

VALIDACIÓN PSICOMÉTRICA DEL CUESTIONARIO "ASÍ NOS LLEVAMOS EN LA ESCUELA" PARA EVALUAR EL HOSTIGAMIENTO ESCOLAR (BULLYING) EN PRIMARIAS

ADRIANA MARÍN-MARTÍNEZ / LUCY MARÍA REIDL MARTÍNEZ

Resumen:

El objetivo de esta investigación fue elaborar un instrumento para evaluar el hostigamiento escolar (*bullying*) para una muestra de niños mexicanos. Participaron 839 niños (56% hombres y 44% mujeres) con un rango de edad entre 9 y 13 años (M=10.8 años). Con base en un estudio previo se construyeron reactivos que incluyen dos criterios del constructo (frecuencia e intención de hacer daño). Se obtuvieron tres escalas: la de espectador, conformada por cuatro dimensiones: físico, social, daño a la propiedad y verbal; la escala de víctima posee cuatro dimensiones: físico, daño a la propiedad, psicológico y tocamientos sexuales, y la escala agresor, integrada por tres dimensiones: físico, daño a la propiedad y psicológico. Se obtuvo un instrumento válido y confiable para evaluar el hostigamiento escolar en niños mexicanos.

Abstract:

The purpose of this research was to develop an instrument to assess bullying in a sample of Mexican children. The participants were 839 children (56% boys and 44% girls) between ages nine and thirteen (M=10.8 years old). Based on a previous study, two construct criteria were developed (frequency of assault and intent to harm). The instrument consists of three scales. The bystander scale has four dimensions: physical, social, property damage, and verbal. The victim scale has four dimensions: physical, property damage, psychological, and sexual touching. The aggressor scale includes three dimensions: physical, property damage, and psychological. A valid and reliable instrument was obtained to assess bullying among Mexican children.

Palabras clave: acoso escolar, alumnos, educación básica, instrumentos de evaluación, México.

Keywords: bullying, students, elementary school, evaluating instruments, Mexico.

Adriana Marín-Martínez es estudiante de doctorado de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. Av. Universidad 3004, edif. D de Posgrado, 1er piso, cubículo 17, col. Copilco-Universidad, 04510, Ciudad Universitaria, México, DF. CE: marin.adriana@unam.mx

Lucy María Reidl Martínez es profesora titular C de tiempo completo definitiva de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. CE: lucym@unam.mx

Introducción

Actualmente en México han aumentado las noticias en medios de comunicación sobre casos de *bullying* (Jiménez, 2011; Roldán, 2011); algunas mencionan cifras que podrían alarmar a la sociedad (Cruz, 2011; Estrada, 2009; Fernández, 2011; Velázquez, 2010) y otras han considerado erróneamente a la violencia escolar y al *bullying* como sinónimos (González, 2011; Sosa, 2011).

Es muy importante distinguir entre *bullying* y violencia escolar; ésta implica la transgresión de normas por medio de comportamientos antisociales dentro y alrededor de las escuelas tales como la disrupción en las aulas, la indisciplina, los conflictos entre docentes y alumnos, el vandalismo, el acoso sexual y las extorsiones (Furlan, 2003; Sanmartín, 2006). Es necesario señalar que el *bullying* es un tipo de violencia escolar con características particulares.

Aún no existe un consenso respecto al término *bullying* en la lengua española. En la literatura se encuentran sinónimos como intimidación entre iguales, maltrato entre compañeros, matonaje o acoso escolar. En esta investigación se utilizan los términos hostigamiento escolar y *bullying* indistintamente.

Dan Olweus (1993) fue quien acuñó el término *bullying* para referirse a aquellas conductas agresivas que ejerce, de manera repetida, un alumno o grupo de ellos sobre otro. La intención es hacer daño y establecer una relación de control-sumisión en la que el agredido no pueda defenderse.

Con el fin de evitar confusiones diversos autores, incluido el propio Olweus, consideran que es necesario que se cumplan tres criterios para que una conducta agresiva entre escolares sea considerada como *bullying* (Atria, Strohmeier y Spiel, 2007; Fandrem, Ertesvag, Strohmeier y Roland, 2010; Lodge y Frydenberg, 2005).

El primero es la frecuencia de las agresiones, éstas deben ser repetidas y ejercidas hacia un mismo alumno o grupo específico. Los casos esporádicos de juego pesado, desinterés académico, conducta antisocial y los conflictos o peleas entre desconocidos no son considerados como tal (Bond, Grad, Tollit, Butler y Patton, 2007; Dake, Price, Telljohann y Funk, 2003; Monjas y Avilés, 2004).

Debido a que las agresiones son reiteradas y el nivel de agresividad va en aumento se establece un abuso de poder sistemático entre la víctima y el agresor, siendo éste el segundo criterio para definir al *bullying*. Los

agresores manifiestan superioridad física, psicológica o social sobre las víctimas a fin de que no puedan defenderse, se sientan hostigadas, oprimidas y atemorizadas (Barboza *et al.*, 2009; Cerezo, 2001; Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios, 2003; Erling y Hwang, 2004; Fox y Boulton, 2003; Menesini, Codecasa, Benelli y Cowie, 2003; Monks y Smith, 2006; Olweus, 1999; Ortega, Del Rey y Mora-Merchán, 2001).

El tercer criterio para definir al *bullying* es la intención de hacer daño. En las relaciones de amistad que existen entre los alumnos surgen comportamientos que pueden considerarse como agresivos pero que no necesariamente se realizan con la intención de hacer daño; más bien son formas que se han establecido entre ellos y hay consenso, ya sea implícito o explícito, de no causar malestar, incomodidad o sufrimiento en el otro. En cambio aquellas agresiones que sí son consideradas como *bullying* son las que no tienen justificación (Ortega *et al.*, 2001), que son perjudiciales (Cerezo, 2001), hirientes, incómodas, que provocan perjuicio psicológico en la víctima (Avilés, 2003) o que se ejercen con un deseo consciente de lastimar al otro y ponerlo bajo tensión (Aluedse, 2006).

Algunos autores han llamado a este tipo de agresión *proactiva* dado que los actos adversos son deliberados, tienen un objetivo-orientado y están motivados por una recompensa externa (Gini y Pozzoli, 2006). Sin embargo, se ha comprobado que no sólo el deseo de tener el poder y someter al otro es lo que motiva al agresor, sino también el sentido de afiliación con otros agresores (Fandrem *et al.*, 2010).

Además de aclarar el término *bullying* es importante mencionar que existen dos aproximaciones para su estudio. Al inicio las investigaciones se centraron en la naturaleza diádica del *bullying* por lo que se estudió la personalidad de los agresores y las víctimas. En contraste, estudios recientes se centran en su naturaleza colectiva y que es un problema de interacción y convivencia grupal en el que intervienen todos los alumnos ya sea como espectadores, víctimas y/o agresores (Sanders y Phye, 2004).

A raíz de la definición de Olweus –la delimitación del término y su estudio desde diversas aproximaciones– se han desarrollado un considerable número de investigaciones en varios países (Barboza *et al.*, 2009; Cerezo, 2001; Del Barrio *et al.*, 2008; Fox y Boulton, 2003; Harel-Fisch *et al.*, 2011; Houlston y Smith, 2009; Menesini *et al.*, 2003; Natvig, Albreksten y Qvarnstrom, 2001; Solberg y Olweus, 2003). En América Latina también se reportan algunos trabajos (Ávila-Toscano, Osorio,

Cuello, Cogollo y Causado, 2010; Carozzo, 2010; Ferreira y Muñoz, 2011; Fleming y Jacobsen, 2009; López, Morales y Ayala, 2009; Lozano, 2010; Quintana, Montgomery, Malaver y Ruiz, 2010; Tamar, 2005; Zabaraín y Sánchez, 2009).

