

Hacia la adaptación de una medida del acoso escolar mediante el Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar (CMIE-IV) en una muestra mexicana⁵

José González Tovar

PhD. Ciencias de la Educación,
Universidad Autónoma de Coahuila, México
Correo electrónico: josegonzaleztovar@iuadec.edu.mx

Alicia Hernández Montaña

PhD. Ciencias y Humanidades para
el Desarrollo Interdisciplinario,
Universidad Autónoma de Coahuila, México
Correo electrónico: aliciahernandezmont@uadec.edu.mx

Diana Isabel López Rodríguez

Magister en Psicología
Universidad Nacional Autónoma de México
Correo electrónico: psicdianalopez@hotmail.com

Alicia Deyanira Rodríguez Saucedo

Psicóloga
Universidad Autónoma de Coahuila
Correo electrónico: alicia_deya@hotmail.com

Recibido: 13/09/2017
Evaluado: 15/10/2017
Aceptado: 16/03/2018

Resumen

La intimidación ocurre en prácticamente todos los sectores de la sociedad, en todos los contextos, escenarios sociales y entornos locales, desde el empleo, la educación y el ocio, lo que justifica su medición y evaluación. El objetivo de este trabajo es validar la estructura del Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar (CMIE-IV) en una muestra del norte de México. Se utilizó un diseño cuantitativo, con alcances explicativos. La muestra estuvo compuesta por 703 niños de educación básica de la ciudad de Saltillo, Coahuila, México, pertenecientes a 77 instituciones educativas. Se utilizó el CMIE-IV para la recolección de los datos. La fiabilidad del instrumento fue de .861 y la correlación promedio fue positiva con un valor .157. Los indicadores de bondad de ajuste del análisis confirmatorio demostraron ajuste en algunos de los índices. Los datos demuestran estabilidad y consistencia para la exploración de conductas de acoso, tanto de victimización como de victimarios.

Palabras clave

Bullying, acoso, interacción escolar, medición

5 Para citar este artículo: González, J., Hernández, A., López, D.I., & Rodríguez, A.S. (2018). Hacia la adaptación de una medida del acoso escolar mediante el Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar (CMIE-IV) en una muestra mexicana. *Informes Psicológicos*, 18(2), pp. 77-94 <http://dx.doi.org/10.18566/infpsic.v18n2a05>

Towards the adaptation of a bullying measure through the Multimodal Questionnaire for School Interaction (CMIE-IV) in a Mexican sample

Abstract

Bullying occurs in practically all sectors of society, in all contexts, social settings and local environments, from employment, education and leisure, which justifies its measurement and evaluation. This work aims to validate the structure of the Multimodal Questionnaire for School Interaction (CMIE-IV) in a sample from northern Mexico. A quantitative design was used, with explanatory scopes. The sample consisted of 703 children of basic education from the city of Saltillo, Coahuila, Mexico, belonging to 77 educational institutions. The CMIE-IV was used to collect the data. The reliability of the instrument was .861 and the average correlation was positive with a value of .157. The indicators of goodness of fit of the confirmatory analysis showed adjustment in some of the indices. The data demonstrate stability and consistency for the exploration of harassment behaviors, both from victimization and victimizers.

Keywords

Bullying, harassment, school interaction, measurement.

Rumo à adaptação de uma medida do assédio escolar por médio do Questionário Multimodal de Interação Escolar (CMIE-IV) em uma amostra mexicana

Resumo

A intimidação acontece em quase todos os setores da sociedade, em todos os contextos, cenários sociais e entornos locais, desde o emprego, a educação e o ócio, o que justifica sua mensuração e avaliação. O objetivo deste trabalho é validar a estrutura do Questionário Multimodal de Interação Escolar (CMIE-IV) em uma amostra do norte do México. Utilizou-se um delineamento quantitativo, com escopos explicativos. A amostra foi constituída por 703 crianças da educação básica da cidade de Saltillo, Coahuila, México, pertencentes a 77 instituições de ensino. Foi usado o CMIE-IV para coletar os dados. A confiabilidade do instrumento foi de .861 e a correlação media foi positiva com um valor de .157. Os indicadores de bondade de ajuste da análise confirmatória mostraram ajuste em alguns dos índices. Os dados demonstram estabilidade e consistência para a exploração de comportamentos de assedio assim dos vitimados como dos algozes.

