tenido heridas o daños graves porque otros compañeros me han agredido*
35. Mis compañeros hacen cosas para molestarme (p. ej. tirarme cosas, empujarme, no dejarme pasar, etc.)*
Total 10 ítems

Factor 3. Observador activo en defensa del acosado
3. Si un compañero obliga a otro a hacer cosas que no quiere (p. ej., darle el bocadillo, el dinero, hacerle sus deberes, etc.) me meto para cortar la situación*
19. Me meto para cortar la situación si están pegando a algún compañero*
21. Cuando ponen en ridículo a algún compañero aviso a alguien que pueda parar la situación*
24. Si hacen cosas para molestar a algún compañero (p. ej., tirarle cosas, no dejarle pasar, empujarlo, etc.) intervengo para cortar la situación*
26. Si veo que se ríen o se burlan de algún compañero intento pararlo*
36. He intentado evitar que algunos compañeros insulten a otro*
Total 6 ítems

Factor 4. Acoso extremo/Ciberacoso
4. He puesto excusas para faltar a clase por temor a que se metan conmigo*
10. Se han metido conmigo a través del teléfono (llamadas o mensajes)*
12. He faltado a actividades para evitar que se metan conmigo*
18. Han colgado fotos o videos míos en internet o se los han pasado a través del móvil sin mi consentimiento*
27. He recibido amenazas o insultos a través de internet, del móvil, etc.*
32. Me han amenazado con hacer daño a mi familia*
Total 5 ítems

Factor 5. Observador pasivo
6. Si hacen cosas para molestar a algún compañero (p. ej., tirarle cosas, empujarlo, no dejarle pasar, etc.) me quedo quieto sin hacer nada o me marcho*
8. Si pegan a alguien, observo y me quedo quieto sin hacer nada o me marcho*
14. Cuando se ignora a algún compañero me quedo quieto sin hacer nada o me marcho*
34. Si amenazan a alguien me quedo quieto sin hacer nada o me marcho*
Total 4 ítems

Anexo B2

Cuestionario Multimodal de interacción escolar (CMIE-IV) Versión usada en este estudio.

Iniciales del nombre:

Colegio: **Sexo:** **Edad:** **Curso:**

Se describen a continuación algunas situaciones que pueden suceder en tu colegio. Coloca una **X** en el número que mejor explique **cuantas veces has vivido estas situaciones en los últimos dos meses.** No dejes ninguna pregunta sin contestar y hazlo sinceramente. No te preocupes porque no existen respuestas correctas o incorrectas.

Señala cuantas veces has vivido las siguientes situaciones.			
Ítem	**Nunca**	**Pocas**	**Después**
1) Me río cuando gastan bromas pesadas a mis compañeros.			
2) Me he metido con algún compañero (ej. Insultándolo, criticándole, poniéndole motes, etc.)			
3) Cuando se meten con algún compañero me rio.			
4) Me he reído de algún compañero.			
5) Me burlo de algunos compañeros.			
6) Me hace gracia cuando insultan a alguien de clase			
7) Me hace gracia cuando ponen en ridículo a otro compañero			
8) Gasto bromas pesadas a otros compañeros			
9) He hecho cosas para molestar a algún compañero (p. ej., tirarle cosas, empujarlo, no dejarle pasar, etc.)*			
10) Si pegan a otro compañero animo para que continúe la situación			
11) Se han reído o burlado de mí			
12) Me han insultado			

13) Mis compañeros me han puesto en ridículo delante de los demás			
14) Mis compañeros hacen cosas para molestarme (p. ej. tirarme cosas, empujarme, no dejarme pasar, etc.)			
15) Me han pegado (empujones, golpes, patadas, puñetazos)			
16) Mis compañeros me critican cualquier cosa que haga o diga.			
17) Me han puesto motes que me hacen sentir mal.			
18) He tenido heridas o daños graves porque otros compañeros me han agredido.			
19) Me han ignorado (pasando de mí o haciéndome el vacío).			
20) Me obligan a hacer cosas que no quiero hacer (p. ej., dar el bocadillo, el dinero, hacer sus deberes, etc.).			