Métodos para evaluar el bullying

Aunque existe consenso en cuanto a los tres criterios para definir *bullying* su medición no es tan sencilla (Pelligrini y Bartini, 2000). Los métodos que han utilizado para evaluarlo son diversos: narraciones y representaciones pictóricas realizadas por los propios alumnos (Bosacky, Marini y Dane, 2006), entrevistas (Bourke y Burgman, 2010), viñetas (Lodge y Frydenberg, 2005), preguntas aisladas (Ma, 2002), dibujos (Monks y Smith, 2006), fotografías (Newman, Woodcock y Dunham, 2006) y la combinación de video y cuestionarios (Rigby y Johnson, 2005).

La observación directa y escalas aplicadas a los docentes son las menos utilizadas. Esto se debe a que se requiere de mucho tiempo para llevarlas a cabo (Crothers y Levinson, 2004) y porque, frecuentemente, los episodios de hostigamiento escolar ocurren cuando los adultos no están presentes (Strohmeier, Spiel y Gradinger, 2008).

Los métodos más utilizados son el auto-reporte (Delfrabbro *et al.*, 2006; Gini y Pozzoli, 2006; Marini, Dane, Bosacki e Ylc-Cura, 2006; Nordhagen, Nielsen, Stigum y Köhler, 2005; Rolider y Ochayon, 2005) y las valoraciones que hacen los compañeros por medio de cuestionarios sociométricos (Cerezo, 2001; Karna, Voeten, Poskiparta y Salmivalli, 2010; Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman y Kaukiainen, 1996; Schwartz, Dodge, Pettit y Bates, 1997; Warden y Mackinnon, 2003).

Algunos de estos métodos incluyen la definición de *bullying* y otros no. Existe un debate al respecto ya que se encontraron mayores tasas de incidencia cuando se les dio la definición a los alumnos; es por ello que algunos instrumentos prefieren sólo preguntarles la frecuencia en la que han experimentado determinadas conductas negativas (Bond *et al.*, 2007).

Los auto-reportes y los cuestionarios sociométricos generan información diferente. Quizá por esta razón las correlaciones entre ambos son bajas o moderadas (Crothers y Levinson, 2004; Strohmeier *et al.*, 2008). Mientras que los auto-reportes se centran en la frecuencia de las agresiones y las experiencias subjetivas de los alumnos (Graham, Bellmore y Juvonen,

2003), los cuestionarios sociométricos ponen énfasis en la reputación que cada alumno tiene en comparación con otros del mismo grupo (Strohmeier *et al.*, 2008); además este método permite identificar las características socio-afectivas del grupo (Cerezo, 2001).

En cuanto al auto-reporte el instrumento más utilizado ha sido el *Bully/Victim Questionnaire* (BVQ) (Olweus, 1999; 2002). Éste contiene la definición de *bullying*, consta de 41 reactivos cuyo propósito es indagar la frecuencia de agresiones recibidas y aquellas ejercidas hacia otros, así como el lugar donde ocurren y las reacciones ante la denuncia. Los participantes deben considerar los dos meses anteriores a la aplicación para contestar dicho cuestionario que es anónimo y ha sido traducido a varios idiomas. Las opciones de respuesta con respecto a la frecuencia de las agresiones en su versión en el lenguaje español son "no me ha ocurrido en los últimos dos meses", "sólo ha ocurrido una o dos veces", "dos o tres veces al mes", "como una vez a la semana" y "varias veces a la semana". El punto de corte para considerar a los alumnos como víctimas o agresores es a partir de la respuesta "dos o tres veces al mes". Se ha comprobado que su consistencia interna es satisfactoria, ya que ha alcanzado valores del Alpha de Cronbach superiores a .80.

A partir de un estudio realizado por Solberg y Olweus (2003) se extrajeron dos preguntas del BVQ: 1) ¿Qué tan frecuentemente han abusado de ti en la escuela en los últimos dos meses? y 2) ¿Qué tan frecuentemente has participado en actos de abuso contra un estudiante(s) en la escuela en los últimos dos meses? Según estos autores, permiten identificar la prevalencia de esta problemática sin necesidad de aplicar todo el instrumento. Esto ha posibilitado hacer comparaciones entre diversos países (Harel-Fisch *et al.*, 2011).

Otro instrumento en formato de auto-reporte es el *Peer Relations Questionnaire* (PRQ) elaborado por Rigby y Slee (1993). Consta de 20 reactivos de los cuales seis hacen referencia a la tendencia a ser agresor; seis a ser víctima; cuatro evalúan la conducta prosocial y cuatro son reactivos neutros. Las opciones de respuesta son: "diario", "muchos días", "uno o dos días a la semana", "una vez a la semana", "menos de una vez a la semana" y "nunca". Los alumnos deben considerar el último año para contestar el instrumento. La consistencia interna ha sido satisfactoria y las escalas de tendencia a ser agresor y víctima se han utilizado en varias investigaciones (Bourke y Burgman, 2010; Erling y Hwang, 2004;

Raskauskas, Gregory, Harvey, Rifshana y Evans, 2010; Rigby y Johnson, 2005; Yoneyama y Rigby, 2006). Sin embargo el punto de corte varía de un estudio a otro.

Por otro lado la nominación por parte de los compañeros es otra de las técnicas más utilizadas. El propósito fundamental es identificar el papel que juegan los alumnos en la dinámica del *bullying*, es un procedimiento en el que se les solicita que nombren a sus compañeros según cada categoría y está basado en la sociometría (Coie, Dodge y Coppotelli, 1982). El instrumento más utilizado es el *Participant Role Questionnaire* de Salmivalli (1998), originalmente constaba de 50 reactivos, en una versión revisada posee sólo 23 preguntas. Está diseñado para que cada alumno se auto evalúe y a sus compañeros de acuerdo con la conducta manifestada en situaciones de *bullying*. Está dividido en cinco escalas (agresor, asistente del agresor, reforzador del agresor, defensor de la víctima y espectador). Para identificar a la víctima se incluye un solo reactivo, los valores de la consistencia interna de cada una de las escalas son mayores a .80. Al ser un cuestionario sociométrico, los puntajes son estandarizados por cada grupo y cada alumno es identificado con un papel particular. Dicho instrumento ha sido adaptado y validado en formato de auto-reporte (Pozzoli y Gini, 2010).

Se ha cuestionado el método de nominación debido a que los criterios para considerar el papel que cada alumno tiene dentro de la dinámica del *bullying* es que hayan sido nombrados en alguna de las categorías por 25 o 30% de sus compañeros. Además de que la prevalencia depende del número de estudiantes y de si la cantidad de elecciones es determinada o libre (Solberg y Olweus, 2003).

Existen diversos estudios en los que se han aplicado el auto-reporte y la nominación de pares (Atria *et al.*, 2007; Camodeca y Groossens, 2005; Fandrem *et al.*, 2010; Goethem, Scholte y Wiers, 2010; Pozzoli y Gini, 2010; Strohmeier *et al.*, 2008) lo que ha permitido una evaluación más integral ya que utilizan multi-métodos y multi-informantes tal como lo sugieren Pellegrini y Bartini (2000).

En lo que se refiere a la evaluación del *bullying* en México la mayoría de los instrumentos que se han utilizado son adaptaciones de los elaborados en otros países, principalmente de España (Albores-Gallo, Saucedo-García, Ruiz-Velasco y Roque-Santiago, 2011; Joffre-Velázquez *et al.*, 2011; Rocha y Pacheco, 2008; Valadez, 2008). Otras investigaciones reportan resultados

pero hacen referencia a violencia escolar en general, sólo algunos de sus datos se refieren al *bullying* y no mencionan la forma como lo evaluaron (Aguilera, Muñoz y Orozco, 2007; Prieto, 2005; SEDF-UIC, 2009).