Palavras chave

Assedio escolar (bullying), interação escolar, mensuração

Introducción

En el contexto de la escuela, el acoso es una forma en que se manifiestan los problemas de convivencia con los iguales o con el grupo de referencia con el que se convive, coexistiendo con otros de naturaleza distinta y sin raíz necesariamente violenta. Estas expresiones deben ser objeto de tratamiento y entrenamiento como una forma de abordaje del maltrato y sin duda, como vía preferente de prevención para evitar que estas conductas sucedan y se vuelvan más graves (Avilés, Iruetia, García-Lopez, & Caballo, 2011).

El maltrato entre iguales se enmarca en el contexto de otras conductas de acoso (acoso laboral, maltrato hacia las mujeres, maltrato a mayores) a partir del esquema de dominio y sumisión entre quien ejerce el poder abusivamente y quien es colocado en una posición de objeto de sus abusos (Avilés et al., 2011).

En este caso, el *bullying*, se caracteriza como un comportamiento violento y estratégico en donde el victimario inflige daño de forma repetida a una víctima y que ocurre dentro de una relación de pares, pero en la que hay un desequilibrio de fuerza (Olweus, 1999, como se citó en Fink, Deighton, Humphrey, & Wolpert, 2015), es decir, la víctima siempre se encuentra en inferioridad de condiciones, teniendo muchas dificultades para defenderse de tales comportamientos agresivos. También se distingue y puede expresarse como conductas en las que un grupo de personas repetidamente atacan, humillan o excluyen a una persona en situación vulnerable (Olweus, 1999,

como se citó en Caballo, Calderero, Arias, Salazar, & Iruetia, 2012).

Otro acercamiento a la definición implica la presencia de acciones físicas o verbales negativas que tienen una intención hostil, de causar señal de socorro a las víctimas y se repiten en el tiempo implican un poder diferencial entre victimarios y sus víctimas (Olweus, 1995; Pepler & Craig, 2000, como se citó en Holubcikova, Kolarcik, Madarasova Geckova, Van Dijk, & Reijneveld, 2015). Además, es ya conocido que existen estudiantes de nivel de primaria y secundaria alrededor del mundo envueltos en el acoso entre pares ya sea como perpetradores-victimarios, así como víctimas o ambos roles, siendo acosados o también acosadores de otros (Salmivalli, 2010).

Los datos indican que el bullying es un aspecto importante que tiene implicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la salud de los estudiantes que se ven involucrados en escenarios violentos en el contexto escolar, ya que las experiencias de acoso también aumentan la adopción de comportamientos de riesgo para la salud por parte de los estudiantes, ya sea adicciones, autolesiones, suicidio entre otras (De Oliveira et al., 2016; Velásquez & Pineda, 2016), además de que el rechazo y la aceptación entre pares es un indicador de estatus sociométrico entre el grupo de compañeros que se entretiene en sus interacciones (Sentse, Kretschmer, & Salmivalli, 2015).

Ahora bien, la asociación negativa entre la participación en actividades extracurriculares y la prevalencia de conductas de intimidación, tienen importantes implicaciones para el diseño de las intervenciones y en la creación de alternativas

saludables y protectores a la participación en actos de violencia. Además, permiten desarrollar cambios de clima escolar que promueven el cuidado y la empatía, dicho entorno es el escenario donde se cultivan las actitudes prosociales en los estudiantes (Riese, Gjelsvik, & Ranney, 2015).

Asimismo, la intimidación ocurre en prácticamente todos los sectores de la sociedad, en todos los contextos, escenarios sociales y entornos locales, desde el empleo, la educación y el ocio. Y aunque puede ocurrir entre individuos y grupos, también puede ser abierta y evidente, o encubierta e insidiosa; puede implicar la acción coordinada de un grupo o puede ser la acción de un autor solitario, y estas conductas son normalizadas y consideradas como parte de la vida (Shariff, 2008, como se citó en Peart, 2015).

Igualmente, la intimidación es reconocida como un problema de salud pública global que tiene consecuencias graves para la salud, incluyendo la posibilidad de suicidio en niños en edad escolar y adolescentes (Kub & Feldman, 2015), así como estados depresivos mayores, mismos fenómenos que se encuentran en expansión según las investigaciones recientes (González-Forteza, Hermosillo, Vacio-Muro, Peralta, & Wagner, 2015; Iglesias-Diz et al., 2007; Martínez-Martín, 2014; Périssé, 2009; Vásquez-Rojas & Quijano-Serrano, 2013). De la misma manera, se ha demostrado que es más frecuente involucrarse en conductas de violencia escolar como perpetrador en el inicio de la adolescencia, esto principalmente en los hombres (Betancourt & Londoño, 2017).