Anexo C

Escala de actitud hacia la autoridad escolar.

Escala de actitud hacia la autoridad escolar.

En esta lista encontraras opiniones relacionadas con la escuela, los profesores, la ley y la policía… Por favor, dinos en qué medida estás de acuerdo con estas opiniones, rodeando el numero que mejor se ajuste a tu opinión personal, siguiendo la siguiente numeración.

Nada de acuerdo = 1	Algo de acuerdo = 2	Bastante de acuerdo = 3	Totalmente de acuerdo = 4

Ítem.	1	2	3	4
Los profesores son justos a la hora de evaluar.				
La policía hace de la sociedad un mejor lugar para todos.				
Es normal saltarse la ley sino causa daño a nadie.				
Los profesores tratan igual a todos los estudiantes.				
Si viese a alguien robar se lo diría a la policía.				
Estoy de acuerdo con lo que dicen y hacen la mayoría de los profesores.				
Es normal desobedecer a los profesores si no hay castigos.				
Da igual saltarse las reglas escolares si después no hay castigos.				
Si una regla escolar no te gusta, lo mejor es saltársela.				

Anexo D

Escala de Malestar Psicológico.

Malestar psicológico.

Las siguientes preguntas describen formas en que la gente se siente o actúa. Marca la opción que mejor se adecue a tu situación actual, teniendo en cuenta el último mes.

En el último mes.	Nunca 1	Pocas veces 2	A veces 3	Muchas veces 4	Siempre 5
¿Con qué frecuencia te has sentido cansado, sin alguna buena razón?					
¿Con qué frecuencia te has sentido nervioso?					
¿Con qué frecuencia te has sentido tan nervioso que nada te podía calmar?					
¿Con qué frecuencia te has sentido desesperado?					
¿Con qué frecuencia te has sentido inquieto o intranquilo?					
¿Con qué frecuencia te has sentido tan impaciente que no has podido mantenerte quieto?					
¿Con qué frecuencia has sentido que todo lo que haces representa un gran esfuerzo?					
¿Con qué frecuencia te has sentido tan triste que nada podía animarte?					
¿Con qué frecuencia te has sentido inútil?					

Anexo E

Escala Graffar

Escala Graffar.

La presente escala tiene como finalidad conocer su nivel socioeconómico. Esta contiene un conjunto de preguntas ante las cuales deberá responder marcando con una equis (X) una sola casilla correspondiente a UNA respuesta.

Edad: Sexo:

1. Indique con una "X" la profesión que corresponde al JEFE DE SU FAMILIA según las categorías indicadas a continuación:

- Profesión universitaria o su equivalente. Se incluyen en este grupo: ejecutivos, empresarios o comerciantes de alto nivel.
- Profesiones técnicas especializadas: ejercicio profesional en alguna de las menciones del Ciclo Diversificado. Se incluyen posiciones gerenciales medias.
- Obreros especializados.
- Obreros No especializados.

2. Marque con una "X" el NIVEL DE INSTRUCCIÓN DE LA MADRE según las categorías indicadas a continuación:

- Instrucción universitaria o su equivalente.
- Instrucción secundaria completa (Bachillerato completo y escuelas técnicas).
- Instrucción secundaria incompleta.
- Instrucción primaria completa, incompleta o analfabeta.
- Analfabeta.

3. Indique cuál es la FUENTE DE INGRESO DE SU FAMILIA:

- La fuente principal de ingreso de la familia es el resultado de la inversión en empresas, entidades financieras, negocios o fortuna heredada o adquirida.
- Los ingresos consisten en honorarios profesionales, ganancias o beneficios.
- El ingreso es un sueldo, es decir una remuneración calculada sobre una base mensual o anualmente y generalmente pagada mensual o quincenalmente.
- El ingreso consiste en un salario fijo, es decir, una remuneración calculada por semana o por día.
- El ingreso proviene de la ejecución de trabajos ocasionales, la relación de tareas independientes o de donaciones de origen público o privado.