Prieto (2005) llevó a cabo una investigación de corte cualitativo en una secundaria ubicada en la Ciudad de México en la que describe algunos episodios de violencia escolar tales como la venta de drogas, apodos hacia los docentes y robo de sus pertenencias, peleas entre niñas, vandalismo, asaltos dentro de la escuela y algunos episodios de *bullying*. Sin embargo no se menciona la metodología ni las condiciones en las que se realizó.

El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) elaboró un estudio en el que aplicó un cuestionario a 47 mil 858 alumnos de primaria y 52 mil 251 de secundaria con el fin de identificar la incidencia en actos de violencia. Cabe señalar que no se reporta el formato del cuestionario ni opciones de respuesta. En nivel primaria 19% de los alumnos reportaron que han participado en peleas, 9% realizaron actividades que dañaron objetos y 2.1% han robado algún objeto en la escuela. Mientras que en secundaria 11% reportó que participó en peleas, 7.3% realizaron actividades que dañaron objetos, 1.3% han robado algún objeto y 6.8% reconoció haber participado intimidando o amenazando a sus compañeros (Aguilera *et al.*, 2007).

La Secretaría de Educación del Distrito Federal (SEDF) y la Universidad Intercontinental (UIC) realizaron un estudio exploratorio sobre maltrato e intimidación entre compañeros en el año 2008. Participaron 3 mil 500 alumnos, los resultados señalan que 92% de los encuestados han recibido algún tipo de violencia en la escuela. A nivel primaria, 39% recibió violencia verbal, 32% física, 13% psicológica, 10% sexual y 5% *cyberviolencia* (SEDF-UIC, 2009).

Rocha y Pacheco (2008) realizaron un estudio con el propósito de identificar la incidencia de maltrato entre iguales en estudiantes de segundo grado de secundarias del estado de Yucatán. Adaptaron el cuestionario utilizado por el Defensor del Pueblo (2007), un instrumento desarrollado en España. Se reportaron los porcentajes de estudiantes que percibieron las siguientes conductas en su escuela: 85.4% apodos, 78.2% insultos, 66.3% golpes, 74.6% ignorar a otro, 59% no permitir participar, 45.8% obligar a hacer algo, 53.5% romper cosas, 85.5% hablar mal del otro, 53.9% robo de cosas, 74.9% esconder cosas y 12.9% intimidación con navajas, palos

u otros objetos. Estos resultados se refieren a preguntas con respuestas dicotómicas, es decir presencia o ausencia.

Valadez (2008) realizó un estudio en 16 secundarias de la zona metropolitana de Guadalajara. Participaron alumnos, padres de familia, directivos, prefectos, docentes y personal de apoyo psicopedagógico. Se aplicaron cinco instrumentos de los cuales cuatro provienen de España por lo que se hicieron adecuaciones a los reactivos. Se les preguntó a mil 91 alumnos sobre la frecuencia de ciertas conductas y de cada una. También se les solicitó que contestaran como espectadores, como víctimas y como agresores. De este estudio surgió una gran cantidad de información descriptiva la cual se detalla en el informe presentado por la autora.

Por su parte Albores-Gallo *et al.* (2011) realizaron otra investigación con el propósito de identificar la relación entre algunos trastornos psiquiátricos y la frecuencia del hostigamiento escolar. Participaron mil 92 niños de segundo a sexto grado de primarias de la Ciudad de México. Para identificar la frecuencia de *bullying* utilizaron un instrumento español (Test Bull-S) el cual se basa en la técnica de nominación por parte de los compañeros. De la muestra total 8.9% fue categorizado como víctima, 12.2% como agresores, 2.7% como víctima-agresor y 76% como controles. Encontraron que existen mayores índices de psicopatología en las víctimas-agresores y en los agresores. Las víctimas mostraron mayores puntajes en las escalas de ansiedad.

En el estado de Tamaulipas se realizó un estudio con 688 alumnos de una escuela secundaria. Los resultados mostraron que 20.5% son víctimas de *bullying*, 13.1% agresores y 27.4% víctima-agresores (Joffre-Velázquez *et al.*, 2011). Esto lo identificaron aplicando un instrumento llamado Concepciones sobre Intimidación y Maltrato entre Iguales (CIMEI) elaborado en España por Avilés y Monjas (2005).

A partir de la información presentada anteriormente se observa que existen diversos métodos para evaluar el *bullying*. Sin embargo esta tarea no es tan sencilla como parece ya que el constructo mismo establece tres criterios para definirlo, identificarlo y evitar confundirlo con otras conductas agresivas.

En cuanto a la frecuencia la mayoría de los cuestionarios se centran en este aspecto ya que los reactivos están diseñados para que los alumnos mencionen las veces que suceden ciertas conductas agresivas. Sin embargo

no existe un consenso respecto al punto de corte ni el periodo de tiempo que se debe tomar para contestarlos. Unos instrumentos consideran los dos meses anteriores, otros el año anterior y otros ni si quiera lo mencionan. Además de que las opciones de respuesta son muy variadas.

En cuanto a la intención de hacer daño, ninguno de los instrumentos presentados lo han evaluado. Al parecer con el hecho de que la agresión recibida o ejercida sea frecuente basta para identificar a víctimas y agresores.

La relación asimétrica entre la víctima y agresor tampoco ha sido evaluada de manera sistemática ya que, como se mencionó anteriormente, sólo se pregunta sobre la frecuencia de las agresiones recibidas o ejercidas y no si éstas las realiza o ejecuta un solo niño sobre otro con el fin de someterlo. Al parecer este último criterio es aún más difícil de evaluar.

Por otro lado la mayoría de los instrumentos utilizados en México han sido adaptaciones de otros elaborados en un país distinto, con costumbres, ideologías y formas de relacionarse diferentes. Esto último es relevante para el estudio del *bullying* ya que se considera como un problema de convivencia e interacción social (Salmivalli *et al.*, 1996).

Por lo tanto el propósito de la presente investigación fue construir un instrumento válido y confiable para la población mexicana que permita identificar la incidencia del *bullying* en escuelas primarias desde tres perspectivas: como espectador, como víctima y como agresor.

Método

Participantes

Se seleccionó de manera no probabilística una muestra de 839 alumnos de cinco escuelas primarias (tres públicas y dos privadas), ubicadas en el Distrito Federal. Del total de la muestra, el 56% fueron niños y 44% niñas. Participaron alumnos de cuarto (280), quinto (286) y sexto (273) grado. Con un rango de edad entre 9 y 13 años y la media fue de 10.8 años (DE= 1.01).

Instrumento

Según el conocimiento situado (Díaz-Barriga, 2003) y la importancia que tiene considerar las definiciones, pensamientos y opiniones de los niños sobre el hostigamiento escolar (Erling y Hwang, 2004) se realizó un estudio exploratorio previo a la construcción del presente instrumento donde por

medio de un cuestionario con una sola pregunta abierta en la que se solicitó a los niños que enunciaran, al menos, tres formas diferentes de molestar.

A partir de la información proporcionada en el estudio exploratorio por 253 alumnos de cuatro primarias (tres públicas y una privada), se llevó a cabo un análisis de contenido y se obtuvieron 26 formas diferentes de molestar a los demás en el ámbito escolar. Las más frecuentes fueron pegar, poner apodosos y decir groserías; mientras que las menos mencionadas fueron robar, romper y esconder cosas.

Se elaboraron seis preguntas para cada una de las 26 formas de molestar. Esta información se retomó para construir los reactivos que pretenden evaluar el constructo del *bullying* desde una aproximación social ya que los alumnos deben contestar como espectadores, como víctimas y como agresores. Además de que se retoman dos criterios que se utilizan para definirlo (la frecuencia y la intención de hacer daño). Cabe señalar que el tercer criterio se refiere a la asimetría de poder y no se incluye en el presente instrumento debido a que se recomienda que se analice por medio de cuestionarios sociométricos.