Las investigaciones han demostrado que aproximadamente de 10 al 30% de

los niños y jóvenes han estado involucrados en situaciones de violencia entre pares al interior de la escuela, pero su prevalencia varía en su presencia de manera significativa dependiendo de cómo estas conductas son definidas, medidas y qué criterios de clasificación son usados (Cook, Williams, Guerra, Kim, & Sadek, 2010; Nansel et al., 2001; Solberg & Olweus, 2003, como se citó en Mitsopoulou & Giovazolias, 2015).

A consecuencia del panorama crónico de la violencia en el aula, los programas de prevención en la escuela se han incrementado sustancialmente en la última década, sin embargo, su eficacia ha variado de manera importante debido a los contextos y el efecto de los programas que frecuentemente han sido evaluados como modesto (Espelage, 2015). Los docentes prefieren las intervenciones basadas en la autoridad, seguidas por el trabajo no punitivo con los victimarios y la participación de otros adultos o figuras educativas, el trabajo con las víctimas o simplemente aprender cómo ignorar el incidente (Burger, Strohmeier, Spröber, Bauman, & Rigby, 2015).

La desventaja potencial para los docentes que realizan intervenciones principalmente paternalistas, es que no pretenden aumentar la empatía de acosador o dar la idea a este del daño en que se ha traducido en los afectados, sino que se centran simplemente en suprimir los aspectos observables de la conducta sancionada, es decir el acto violento o la agresión específica (Burger et al., 2015).

Los investigadores también han centrado cada vez más su atención en cómo las características de la escuela, el aula y los grupos de pares pueden aumentar

o disminuir el comportamiento agresivo entre los estudiantes y la exposición a la victimización entre iguales y considerando que los observadores tienen un papel fundamental en la disminución y prevención de situaciones de violencia (Henry et al., 2000; Kärnä et al., 2010; Stormshak et al., 1999, como se citó en Troop-Gordon & Ladd, 2015). Además, es preocupante que sólo un pequeño porcentaje de los observadores de situaciones de victimización informa del hecho a alguien de confianza, asumiendo un papel pasivo, con pocos observadores que buscan disuadir y denunciar al agresor, correspondiente a un observador activo en defensa de quien es acosado (Francisco, Veiga Simão, Ferreira, & Martins, 2015). Igualmente, este tipo de conductas de los testigos de situaciones de violencia forma parte de las estrategias que los adolescentes desarrollan para una adecuada solución de conflicto y conductas de afrontamiento, que tienen un impacto positivo en conductas prosociales dentro de la escuela (Betancourt & Londoño, 2017, como se citó en Nacimiento, Mora-Merchán, 2017).

La evidencia actual indica claramente que, la intimidación y victimización están asociadas con problemas sociales, psicológicos y académicos en niños. Los niños victimizados tienden a mostrar síntomas internalizados, incluyendo ansiedad, depresión, disminución de la autoestima y aislamiento social (Nansel-Overpeck, Pilla, Ruan, Simons-Martón, & Scheidt, 2001, como se citó en David-Smith, Ryan, & Bradley-Cousins, 2007; Rigby, 2003).

Por otro lado, pocos son los estudios que han medido la intimidación con la precisión suficiente para tener validez

en sus diferentes manifestaciones. Encontrar medidas robustas para evaluar el constructo complejo de acoso sigue siendo un reto para el campo.

En México, en los últimos años, la violencia ha aumentado, especialmente en estados del norte del país, así como también otros tipos de delincuencia y agresiones. El impacto de estas tasas en población general tiene pocos registros, informes oficiales o de investigación; los estudios en jóvenes expuestos a violencia se centran en la intimidación y la violencia, durante el noviazgo, sin embargo, en adolescentes población prácticamente no existe registros de violencia comunitaria o medidas indicadas para este problema (Gómez, Gómez-Maqueo, & Patiño, 2013).

Estudios en América Latina con estudiantes de sexto grado que reportan que ha sido intimidados, encontraron que los estudiantes han obtenido puntuaciones sustancialmente inferiores que sus pares no victimados, así como en su nivel de resultados no cognitivos. Para una muestra de 15 países, se encontraron diferencias considerables en la manera en que la intimidación se traduce en logros más pobres en países donde hay una alta prevalencia de maltrato entre pares (Delprato, Akyeampong, & Dunne, 2017).

En México, hasta un 32% de niñas y niños, entre seis y nueve años, afirmó estar expuesto a violencia en la escuela, según datos de la Consulta Infantil y Juvenil del año 2000, realizada por el Instituto Federal Electoral de México (IFE), mientras que un 25% afirmó ser objeto de violencia en el ámbito escolar, sin precisar la forma o el perpetrador, según la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición

de 2006 (IFE, 2000; ENSANUT, 2006, como se citó en Albores-Gallo, Saucedo-García, Ruiz-Velasco, & Roque-Santiago, 2011).