4. Indique cuáles son las CONDICIONES DE VIVIENDA DE SU FAMILIA:

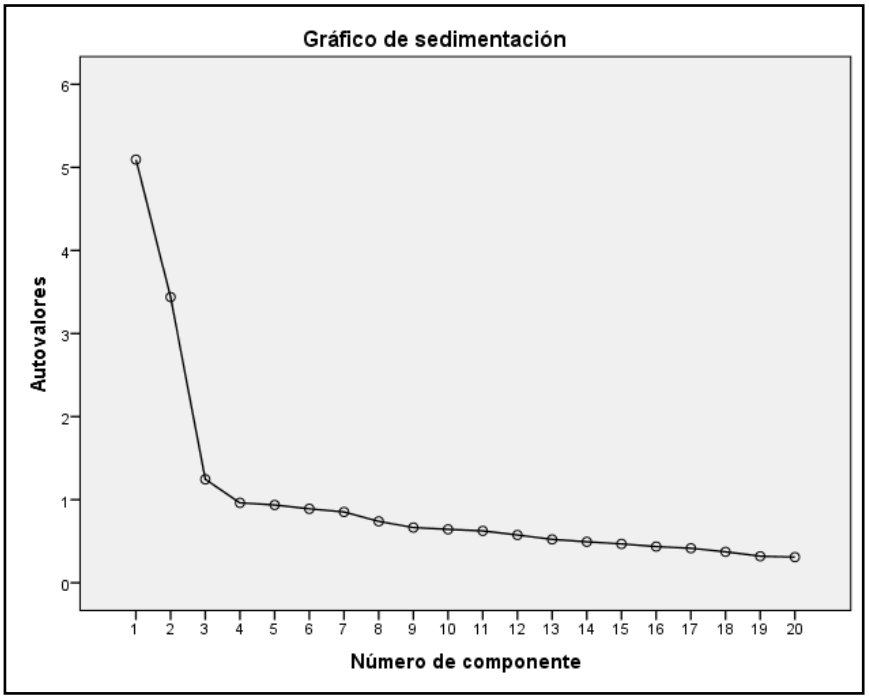
- Una casa o apartamento muy lujoso que ofrece las máximas comodidades.
- Un alojamiento de categorías intermedia, que sin ser tan lujoso como el de la categoría anterior, es espacioso, muy cómodo y en óptimas condiciones sanitarias.
- Un alojamiento con buenas condiciones sanitarias en espacio reducido, es decir, una casa o parte de una casa o apartamento modesto.
- Vivienda con ambientes espaciosos o reducidos con deficiencias en algunas condiciones sanitarias.
- Rancho o vivienda con condiciones sanitarias muy deficientes.

Anexo F

Análisis de confiabilidad y Análisis de Componente Principal (CMIE-IV)

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
item1	30,87	36,100	,388	,833
item2	31,21	33,864	,604	,822
item3	31,30	35,914	,361	,834
item4	30,93	35,300	,458	,830
item5	31,89	37,071	,334	,835
item6	31,50	35,173	,461	,829
item7	31,63	35,547	,450	,830
item8	31,54	34,788	,505	,827
item9	31,42	34,518	,495	,828
item10	31,30	34,967	,525	,826
item11	31,11	35,196	,473	,829
item12	31,18	34,588	,508	,827
item13	31,59	35,524	,444	,830
item14	31,55	35,280	,440	,830
item15	31,78	35,554	,484	,829
item16	31,46	36,538	,274	,838
item17	31,57	35,832	,352	,835
item18	32,01	37,758	,273	,837
item19	31,69	37,331	,214	,840
item20	32,06	38,508	,164	,840



Anexo G

Análisis de confiabilidad y Análisis de Componente Principal Malestar Psicológico.