Los reactivos se redactaron de tal forma que se les pregunta a los alumnos las veces con que ocurre cada una de las 26 formas de molestar y el daño que consideran que causa.

Por ejemplo: para pegar se les preguntó, ¿cuántas veces viste que le pegaron a alguno de tus compañeros? Y, ¿cuánto daño crees que le causó? (perspectiva espectador); ¿cuántas veces te pegaron tus compañeros? Y, ¿cuánto daño te causó? (perspectiva víctima); ¿cuántas veces le pegaste a alguno de tus compañeros? Y, ¿cuánto daño crees que le causó? (perspectiva agresor).

Las opciones de respuesta para las preguntas de frecuencia fueron: cero veces, 1 o 2 veces, 3 o 4 veces y 5 o más veces; y para las de intención de hacer daño: nada, poco, regular y mucho. Dichas respuestas se fusionaron y dieron como resultado trece opciones, las cuales van desde cero veces-nada de daño hasta 5 o más veces-mucho daño. Los valores que se les asignaron a cada una van del cero al doce, entre más daño mayor valor. Cabe señalar que las preguntas que se refieren a la frecuencia se contestaron considerando los últimos dos meses.

El cuestionario consta de 156 reactivos y algunas preguntas para identificar aspectos sociodemográficos. Dicho instrumento se tituló “Así nos

llevamos en la escuela". Se aplica de manera grupal y tiene una duración aproximada de 40 minutos.

Procedimiento

Se acudió con las autoridades de las escuelas primarias para presentar el objetivo de la investigación y solicitar la autorización para la aplicación del cuestionario. Una vez que se obtuvo el consentimiento informado por parte de los directores y el verbal por parte de los niños se llevó a cabo la aplicación asegurándoles el anonimato y confidencialidad de sus respuestas.

La aplicación fue grupal sin la presencia del docente. Conforme el aplicador leía los reactivos, los niños iban contestando.

Para *acosar* y *discriminar* se les explicó su significado por medio de ejemplos y se aclararon las dudas que surgieron.

Resultados

Debido a que los reactivos se contestan como espectador, como víctima y como agresor el cuestionario se dividió en tres escalas por lo cual los análisis se realizaron por separado para cada una de ellas.

Los reactivos que componen cada una de las escalas se sometieron a los siguientes análisis estadísticos: *a)* de frecuencias por cada reactivo, *b)* de discriminación por medio del método de grupos contrastados (t de Student) y *c)* correlaciones de cada reactivo con puntaje total.

Ningún reactivo se eliminó debido a que todos obtuvieron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos contrastados (alto-bajo) y las correlaciones reactivo-puntaje total fueron mayores a .35; todos se consideraron para el análisis factorial.

Para cada escala se llevaron a cabo análisis factoriales de componentes principales con rotación ortogonal (*varimax*). Por último se obtuvo el coeficiente alfa de Cronbach para identificar la confiabilidad de cada escala y por factores.

Escala espectador

Para esta escala el análisis arrojó cuatro factores con valores Eigen superiores a 1.0 que explicaron 45.08% de la varianza y el coeficiente KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) fue de .949. Todos los reactivos obtuvieron cargas factoriales mayores a .40 (cuadro 1).

CUADRO 1

Análisis factorial y consistencia interna de la escala Espectador

Reactivos	Peso factorial	Núm. de reactivos	α	Valores Eigen	Varianza explicada (%)
¿Cuántas veces viste que...a alguno de tus compañeros y cuánto daño crees que le causó?					
Factor 1. Hostigamiento físico					
Pelearon	.711	6	.805	3.1	12.00
Pegaron	.687				
Dieron puñetazos	.672				
Empujaron	.596				
Jalaron el cabello	.527				
Dieron patadas	.506				
Factor 2. Hostigamiento social					
Criticaron	.692	6	.776	2.9	11.51
Discriminaron	.637				
Agredieron	.609				
Ignoraron	.523				
Amenazaron	.435				
Culparon sin razón	.406				
Factor 3. Daño a la propiedad					
Robaron cosas	.675	5	.738	2.8	11.03
Escondieron cosas	.613				
Quitaron cosas	.590				
Interrumpieron mientras trabaja	.588				
Rompieron cosas	.523				
Factor 4. Hostigamiento verbal					
Dijeron groserías	.720	6	.784	2.7	10.54
Pusieron apodos	.621				
Insultaron	.555				
Gritaron	.512				
Dijeron de cosas	.509				
Se burlaron	.491				
Total		23	.912		45.08

El primer factor agrupó reactivos que se refieren a ver que molestan a los demás por medio de golpes por lo cual se le nombró hostigamiento físico. El segundo factor está compuesto por reactivos como observar que molestan a alguien hablando de él/ella para que se vea afectada la forma de relacionarse con los demás por lo que se le llamó hostigamiento social. El siguiente factor está constituido por reactivos acerca de ver que molestan a los compañeros haciendo algo a sus pertenencias por lo que se le denominó daño a la propiedad. En el cuarto factor se agruparon reactivos que hacen referencia a observar que molestan a otro por medio de lo que le dicen y se le nombró hostigamiento verbal.

Escala víctima

Respecto de la escala víctima el análisis arrojó cuatro factores con valores Eigen superiores a 1.0 que explicaron 48.86% de la varianza y el coeficiente KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) fue de .954. Todos los reactivos obtuvieron cargas factoriales mayores a .40 (cuadro 2).

Debido a que las diferentes formas de molestar se agruparon de manera similar entre las escalas espectador y víctima los criterios para nombrarlos también fueron similares. Para esta escala se observa que el primer factor está compuesto por los reactivos que tienen que ver con ser molestado por medio de lo que dicen los demás (hostigamiento verbal) y ser molestado en la forma de relacionarse con los otros (hostigamiento social). Por lo tanto se le llamó hostigamiento psicológico. El segundo factor agrupó reactivos acerca de ser molestado en relación con sus pertenencias y se nombró daño a la propiedad. El tercero contiene reactivos sobre ser molestado por medio de golpes y por lo tanto se llamó *hostigamiento físico* y el cuarto está formado por tres reactivos (acosar, manosear y amenazar). Debido a que los dos primeros hacen referencia a ser molestado por medio de tocamientos sexuales se decidió nombrarlo de esta forma.

Escala agresor

Para la escala agresor, el análisis arrojó tres factores con valores Eigen superiores a 1.0, que explicaron 44.78% de la varianza y el coeficiente KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) fue de .957. Todos los reactivos obtuvieron cargas factoriales mayores a .40 (cuadro 3).