El bullying se ha establecido como un estresor traumático frecuente tanto en la escuela y en los lugares de trabajo. Se ha afirmado que los problemas de salud física y mental entre las personas víctimas se asemeja a la sintomatología de trastorno de estrés postraumático (PTSD). Sin embargo, se desconoce todavía si la intimidación puede ser considerada como un precursor de PTSD (Nielsen, Tangen, Idsoe, Matthiesen, & Magerøy, 2015).

Según los datos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación de México (INEE), tanto en educación primaria como en secundaria la violencia percibida por los profesores se encuentra en rangos bajos, sin embargo, de acuerdo con los docentes, la violencia dentro de la escuela es menor que la estimada por los propios alumnos en el caso de la primaria, mientras que en secundaria sucede lo contrario. El promedio en el índice de violencia al interior de las escuelas a partir de la percepción de los docentes es mayor cuando éstos dicen haber sido agredidos por los alumnos (Aguilera-García, Muñoz-Abundez, & Orozco-Martínez, 2007).

Otros datos reportados por estudiantes de educación media superior del norte de México indican que las expresiones de violencia que se presentan con mayor frecuencia son principalmente el rechazo social y las agresiones verbales con una prevalencia de más del 40% (Loredo-Abdalá, Villanueva-Clift, Aguilar-Ceniceros, & Casas-Muñoz, 2016).

Con el uso frecuente de los medios sociales por parte de los adolescentes, el acoso electrónico ha surgido como una poderosa plataforma de victimización entre pares (Horner, Asher, & Fireman, 2015), que ha traído como consecuencia una mayor prevalencia de agresiones de tipo simbólica en niños, niñas y adolescentes, expresada mediante la intimidación, la discriminación, el hostigamiento, la suplantación y la agresión a través de medios electrónicos (Cuevas, 2006; Buelga & Pons, 2012; Del Rey et al., 2015; Monks et al., 2009, como se citó en Redondo, Luzardo & Rangel, 2016). Por esto, la *cibervictimización* es un problema que merece ser estudiado por diversos motivos: se trata de un fenómeno cambiante, que evoluciona con el desarrollo social y tecnológico, y que, por lo tanto, requiere un seguimiento continuado; además, es un tipo de violencia potencialmente más dañina que la violencia tradicional, ya que la agresión puede ocurrir en cualquier momento y puede ser difundida instantáneamente a un gran número de personas; el agresor habitualmente actúa desde el anonimato y lejos de la presencia de la víctima, lo que favorece la desinhibición del agresor, deja en indefensión a la víctima y dificulta que el agresor pueda ver las consecuencias de su acción sobre la víctima (Álvarez-García, Dobarro, & Núñez, 2015).

A pesar de los esfuerzos en la detección temprana, diferentes estudios han sugerido que sólo una minoría de la población adolescente con necesidades de intervención en el área de salud mental acude en contacto directo con servicios especializados. La detección temprana, identificación y tratamiento de las personas en situación de riesgo podrán retrasar o prevenir la aparición

de los resultados clínicos; sin embargo, antes de la identificación temprana y la prevención, necesitamos herramientas de evaluación breve, válidas y psicométricamente adecuadas (Ortuño-Sierra, Chocarro, Fonseca-Pedrero, Riba, & Muñiz, 2015).

Otros instrumentos han validado y evaluado la fiabilidad de las mediciones del acoso en formatos de autoinforme con resultados que ofrecen garantías estadísticas adecuadas para su uso con tal fin (Álvarez-García et al., 2015; Bote-ro, Cuervo, & Bossio, 2014); igualmente, pruebas psicométricas han demostrado que son instrumentos válidos para medir comportamiento y victimización, sin embargo, los propios autores de dichos estudios afirman que se requieren estudios adicionales sobre la fiabilidad y validez (Lam & Li, 2013).

Los resultados de las investigaciones han demostrado que, aunque el apoyo de personal de la escuela fue la razón más común que las víctimas dieron a por qué el acoso escolar había terminado, sólo fue mencionado por una cuarta parte de ellos. De hecho, es casi igual de común que el acoso había terminado en que las víctimas la transición a un nuevo nivel de escuela o cambiaron su forma de lidiar con la intimidación.

Este estudio, tiene el objetivo de adaptar y validar al CMIE-IV en población mexicana, específicamente en una muestra del norte de México, en donde los entornos sociales y culturales son enmarcados por acontecimientos violentos, mismo que funcionan como catalizadores de perpetradores de actos de dominación física y verbal. El desarrollo de esta herramienta permitirá un análisis

transversal y posteriormente longitudinal del comportamiento y apropiación de conductas violentas en el contexto escolar, que alimente la intervención basada en evidencia y conocimiento pleno de las implicaciones del acoso dentro del aula.