Matriz de componentes[a]

	Componente
	1
item1	,665
item2	,734
item3	,738
item4	,714
item5	,661
item6	,661
item7	,702
item8	,665
item9	,654

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

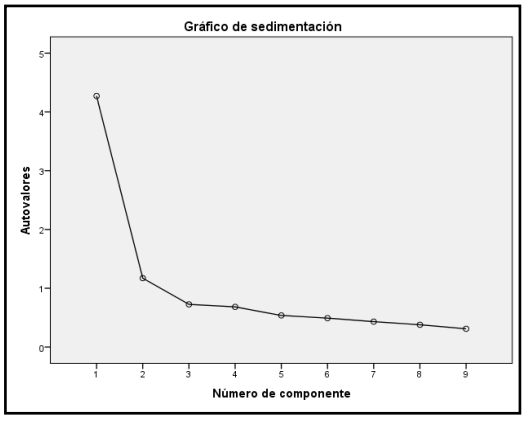
a. 1 componentes extraídos

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
item1	17,86	40,368	,564	,848
item2	17,49	39,781	,632	,842
item3	18,58	39,941	,636	,841
item4	18,34	40,005	,609	,844
item5	18,09	40,557	,555	,849
item6	18,48	40,576	,555	,849
item7	18,13	38,941	,610	,844
item8	18,28	39,753	,568	,848
item9	18,59	40,137	,559	,849

Matriz de correlaciones inter-elementos

	item1	item2	item3	item4	item5	item6	item7	item8	item9
item1	1,000	,450	,381	,420	,351	,328	,443	,337	,429
item2	,450	1,000	,590	,501	,428	,390	,415	,400	,324
item3	,381	,590	1,000	,517	,387	,483	,354	,430	,380
item4	,420	,501	,517	1,000	,507	,439	,397	,295	,314
item5	,351	,428	,387	,507	1,000	,577	,311	,270	,290
item6	,328	,390	,483	,439	,577	1,000	,306	,302	,295
item7	,443	,415	,354	,397	,311	,306	1,000	,587	,541
item8	,337	,400	,430	,295	,270	,302	,587	1,000	,520
item9	,429	,324	,380	,314	,290	,295	,541	,520	1,000



Anexo H

Análisis de confiabilidad y Análisis de Componente Principal de Actitud hacia la autoridad escolar.

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
item1	10,94	6,555	,394	,615
item2	10,76	5,836	,520	,554
item3	11,46	5,680	,470	,578
item4	10,19	7,321	,212	,692
item5	11,10	6,418	,486	,578

Matriz de correlaciones inter-elementos

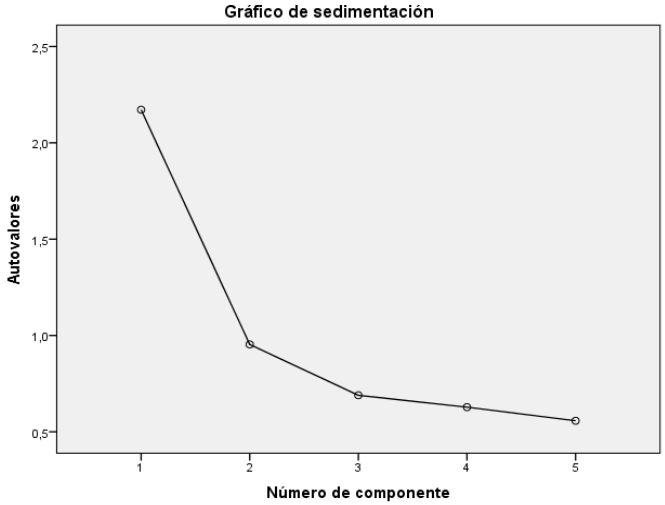
	item1	item2	item3	item4	item5
item1	1,000	,330	,321	,060	,362
item2	,330	1,000	,420	,202	,405
item3	,321	,420	1,000	,166	,338
item4	,060	,202	,166	1,000	,182
item5	,362	,405	,338	,182	1,000

Matriz de componentes[a]