CUADRO 2

Análisis factorial y consistencia interna de la escala Víctima

Reactivos ¿Cuántas veces... tus compañer@s y cuánto daño te causó?	Peso factorial	Núm. de reactivos	α	Valores Eigen	Varianza explicada (%)
Factor 1. Hostigamiento psicológico					
Se burlaron de ti	.722	10	.886	4.58	17.62
Te insultaron	.721				
Te dijeron de cosas	.704				
Te dijeron groserías	.664				
Te criticaron	.629				
Te pusieron apodos	.611				
Te discriminaron	.585				
Te gritaron	.557				
Te agredieron	.507				
Te ignoraron o no hicieron caso	.424				
Factor 2. Daño a la propiedad					
Te quitaron tus cosas	.668	5	.749	3.19	12.26
Te escondieron tus cosas	.655				
Te rompieron tus cosas	.648				
Te culparon sin razón	.472				
Te robaron tus cosas	.498				
Factor 3. Hostigamiento físico					
Te dieron puñetazos	.713	6	.800	3.04	11.69
Te dieron patadas	.658				
Te pegaron	.647				
Se pelearon contigo	.598				
Te empujaron	.492				
Te jalaban el cabello	.529				
Factor 4. Tocamientos sexuales					
Te acosaron	.785	3	.651	1.90	7.29
Te manosearon	.775				
Te amenazaron	.514				
Total		24	.923		48.86

CUADRO 3
Análisis factorial y consistencia interna de la escala Agresor

Reactivos	Peso factorial	Núm. de reactivos	α	Valores Eigen	Varianza explicada (%)
¿Cuántas veces... a alguno de tus compañer@s y cuánto daño crees que le causó?					
Factor 1. Hostigamiento psicológico					
Dijiste de cosas	.737	10	.892	4.31	16.58
Insultaste	.729				
Dijiste groserías	.679				
Te burlaste	.659				
Gritaste	.633				
Pusiste apodos	.538				
Agrediste	.488				
Discriminaste	.481				
Criticaste	.486				
Culpaste sin razón	.407				
Factor 2. Daño a la propiedad					
Interrumpiste mientras trabajaba	.664	5	.779	3.69	14.17
Escondiste las cosas	.660				
Rompiste las cosas	.598				
Quitaste las cosas	.592				
Ignoraste o no hiciste caso	.568				
Factor 3. Hostigamiento físico					
Diste puñetazos	.742	6	.837	3.65	14.03
Pegaste	.711				
Empujaste	.649				
Diste patadas	.645				
Peleaste	.626				
Jalaste el cabello	.450				
Total		21	.932		44.78

Para la escala agresor el primer factor fue nombrado hostigamiento psicológico debido a que los reactivos que lo conforman son aquellos que tienen que ver con molestar a los demás por medio de lo que se les dice (hostigamiento verbal) y en la forma de relacionarse con los otros (hostigamiento social). El segundo factor agrupó reactivos relacionados con molestar a los demás haciendo daño a sus pertenencias, precisamente se le nombró daño a la propiedad. El tercer factor lo constituye el reactivo molestar a los demás mediante de los golpes y por lo tanto se llamó hostigamiento físico.

Como se observa en las tablas anteriores el cuestionario “Así nos llevamos en la escuela” está compuesto por 156 reactivos en total y comprende tres escalas (espectador, víctima y agresor). Cada una contiene reactivos que permiten medir al *bullying* en dimensiones o factores; se identificaron tres o cuatro según la escala y cada uno posee reactivos que hacen referencia a una conducta agresiva específica y no a varias.

En el caso del hostigamiento físico los seis reactivos que lo componen (golpes, patadas, puñetazos, peleas, empujones y jalar el cabello) cargaron en el mismo factor en las tres escalas. Su consistencia interna fue mayor a .80.

Otro factor que también fue consistente para las tres escalas fue daño a la propiedad. Aunque difieren en uno o dos reactivos existe congruencia conceptual y su consistencia interna es superior a .74.

Mientras que para la escala espectador se obtuvieron dos factores: el verbal (groserías, apodos, insultos, gritar, decir de cosas y burlas) y el social (criticar, discriminar, agredir, ignorar, amenazar y culpar sin razón), en las escalas de víctima y agresor se juntaron dichos reactivos (burlas, insultos, decir de cosas, groserías, criticar, apodos, discriminar, gritar y agredir) y por esta razón se nombró psicológico.

Por último, el factor que se llamó tocamientos sexuales se presentó sólo para la escala víctima e incluye tres reactivos (acosar, manosear y amenazar). Esto era de esperarse ya que dichas conductas suceden cuando pocos alumnos están presentes y difícilmente pueden ser reportadas como espectadores o como agresores.

Los procedimientos estadísticos aplicados permitieron obtener tres escalas válidas y confiables para evaluar el hostigamiento escolar, ya que explican más de 44% de la varianza y su consistencia interna es superior a .91.

Discusión

La presente investigación contribuyó con la elaboración de un instrumento que muestra índices de confiabilidad y validez aceptables para evaluar el hostigamiento escolar en primarias, específicamente del Distrito Federal. La información recabada con dicho instrumento permitirá diseñar o evaluar programas de intervención, prevención y atención a víctimas, agresores y espectadores.

Para elaborar los reactivos se retomaron los supuestos del conocimiento situado (Díaz-Barriga, 2003) dado que éstos provienen de la información que proporcionaron los propios niños y no desde el punto de vista de los adultos. Esto explica la importancia de contar con instrumentos apropiados a la cultura, contexto y experiencia de quienes lo viven, evitando hacer adaptaciones de materiales internacionales, tal como ha sucedido en algunos estudios realizados en México (Albores-Gallo *et al.*, 2011; Joffre-Velázquez *et al.*, 2011; Rocha y Pacheco, 2008; Valadez, 2008).

Como se mencionó con anterioridad, evaluar el hostigamiento escolar no es tarea fácil. Por el contrario, el constructo comparte algunas propiedades que lo hacen susceptible de ser confundido con otros de la misma índole.

A pesar de que a menudo en las investigaciones publicadas sobre el *bullying* mencionan los tres criterios para definirlo, al momento de evaluarlo sólo consideran la frecuencia de las agresiones (Delfrabbro *et al.*, 2006; Gini y Pozzoli, 2006; Marini *et al.*, 2006; Nordhagen *et al.*, 2005; Rolider y Ochayon, 2005). El cuestionario "Así nos llevamos en la escuela" incluye dos de los tres criterios que definen este constructo (frecuencia e intención de hacer daño). Esto se torna relevante dado que existen muchas conductas agresivas dentro de un grupo, las cuales no necesariamente son perjudiciales. Quizá exista cierta permisividad para realizarlas y no causar daño en quien las recibe ya que cada grupo de amigos posee sus normas de convivencia, sentimientos, actitudes y valores propios (Ortega, *s/f*). Es por ello que evaluar al hostigamiento escolar sólo analizando la frecuencia de las agresiones puede sobreestimar su prevalencia.

El centrarse sólo en la frecuencia de las agresiones repercute en los resultados reportados, por mencionar un ejemplo: el análisis descriptivo del presente estudio muestra que 56.6% de los alumnos mencionó haber observado que pegaron a alguno de sus compañeros 5 o más veces duran-

te los últimos dos meses, pero de este porcentaje 36% reportó que causó mucho daño. Esto refleja la necesidad de incluir la intencionalidad de hacer daño en la evaluación del *bullying*. Además de que existe evidencia que muestra que los niños consideran más relevante el daño que causa una conducta que el hecho de que sea frecuente para ser considerada como *bullying* (Stephenson y Smith, 2008). Asimismo Crothers y Levinson (2004) proponen que no necesariamente tiene que ser una conducta repetida sino que depende de la severidad del daño.

Para identificar la prevalencia del *bullying*, Solberg y Olweus (2003) proponen sólo dos preguntas para que los alumnos mencionen si han sido o no víctimas y/o agresores en los últimos dos meses. Esto ha sido retomado en otros estudios (Atria *et al.*, 2007; Cheng *et al.*, 2010; Elsea *et al.*, 2003; Goethem *et al.*, 2010; Harel-Fisch *et al.*, 2011; Hazemba, Siziya, Muula y Rudatsikira, 2008). Sin embargo estas investigaciones se han desarrollado en países como Austria, China, Inglaterra, Suecia, Reino Unido, Australia, Irlanda, Japón o España, que tienen un trabajo de sensibilización a la población en general e incluso las escuelas poseen políticas en contra del *bullying* y programas para prevenirlo. En México se están desarrollando iniciativas pero la población no está sensibilizada y, peor aún, existe confusión con respecto al término. Por lo tanto, hacer las mismas preguntas no es recomendable debido a que se puede sobreestimar la incidencia del fenómeno tal como lo han publicado algunos medios asegurando que entre 90 y 92% de los alumnos en primarias y secundarias son víctimas de *bullying* (Archundía, 2009; SEDF-UIC, 2009; Velázquez, 2010).