Método

Participantes

Se incluyeron a 704 niños, 49.8% hombres ($n = 351$) y 50.2% mujeres ($n = 353$); la cantidad de niñas y niños no difiere de manera significativa en la muestra ($X^2 = .006$, $p \leq .050$). El método de selección fue mediante un muestreo incidental en 77 instituciones educativas en la ciudad de Saltillo, Coahuila, México. La muestra se calculó a partir de una población de 68,269 habitantes que pertenecen al rango de edad de 10 a 14 años según clasificación del Instituto Nacional de Estadística y Geografía de México (INEGI, 2010). La edad promedio de los participantes fue de 12 años con una desviación típica de 1.2 años; la edad mínima fue de 10 y la máxima de 14. En cuanto a las características familiares, la mayor parte de las niñas y niños de la muestra viven con ambos padres, específicamente el 76.1%, el 13.6% vive sólo con su mamá, el 2.2% con su papá, el 2.5% vive con abuelos paternos o maternos y 4.5% vive con uno de sus padres y su nueva pareja. La mayoría de los niños, el 57.7%, tiene de uno a dos hermanos, el 29.3% tiene de tres a cinco y el 3.35% reportó que tiene más de cinco hermanos; finalmente, sólo el 3% es hijo único.

Instrumento

Se utilizó el *Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar* (CMIE-IV; Caballo, Arias, Calderero, Salazar, & Irurtia, 2011; Caballo et al., 2012) que se compone de 36 reactivos agrupados en cinco factores: *Comportamientos intimidatorios* (Alfa de Cronbach = .845, 10 reactivos, $r = .313$), *Victimización recibida* (Alfa de Cronbach = .777, 8 reactivos, $r = .394$), *Acoso extremo/ciberacoso* (Alfa de Cronbach = .787, 8 indicadores, $r = .160$), *Observador activo en defensa del acosado* (Alfa de Cronbach = .797, 6 indicadores, $r = .391$) y *Observador pasivo* (Alfa de Cronbach = .734, 4 indicadores, $r = .390$). El formato de respuesta de autoreporte, la escala utilizada es ordinal de cinco puntos, que van de 1 = nunca hasta 4 = muchas veces. Este instrumento ha demostrado confiabilidad y validez en su aplicación en el contexto español. En esta muestra el puntaje total que obtuvo el instrumento fue de .861. La correlación promedio inter-elementos fue positiva con un valor .157.

Procedimiento

El estudio es de corte cuantitativo con un enfoque transversal. El formato de respuesta del instrumento fue de auto reporte no remunerado; se aseguró el anonimato y el cumplimiento de las consideraciones éticas de la investigación a través del consentimiento informado con los padres de familia de las niñas y niños participantes del estudio. El tiempo de respuesta a cada cuestionario fue de 25 minutos en promedio.

Los datos se procesaron mediante Análisis Factorial Exploratorio (AFE) para la selección de los reactivos, mediante el método de Principales Componentes y una rotación ortogonal con el método Varimáx con Káiser. Se procesó también el Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) para el análisis de la bondad de ajuste de la estructura hipotética del instrumento, esto se realizó con el método de Mínimos Cuadrados Generalizados, para factores correlacionados y sin correlacionar. Los análisis se procesaron a través del paquete estadístico SPSS 23 y Statistica 10.

Resultados

Se exploró el cumplimiento de los supuestos del AFE, la medida de adecuación de Káiser-Meyer-Olkin, que demostró una alta adecuación de la matriz de correlaciones para la factorización, misma que resultó con un valor de .886. La Prueba de Esfericidad de Bartlett rechazó la hipótesis nula de independencia entre las variables ($\chi^2 = 7125.927$, $gl = 630$, $p = .000$).

La estructura factorial del instrumento en el AFE coincide con la propuesta originalmente, el porcentaje de explicación de la varianza fue 51% (Tabla 1). Para la extracción de los factores se utilizó el número de componentes del instrumento original, además de verificar que los valores propios sean superiores a uno, conocido como criterio de Káiser (Moral de la Rubia, 2006a).