	Componente
	1
item1	,651
item2	,755
item3	,713
item4	,377
item5	,726

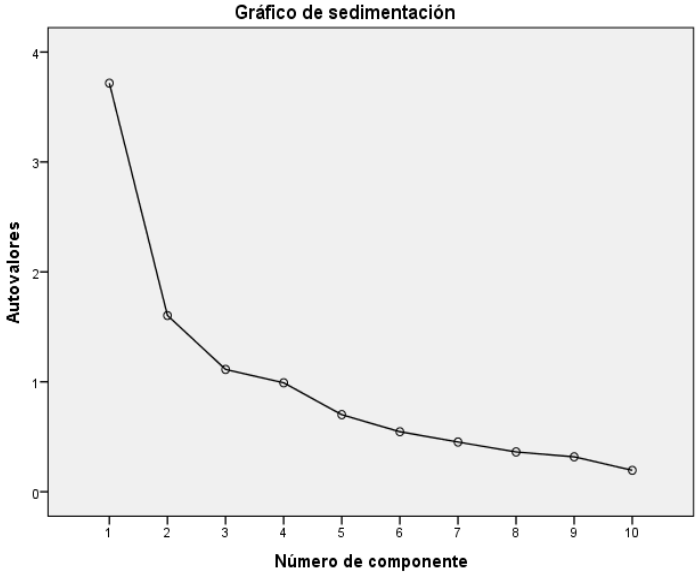
Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 1 componentes extraídos



Anexo I

Análisis de confiabilidad y Análisis de Componente Principal de Autoestima.



Matriz de componentes[a]

	Componente	
	1	2
item1	,303	,422
item2	,664	,253
item3	-,466	,446
item4	,734	,142
item5	-,549	,284
item6	,779	,345
item7	,750	,414
item8	-,018	,620
item9	-,669	,481
item10	-,715	,395

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 2 componentes extraídos

Matriz de correlaciones inter-elementos

	item1	item2	item3	item4	item5	item6	item7	item8	item9	item10
item1	1,000	,171	-,143	,180	-,080	,238	,111	,160	-,146	-,189
item2	,171	1,000	-,233	,364	-,122	,430	,341	-,002	-,298	-,296
item3	-,143	-,233	1,000	-,333	,163	-,440	-,500	,199	,542	,594
item4	,180	,364	-,333	1,000	-,105	,308	,362	-,012	-,284	-,264
item5	-,080	-,122	,163	-,105	1,000	-,208	-,119	,217	,211	,159
item6	,238	,430	-,440	,308	-,208	1,000	,609	-,073	-,339	-,361
item7	,111	,341	-,500	,362	-,119	,609	1,000	-,091	-,358	-,427
item8	,160	-,002	,199	-,012	,217	-,073	-,091	1,000	,191	,177
item9	-,146	-,298	,542	-,284	,211	-,339	-,358	,191	1,000	,701
item10	-,189	-,296	,594	-,264	,159	-,361	-,427	,177	,701	1,000

Anexo J

Matriz de Correlaciones

Correlaciones

			Sexo	nivelsocio	Intimidacion	Victimizacion	Malestar	Autoestima	actitud
Rho de Spearman	Sexo	Coeficiente de correlación	1,000	-,030	,219**	,154**	-,163**	,123*	,044
		Sig. (unilateral)	.	,313	,000	,007	,004	,024	,237
		N	268	268	265	260	265	256	268
	nivelsocio	Coeficiente de correlación	-,030	1,000	,077	-,004	,024	,059	,041
		Sig. (unilateral)	,313	.	,106	,473	,348	,173	,251
		N	268	268	265	260	265	256	268
	Intimidacion	Coeficiente de correlación	,219**	,077	1,000	,223**	,116*	-,068	-,230**
		Sig. (unilateral)	,000	,106	.	,000	,030	,142	,000
		N	265	265	265	257	262	253	265
	Victimizacion	Coeficiente de correlación	,154**	-,004	,223**	1,000	,356**	,034	-,116*
		Sig. (unilateral)	,007	,473	,000	.	,000	,295	,031
		N	260	260	257	260	258	248	260
	Malestar	Coeficiente de correlación	-,163**	,024	,116*	,356**	1,000	,267**	-,217**
		Sig. (unilateral)	,004	,348	,030	,000	.	,000	,000
		N	265	265	262	258	265	253	265
	Autoestima	Coeficiente de correlación	,123*	,059	-,068	,034	,267**	1,000	,015
		Sig. (unilateral)	,024	,173	,142	,295	,000	.	,406
		N	256	256	253	248	253	256	256
	actitud	Coeficiente de correlación	,044	,041	-,230**	-,116*	-,217**	,015	1,000
		Sig. (unilateral)	,237	,251	,000	,031	,000	,406	.
		N	268	268	265	260	265	256	268