Por otro lado la mayoría de los instrumentos miden el hostigamiento escolar de manera global a pesar de ser un fenómeno multidimensional y un solo reactivo contiene varias conductas agresivas. Por ejemplo incluyen poner apodosos ofensivos, ridiculizar o molestar de forma hiriente en una pregunta (Olweus, 2002), o contienen reactivos como: ¿con qué frecuencia han ocurrido intimidaciones (poner apodosos, dejar en ridículo, pegar, dar patadas, empujar, amenazas, rechazos, no juntarse, etc.) en tu escuela durante el trimestre? (Avilés y Monjas, 2005), ¿con qué frecuencia excluiste a alguien del grupo o expandiste rumores acerca de él/ella cuando no te escucha? (Pozzoli y Gini, 2010).

El incluir los 156 reactivos en el cuestionario permite evaluar las diversas y variadas formas de hostigamiento escolar (Delfabbro *et al.*, 2006) así

como describir el fenómeno de manera más detallada y hacer inferencias a partir de la información clasificada en factores o dimensiones.

Además el cuestionario "Así nos llevamos en la escuela", al ser auto-reporte, posee otras ventajas: los alumnos víctimas revelan su situación, puede ser aplicado de manera individual en escenarios clínicos y es fácil de administrar, tal como lo señalan Crothers y Levinson (2004). Cabe señalar que a pesar de que el cuestionario posee 156 reactivos, si la aplicación se realiza de manera grupal, los alumnos contestan al mismo tiempo y se crea una atmósfera en la que todos se involucran ya que se observó que ellos piensan sus respuestas antes de contestar y no hablan ni voltean a ver a sus compañeros.

No obstante en el caso específico de los agresores muy probablemente no se los identifiquen como tales y recurran a la deseabilidad social (Crothers y Levinson, 2004; Pellegrini y Bartini, 2000; Perry *et al.*, 1988; Smith y Sharp, 1994). Para evitar esto no se les pidió el nombre y se hizo énfasis en la honestidad de sus respuestas. Antes de la aplicación se solicitó a los docentes describir la forma en que estaban sentados y el nombre de cada uno con el fin de identificarlos posteriormente.

Identificar a los agresores implica un mayor esfuerzo. Sin embargo el hecho de que contesten desde las tres perspectivas permite verificar el nivel de *bullying* que existe en cada escuela, particularmente al analizar la escala espectador –ya que se ha comprobado que 85% de los alumnos están presentes en los episodios de *bullying* (Craig, Pepler y Atlas, 2000; Lodge y Frydenberg, 2005)–. En México otras investigaciones también han incluido estas tres perspectivas (Maya, 2011; Valadez, 2008).

Es importante resaltar que los estudios basados en un solo método de evaluación pueden subestimar el problema (Smith y Sharp, 1994) o sobreestimar a los alumnos que están en riesgo (Strohmeier *et al.*, 2008), por tal motivo se sugiere utilizar el cuestionario "Así nos llevamos en la escuela" junto con otros instrumentos tal como lo recomiendan Crothers y Levinson (2004) y Pellegrini y Bartini (2000).

Conclusiones

Existe evidencia empírica que señala las consecuencias negativas que trae consigo el hostigamiento escolar, no sólo en los alumnos, sino en la sociedad en general. Algunas cifras muestran una alta incidencia y lo que han provocado es alarmar a la población, confundirla respecto al término

y que los mismos alumnos no identifiquen la seriedad con la que hay que tratar al hostigamiento escolar.

Los resultados indican que se obtuvo un instrumento válido y confiable para niños mexicanos que permitirá evaluar el hostigamiento escolar de una manera más detallada debido a que se valora de manera sistemática el daño percibido, lo cual no se ha considerado en ningún otro instrumento. Esto contribuye a que sean los propios alumnos quienes determinen el impacto que tienen en sus vidas ciertas conductas agresivas y evita que se sobreestime la incidencia del hostigamiento escolar.

Existe congruencia conceptual entre los factores o dimensiones que resultaron del análisis estadístico, lo cual da cuenta de la importancia de haber elaborado los reactivos a partir de lo que los niños piensan, observan y viven dentro de sus aulas.

El contenido y la estructura del cuestionario generarán información relevante en futuras investigaciones que ayudará a comprender mejor este constructo ya que un diagnóstico adecuado es el primer paso para la prevención y atención del hostigamiento escolar.

Referencias

- Aguilera, María Antonieta; Muñoz, Gustavo y Orozco, Adriana (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*, Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Albores-Gallo, Lilia; Saucedo-García, Juan Manuel; Ruiz-Velasco, Silvia y Roque-Santiago, Eduardo (2011). "El acoso escolar (bullying) y su asociación con trastornos psiquiátricos en una muestra de escolares en México", *Salud Pública de México*, 53(3), pp. 220-227.
- Aluedse, Oyaziwo (2006). "Bullying in schools: A form of child abuse in schools", *Educational Research Quarterly*, 30(1), pp. 37-49.
- Archundía, Mónica (31 de mayo de 2009). "Casos de bullying en el DF van en aumento", *El Universal*. Disponible en: <http://www.eluniversal.com.mx/notas/601534.html>
- Atria, Moira; Strohmeier, Dagmar y Spiel, Christiane (2007). "The relevance of the school class as social unit for the prevalence of bullying and victimization", *European Journal of Developmental Psychology*, 4(4), pp. 372-384.
- Avilés, José María (2003). *Intimidación y maltrato entre el alumnado*. Disponible en: http://www.stes.es/salud/Libro_Riesgos_laborales/c07a1.pdf
- Avilés, José María y Monjas, Inés (2005). "Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI", *Anales de Psicología*, 21(1), pp. 27-41.
- Ávila-Toscano, José Hernando; Osorio, Lina; Cuello, Karina; Cogollo, Naillet y Causado, Katiana (2010). "Conducta bullying y su relación con la edad, género y nivel de formación en adolescentes", *Psicogente*, 13(23), pp. 13-26.

- Barboza, Gia Elise; Schiamberg, Lawrence; Oehmke, James; Korzeniewski, Steven; Post, Lori y Heraux, Cedrick (2009). "Individual characteristics and the multiple contexts of adolescent bullying: An ecological perspective", *Youth Adolescent*, 38, pp. 101-121.
- Bond, Lyndal; Grad, Sarah Wolfe; Tollit, Michelle; Butler, Helen y Patton, George (2007). "A comparison of the gatehouse bullying scale and the peer relations questionnaire for students in secondary school", *Journal of School Health*, 77(2), pp. 75-79.
- Bosacky, Sandra; Marini, Zopito y Dane, Andrew (2006). "Voices from the classroom: pictorial and narrative representations of children's bullying experiences", *Journal of Moral Education*, 35(2), pp. 231-245.
- Bourke, Susannah y Burgman, Imelda (2010). "Coping with bullying in Australian schools: How children with disabilities experience support from friends, parents and teachers", *Disability y Society*, 25(3), pp. 359-371.
- Camodeca, Marina y Goossens, Frits (2005). "Children's opinions on effective strategies to cope with bullying: the importance of bullying role and perspective", *Educational Research*, 47(1), pp 93-105.
- Carozzo, Julio César (2010). "El bullying en la escuela", *Revista de Psicología*, 12, pp. 329-346.
- Cerezo, Fuensanta (2001). "Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años", *Anales de Psicología*, 17(1), pp. 37-43.
- Cheng, Yulan; Newman, Ian; Ming, Qu; Mbulo, Lazarous; Chai, Yan; Chen, Yan y Shell, Duane (2010). "Being bullying and psychosocial adjustment among middle school students in China", *Journal of School Health*, 8(4), pp. 193-199.
- Coie, John; Dodge, Kenneth y Coppotelli, Heide (1982). "Dimensions and types of social status: a cross-age perspective", *Developmental Psychology*, 18, pp. 557-569.
- Craig, Wendy; Pepler, Debra y Atlas, Rona (2000). "Observations of bullying on the playground and in the classroom", *International Journal of School Psychology*, 21, pp. 22-36.
- Crothers, Laura y Levinson, Edward (2004). "Assessment of bullying: A review of methods and instruments", *Journal of Counseling y Development*, 82, pp. 496-503.
- Cruz, Alejandro (23 de febrero de 2011). "Víctimas de bullying, unos 190 jóvenes capitalinos se suicidaron el año pasado", *La Jornada*. Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2011/02/23/capital/043n1cap>.
- Dake, Joseph; Price, James; Telljohann, Susan y Funk, Jeanne (2003). "Teacher perceptions and practices regarding school bullying prevention", *Journal of school Health*, 73(9), pp. 347-355.
- Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*, Madrid: Defensor del Pueblo.
- Del Barrio, Cristina; Martín, Elena; Almeida, Ana y Barrios, Ángela (2003). "Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares, y su estudio psicológico", *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), pp. 9-24.
- Del Barrio, Cristina; Martín, Elena; Montero, Ignacio; Gutiérrez, Héctor; Barrios, Ángela y De Dios, María José (2008). "Bullying and social exclusion in Spanish secondary