Tabla 1
Varianza total explicada del CMIE IV en muestra de estudio

| Componente | Autovalores | % Total | Autovalores Acumulados | % Acumulado |
|------------|-------------|---------|------------------------|-------------|
| 1 | 5.583 | 21.476 | 5.583 | 21.476 |
| 2 | 3.001 | 11.544 | 8.585 | 33.020 |
| 3 | 2.181 | 8.388 | 10.766 | 41.409 |
| 4 | 1.515 | 5.828 | 12.281 | 47.238 |
| 5 | 1.138 | 4.379 | 13.420 | 51.618 |

Fuente: Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar (CMIE-IV). Método de extracción de Principales Componentes.

El primer componente, *Acoso Extremo*, quedó integrado con nueve reactivos, con un 21% de varianza explicada (Tabla 2). Ese componente mide conductas de violencia que atentan de manera directa e inmediata con el bienestar físico y emocional de la víctima. La versión original se componía de seis indicadores, en este estudio se integró de nueve reactivos. El componente dos, que mide

los *Comportamientos Intimidatorios*, se integró con nueve reactivos enfocados al registro de conductas de violencia principalmente emocional y algunos aspectos emocionales que no originan un efecto inmediato en el bienestar de la víctima, este factor coincide con la versión original del instrumento. La varianza explicada de este componente fue de 11.5%.

Tabla 2
Matriz de cargas factoriales del CMIE IV para la muestra de estudio

| Ítem | ACEX | CINT |
|---|------|------|
| Me han amenazado con hacer daño a mi familia | .697 | |
| Me obligan a hacer cosas que no quiero | .684 | |
| Han subido fotos o videos míos en internet o se los han pasado a través del celular sin mi consentimiento | .645 | |
| He faltado a actividades para evitar que me molesten | .598 | |
| He recibido amenazas o insultos a través de internet, del celular, etc. | .572 | |
| He tenido heridas o daños graves porque otros compañeros me han agredido | .551 | |
| Se han metido conmigo a través del teléfono (llamadas o mensajes) | .481 | |
| He puesto excusas para faltar a clase por temor a que me molesten | .455 | |
| Si le pegan a otro compañero ánimo para que continúe la situación | .437 | |
| <i>Alfa de Cronbach</i> | .785 | |
| <i>Correlación promedio ítem-total</i> | .297 | |
| Me río cuando les hacen bromas pesadas a otros compañeros | | .740 |
| Me he reído de algún compañero | | .673 |
| Me hace gracia cuando insultan a alguien de la clase | | .665 |

Continúa

Continuación

| Ítem | ACEX | CINT |
|---|------|------|
| Me burlo de algunos compañeros | | .646 |
| Hago bromas pesadas a otros compañeros | | .643 |
| He hecho cosas para molestar a algún compañero (por ejemplo, tirarle cosas, empujarlo, no dejar que pase, etc.) | | .608 |
| Me hace gracia cuando ponen en ridículo a otro compañero | | .605 |
| Me he metido con algún compañero (por ejemplo, insultándolo, criticándolo, poniéndole apodos, etc.) | | .587 |
| Cuando se meten con algún compañero me río | | .570 |
| <i>Alfa de Cronbach</i> | | .849 |
| <i>Correlación promedio ítem-total</i> | | .384 |

Fuente: Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar (CMIE-IV).

Nota: Método de extracción: Principales componentes. Método de rotación: Varimax con Káiser. a. La rotación ha convergido en 9 iteraciones. ACEX= Acoso extremo, CINT= Comportamientos Intimidatorios.

El tercer componente, *Observador Activo*, mide conductas de defensa que llevan a cabo los alumnos que son testigos de actos de violencia en el contexto escolar y que buscan detener y denunciar la violencia presente, este factor explica el 8.38% de la varianza (Tabla 3), originalmente se integraba de seis indicadores, en este estudio coincide. El cuarto componente mide la *Victimización Recibida*, misma que registra las conductas de violencia de las cuales es víctima el alumno

que responde al instrumento; tiene un 5.82% de varianza explicada, se compone de ocho reactivos.

Por último, el quinto factor, *Observador Pasivo*, mide conductas de omisión por parte de testigos de conductas de acoso en el contexto escolar, al no actuar en defensa de las víctimas y prevenir, detener y denunciar las agresiones en sus distintas modalidades. En este caso, tiene un 4.37% de varianza explicada.