- schools: National trends from 1999 to 2006”, *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(3), pp. 657-677.
- Delfabbro, Paul; Winefield, Tony; Trainor, Sarah; Dollard, Maureen; Anderson, Sarah; Metzger, Jacques y Hammarstrom, Anne (2006). “Peer and teacher bullying/victimization of South Australian secondary school students: Prevalence and psychosocial profiles”, *British Journal of Educational Psychology*, 76, pp. 71-90.
- Díaz-Barriga, Frida (2003). “Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2). Disponible en: <http://redie.uabc.mx/contenido/vol5no2/contenido-arceo.pdf>.
- Elsa, Mike; Menesini, Ersilia; Morita, Yohji; O’Moore, Mona; Mora-Merchán, Joaquín; Pereira, Beatriz y Smith, Peter (2003). “Friendship and loneliness among bullies and victims: Data from seven countries”, *Aggressive Behavior*, 30, pp. 71-83.
- Erling, Ann y Hwang, Philip (2004). “Swedish 10-year-old children’s perceptions and experiences of bullying”, *Journal School Violence*, 3(1), pp. 33-43.
- Estrada, Luis Armando (14 de enero de 2009). “Causa temor el uso de bullying en las escuelas”, *El Universal*. Disponible en: <http://www.eluniversal.com.mx/notas/568932.html>
- Fandrem, Hildegunn; Ertesvag, Sigrun; Strohmeier, Dagmar y Roland, Erling (2010). “Bullying and affiliation: A study of peer groups in native and immigrant adolescents in Norway”, *European Journal of Developmental Psychology*, 7(4), pp. 401-418.
- Fernández, Leticia (23 de febrero de 2011). “El bullying provocó 109 suicidios durante 2010”, *Milenio*. Disponible en: <http://impreso.milenio.com/node/8916529>
- Ferreira, Yolanda y Muñoz, Paula (2011). “Programa de intervención en habilidades sociales para reducir los niveles de acoso entre pares o bullying”, *Ajayu*, 9(2), pp. 264-286.
- Fleming, Lila y Jacobsen, Kathryn (2009). “Bullying and symptoms of depression in Chilean middle school students”, *Journal of School Health*, 79(3), pp. 130-137.
- Fox, Claire y Boulton, Michael (2003). “Evaluating the effectiveness of a social skills training (SST) programme for victims of bullying”, *Educational Research*, 45 (3), pp. 231-247.
- Furlan, Alfredo (2003). “Problemas de indisciplina y violencia en la escuela”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), pp. 631-639.
- Gini, Gianluca y Pozzoli, Tiziana (2006). “The role of masculinity in children’s bullying”, *Sex Roles*, 54, pp. 585-588.
- Goethem, Anne; Scholte, Ron y Wiers, Reinout (2010). “Explicit- and implicit bullying attitudes in relation to bullying behavior”, *Journal Abnormal Child Psychology*, 38, pp. 829-842.
- González, Antonio (19 de noviembre de 2011). “Detienen a 3 menores acusados de bullying”, *Milenio*. Disponible en: <http://impreso.milenio.com/node/9064824>
- Graham, Sandra; Bellmore, Amy y Juvonen, Jaana (2003). “Peer victimization in middle school: When self- and peer views diverge”, *Journal of Applied School Psychology*, 19, pp. 117-137.
- Harel-Fisch, Yossi; Walsh, Sophie; Fogel-Grinvald, Haya; Amitai, Gabriel; Pickett, William; Molcho, Michal; Craig, Wendy (2011). “Negative school perceptions and

- involvement in school bullying: A universal relationship across 40 countries", *Journal of adolescence*, 34, pp. 639-652.
- Hazemba, Alice; Siziya, Seter; Muula, Adamson y Rudatsikira, Emmanuel (2008). "Prevalence and correlates of being bullied among in-school adolescents in Beijing: results from the 2003 Beijing Global School-Based Health Survey", *Annals of General Psychiatry*, 7(6), pp. 1-6.
- Houlston, Catherine y Smith, Peter (2009). "The impact of peer counselling scheme to address bullying in an all-girl London secondary school: A short-term longitudinal study", *The British Psychological Society*, 79, pp. 69-86.
- Jiménez, Horacio (13 de noviembre de 2011). "Bullying afecta a 40% de alumnos", *El Universal*. Disponible en: <http://www.eluniversal.com.mx/nacion/190771.html>
- Joffre-Velázquez, Víctor Manuel; García-Maldonado, Gerardo; Saldívar-González, Atenógenes; Martínez-Perales, Gerardo; Lin-Ochoa, Dolores; Quintanar-Martínez, Sandra y Villasana-Guerra, Alejandra (2011). "Bullying en alumnos de secundaria. Características generales y factores de riesgo", *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*, 68, pp. 193-202.
- Karna, Antti; Voeten, Marinus; Poskiparta, Elisa y Salmivalli, Christina (2010). "Vulnerable children in varying classroom contexts. Bystanders' behaviors moderate the effects of risk factors on victimization", *Merrill-Palmer Quarterly*, 56(3), pp. 261-282.
- Lodge, Jodie y Frydenberg, Erica (2005). "The role of peer bystanders in school bullying: Positive steps toward promoting peaceful schools", *Theory into Practice*, 44(4), pp. 329-336.
- López, Verónica; Morales, Macarena y Ayala, Álvaro (2009). "Maltrato entre pares: conductas de intimidación y victimización en escolares chilenos", *Revista de Psicología*, 27(2), pp. 243-286.
- Lozano, Fernanda Carolina (2010). "Un caso grave de bullying. Rol del médico en atención primaria", *Revista Médica del Uruguay*, 26, pp. 168-171.
- Ma, Xin (2002). "Bullying in middle school: Individual and school characteristics of victims and offenders", *School Effectiveness and School Improvement*, 13(1), pp. 63-89.
- Marini, Zopito; Dane, Andrew; Bosacki, Sandra y Ylc-Cura (2006). "Direct and indirect bully-victims: Differential psychosocial risk factors associated with adolescents involved in bullying and victimization", *Aggressive Behavior*, 32, pp. 551-569
- Maya, María Cristina (2011). *La violencia entre adolescentes en el contexto escolar: caracterización de los tipos y los roles de violencia entre hombres y mujeres de secundaria preparatoria*, tesis de licenciatura, Ciudad de México: Facultad de Medicina- UNAM.
- Menesini, Ersilia; Codecasa, Elena; Benelli, Beatrice y Cowie, Helen (2003). "Enchancing children's responsibility to take action against Bullying: Evaluation of a befriending intervention in Italian middle schools", *Aggressive Behavior*, 29, pp. 1-14.
- Monjas, Inés y Avilés, José María (2004). *Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales*, Valladolid: REA.
- Monks, Claire y Smith, Peter (2006). "Definitions of bullying: Age differences in understanding of the term, and the role of experience", *British Journal of Developmental Psychology*, 24, pp. 801-821.

- Natvig, Gerd Karin; Albreksten, Grethe y Qvarnstrom, Ulla (2001). "Psychosomatic symptoms among victims of school bullying", *Journal of Health Psychology*, 6, pp. 365-377.
- Newman, Michelle; Woodcock, Andree y Dunham, Philip (2006). "Playtime in the borderlands': Children's representations of school, gender and Bullying through photographs and interviews", *Children's Geographies*, 4(3), pp. 289-302.
- Nordhagen, R., Nielsen, A. Stigum, H., y Köhler, L. (2005). "Parental reported bullying among Nordic children: a population-based study", *Care, Health y Development*, 31(6), pp. 693-701.
- Olweus, Dan (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*, Reino Unido: Blackwell.
- Olweus, Dan (1999). *The nature of school bullying. A cross-national perspective*, Londres: Routledge.
- Olweus, Dan (2002). *General information about the Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire, PC program and teacher handbook*, Bergen, Noruega: Research Center for Health Promotion (HEMIL), University of Bergen.
- Ortega, Rosario (s/f). *Programa educativo de prevención de maltrato entre compañeros y compañeras*. Disponible en: <http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/convivenciaqosarioortega.pdf>.
- Ortega, Rosario; Del Rey, Rosario y Mora-Merchán, Joaquín (2001). "Violencia entre escolares. Conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (41), pp. 95-113.
- Pellegrini, Anthony y Bartini, María (2000). "An empirical comparison of methods of sampling aggression and victimization in school settings", *Journal of Educational Psychology*, 92, pp. 360-366.
- Perry, David; Kusel, Sara y Perry, Louise. (1988). "Victims of peer aggression", *Developmental Psychology*, 24(6), 807-814 (DOI: 10.1037/0012-1649.24.6.807).
- Pozzoli, Tiziana y Gini, Gianluca (2010). "Active defending and passive bystanding behavior in bullying: The role of personal characteristics and perceived peer pressure", *Journal Abnormal Child Psychology*, 38, pp. 815-827.
- Prieto, Martha Patricia (2005). "Violencia escolar y vida cotidiana en la escuela secundaria", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), pp. 1005-1026.
- Quintana, Alberto; Montgomery, William; Malaver, Carmela y Ruiz, Gabriela (2010). "Capacidad de disfrute y percepción de apoyo comunitario en adolescentes espectadores de episodios de violencia entre pares (bullying)", *Revista de Investigación en Psicología*, 13(1), pp. 139-162.
- Raskauskas, Juliana; Gregory, Janet; Harvey, Shane; Rifshana, Fathimath y Evans, Ian (2010). "Bullying among primary school children in New Zealand: relationships with prosocial behavior and classroom climate", *Educational Research*, 52(1), pp. 1-13.
- Rigby, Ken y Johnson, Bruce (2005). "Introduction to the International Bystander Project", *Pastoral Care*, 6-9.
- Rigby, Ken y Slee, Phillip (1993). "Dimensions of interpersonal relating among Australian school children: Implications for psychological wellbeing", *Journal of Social Psychology*, 133, pp. 33-42.

- Rocha, Carmen y Pacheco, María Magdalena (2008). "Perfil del maltrato (bullying) entre estudiantes de secundaria en la ciudad de Mérida, Yucatán", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(38), pp. 825-842.
- Roldán, Nayeli (11 de noviembre de 2011). "Instalan en DF comité técnico para combatir y erradicar el bullying", *Milenio*. Disponible en: <http://impreso.milenio.com/node/9060264>
- Rolider, Amos y Ochayon, Maytall (2005). "Bystander behaviours among Israeli children witnessing bullying behavior in school settings", *Pastoral Care*, pp. 36-39.
- Salmivalli, Christina (1998). "Intelligent, attractive, well-behaving, unhappy: The structure of adolescents' self-concept and its relations to their social behavior", *Journal of Research on Adolescence*, 8(3), pp. 333-354.
- Salmivalli, Christina; Lagerspetz, Kirsti; Björkqvist, Kaj; Österman, Karin y Kaukiainen, Ari (1996). "Bullying as a group process: participant roles and their social status within the group", *Aggressive Behavior*, 22, pp. 1-15.
- Sanders, Cheryl y Phye, Gary (2004). *Bullying Implications for the classroom*, Oxford: Elsevier.
- Sanmartín, José (2006). "Conceptos y tipos de violencia escolar", en Ángela Serrano (coord.), *Acoso y violencia en la escuela: cómo detectar, prevenir y resolver el bullying* (pp. 21-35), Barcelona: Ariel.
- Schwartz, David; Dodge, Kenneth; Pettit, Gregory y Bates, John (1997). "The early socialization of aggressive victims of bullying", *Child Development*, 68, pp. 665-675.
- SEDF-UIC (2009). *Estudio exploratorio sobre maltrato e intimidación entre compañeros y compañeras*. Disponible en: http://www.educacion.df.gob.mx/sel/images/temporales/estudio_exploratorio_2009_baja.pdf
- Smith, Peter y Sharp, Sonia (1994). *School Bullying: Insights and Perspectives*, Nueva York: Routledge.
- Solberg, Mona y Olweus, Dan (2003). "Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim questionnaire", *Aggressive Behavior*, 29, pp. 239-268.
- Sosa, Miguel (27 de abril de 2011). "CNDH atenderá quejas por bullying", *El Universal*. Disponible en: <http://www.eluniversal.com.mx/notas/761718.html>
- Stephenson, Peter y Smith, David (2008). "Por qué algunas escuelas no tienen acosadores", en Michele Elliot (coord.), *Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, pp. 56-78.
- Strohmeier, Dagmar; Spiel, Christiane y Gradinger, Petra (2008). "Social relationships in multicultural schools: Bullying and victimization", *European Journal of Developmental Psychology*, 5(2), pp. 265-285.
- Tamar, Flavia (2005). "Maltrato entre iguales (bullying): Estrategias de manejo que implementan los profesores al interior del establecimiento escolar", *Psyche*, 14(1), pp. 211-225.
- Valadez, Isabel (2008). *Violencia escolar: maltrato entre iguales en escuelas secundarias de la zona metropolitana de Guadalajara. Informe de estudio*, colección Salud Materno Infantil, México: Universidad de Guadalajara.
- Velázquez, Luis (6 de septiembre de 2010). "Sufre bullying 90 por ciento de los estudiantes, informan", *Milenio*. Disponible en: <http://impreso.milenio.com/node/8827747>.

- Warden, David y Mackinnon, Suzanne (2003). "Prosocial children, bullies and victims: An investigation of their sociometric status, empathy and social problem-solving strategies", *British Journal of Developmental Psychology*, 21, pp. 367-385.
- Yoneyama, Shoko y Rigby, Ken (2006). "Bully/Victim students y classroom climate", *Youth Studies Australia*, 25(3), pp. 34-41.
- Zabaraín, Sara y Sánchez, Dalgis (2009). "Implicaciones del bullying o maltrato entre pares en el desarrollo psicoafectivo de niños y niñas en la etapa de latencia", *Psicogente*, 12(22), pp. 407-421.

Artículo recibido: 9 enero de 2012
Dictaminado: 12 de marzo de 2012
Segunda versión: 12 de abril de 2012
Comentarios segunda versión: 19 de abril de 2012
Aceptado: 26 de abril de abril de 2012