Tabla 3

Matriz de cargas factoriales del CMIE IV para la muestra de estudio (continuación)

| Ítem | OBAC | VREC | OBPA |
|--|------|------|------|
| Si hacen cosas para molestar a algún compañero intervengo para terminar la situación | .760 | | |
| Me meto para terminar la situación si están pegando a algún compañero | .731 | | |
| Si veo que se ríen o se burlan de algún compañero intento pararlo | .717 | | |
| He intentado evitar que algunos compañeros insulten a otro | .674 | | |
| Cuando ponen en ridículo a algún compañero aviso a alguien que pueda parar la situación | .659 | | |
| Si un compañero obliga a otro a hacer cosas que no quiere me meto para terminar la situación | .658 | | |
| <i>Alfa de Cronbach</i> | .751 | | |
| <i>Correlación promedio ítem-total</i> | .281 | | |

Continúa

Continuación

| Ítem | OBAC | VREC | OBPA |
|--|------|------|------|
| Se han reído o burlado de mí | | .761 | |
| Me han puesto apodos que me hacen sentir mal | | .649 | |
| Me han insultado | | .640 | |
| Mis compañeros me critican cualquier cosa que haga o diga | | .600 | |
| Mis compañeros hacen cosas para molestarte | | .567 | |
| Me han pegado | | .537 | |
| Mis compañeros me han puesto en ridículo delante de los demás | | .487 | |
| Me han ignorado | | .430 | |
| <i>Alfa de Cronbach</i> | | .734 | |
| <i>Correlación promedio ítem-total</i> | | .408 | |
| Si le pegan a alguien, observo y me quedo quieto sin hacer nada o me voy | | | .725 |
| Si hacen cosas para molestar a algún compañero me quedo quieto sin hacer nada o me voy | | | .722 |
| Si amenazan a alguien me quedo quieto sin hacer nada o me voy | | | .673 |
| Cuando se ignora a algún compañero me quedo quieto sin hacer nada o me voy | | | .645 |
| <i>Alfa de Cronbach</i> | | | .835 |
| <i>Correlación promedio ítem-total</i> | | | .384 |

Fuente: Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar (CMIE-IV).

Nota: Método de extracción: Principales componentes. Método de rotación: Varimax con Kaiser. a.

La rotación ha convergido en 9 iteraciones. OBAC= observador activo, VREC= victimización recibida, OBPA= observador pasivo.

La validez de constructo del instrumento se confirmó con indicadores de bondad de ajuste, se procesaron dos modelos: uno con factores independientes y otro con factores correlacionados (Tabla 4). Se utilizaron indicadores básicos y de no centralidad. Dentro de los indicadores básicos, la Función de Discrepancia reportó un valor de 1.81 y 1.84 para el modelo no correlacionado y para el modelo correlacionado. El nivel de probabilidad de la prueba χ^2 rechazó la hipótesis nula de ajuste del modelo, sin embargo, el valor del Error de Residuo

Estandarizado fue cercano a cero (.171), el modelo B presentó el valor más bajo de los dos propuestos. Los índices de bondad de ajuste general (GFI) y corregido de Jöreskog (AGFI) reportaron valores superiores a .80. Sin embargo, en estos indicadores el modelo con factores correlacionados presentó un valor ligeramente superior al modelo con factores no correlacionados. El error de aproximación de Steiger-Lind (RMSEA) cumplió con el criterio de ajuste en los dos modelos, con valor inferior a .070 (Moral de la Rubia, 2006b).

Tabla 4
Índices de bondad de ajuste para el Análisis Factorial Confirmatorio del CMIE IV

| Indicadores | | Modelo | |
|----------------|---|----------|----------|
| | | A | B |
| Básicos | Función de Discrepancia | 1.811 | 1.841 |
| | GLS χ^2 | 1225.945 | 1246.453 |
| | Grados de libertad | 560 | 550 |
| | Nivel de probabilidad (p) | .000 | .000 |
| | Error del Residuo Estandarizado RMS | .171 | .050 |
| No centralidad | Índice de Bondad de Ajuste de Jöreskog GFI | .897 | .901 |
| | Índice Corregido de Bondad de Ajuste Jöreskog AGFI | .884 | .887 |
| | Índice de la raíz cuadrada de la media de los errores de aproximación de Steiger-Lind (RMSEA) | .042 | .045 |

Fuente: Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar (CMIE-IV).

Nota: Modelo A= Factores no correlacionados, Modelo B= Factores correlacionados.

La muestra mexicana presentó un comportamiento similar en la estructura y variables de la versión original y validada por Caballo et al. (2011; 2012) previamente. La versión de este estudio quedó conformada con 36 indicadores al igual que la anterior (Tabla 5). El nivel de fiabilidad global del instrumento se mejoró, aumentando a .86 en el coeficiente alfa de Cronbach. Los factores ACEX y OBPA mejoraron el coeficiente de fiabilidad, pasaron de .62 y .61, respectivamente en el estudio original, a valores de .78 y .86, respectivamente. El resto de los factores

se mantuvo en el nivel de fiabilidad. La varianza explicada del instrumento en este estudio fue superior al 50%, al igual que la versión anterior, sin embargo, el peso de los factores difiere, de manera que, para la versión original, el factor de mayor peso fue CINT, con una varianza del 21.12%. En este estudio, el factor con mayor varianza explicada fue ACEX, con un valor de 21.47%. Los factores que conservaron su ubicación fueron OBAC y OBPA. A pesar de esta discrepancia, los valores de la varianza explicada se mantuvieron con valores similares.

Tabla 5
Contraste de resultados de las versiones del Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar

| Modelo | Factor | % varianza | Elementos | Fiabilidad |
|-----------------------------|---------|------------|-----------|------------|
| Caballo et al. (2011; 2012) | 1. CINT | 21.12 | 10 | .90 |
| | 2. VREC | 16.10 | 10 | .87 |
| | 3. OBAC | 7.86 | 6 | .78 |
| | 4. ACEX | 5.03 | 6 | .62 |
| | 5. OBPA | 4.53 | 4 | .61 |
| | Total | 54.65 | 36 | .81 |

Continúa

Continuación

| Modelo | Factor | % varianza | Elementos | Fiabilidad |
|------------------|---------|------------|-----------|------------|
| Muestra mexicana | 1. ACEX | 21.47 | 9 | .78 |
| | 2. CINT | 11.54 | 9 | .84 |
| | 3. OBAC | 8.38 | 6 | .75 |
| | 4. VREC | 5.82 | 8 | .73 |
| | 5. OBPA | 4.37 | 4 | .83 |
| | Total | 51.61 | 36 | .86 |

Nota: ACEX= Acoso extremo, CINT= Comportamientos Intimidatorios, OBAC= observador activo, VREC= victimización recibida, OBPA= observador pasivo.

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos en la muestra mexicana permiten validar la estructura del CMIE-IV. Se destaca la permanencia y la mejora de los indicadores de fiabilidad del instrumento. Los factores coinciden con la versión aplicada en el contexto español, tanto en varianza explicada como en el número de elementos que componen cada dimensión. El peso de los factores que determinan su importancia en la medición varió en el orden. ya que, en la versión previamente validada, el factor con mayor importancia para la muestra analizada fue el que corresponde a las Conductas Intimidatorias.

En el caso de la muestra analizada en este estudio en población mexicana del norte del país, el factor de mayor relevancia, según la varianza explicada obtenida fue el Acoso Extremo, el cual en la versión original se ubicó en cuarto lugar de peso en la estructura factorial. Los factores que midieron las conductas de observador pasivo y activo se ubicaron en el mismo orden de

importancia y valores de varianza explicada que en la estructura obtenida por Caballo et al. (2011; 2012).

Estos datos demuestran la estabilidad y consistencia que la herramienta probada tienen para la exploración de conductas de acoso, tanto la parte de victimización como la perpetración de dichas acciones.

El alcance de los resultados confirma la importancia de considerar la violencia simétrica como un rasgo latente en la forma en que el acoso escolar se manifiesta, donde existe una doble victimización al existir perpetradores que han sido objeto de acoso, por lo que se justifica la importancia de realizar la medición de las conductas desde una perspectiva simétrica y así minimizar el riesgo de catalizar conductas de riesgo para la salud física y mental (De Oliveira et al., 2016) así como de su normalización (Shariff, 2008, como se citó en Peart, 2015).

La modestia en los resultados reportados en otros estudios y experiencias internacionales para la prevención y atención del acoso escolar (Espelage, 2015), se puede mejorar al contar con las herramientas para la medición

y recolección de datos que permitan elaborar programas fundamentados en la evidencia y no solamente basadas en la autoridad (Burger et al., 2015) o con enfoques paternalistas que sólo se enfocan en aprender como ignorar el incidente (Burger et al., 2015).

Como se ha dicho, los observadores tienen un papel importante en la disminución y prevención de situaciones de violencia dentro del contexto escolar y ya que sólo un pequeño porcentaje de los observadores de situaciones de victimización informa del hecho a alguien de confianza, asumiendo un papel pasivo (Francisco et al., 2015; Troop-Gordon & Ladd, 2015), lo que deriva en la necesidad de determinar la presencia o ausencia de conductas terciarias o mediadoras de la agresión. El instrumento probado en este estudio considera las conductas de observador activo o pasivo para determinar el rol que el estudiante asume en la incidencia del acoso y establecer el nivel de simetría entre perpetrador y víctima. Esto permite obtener una medición más precisa y una comprensión mayor de las situaciones de agresión en la muestra seleccionada.

Este estudio, también responde a la necesidad de contar con más estudios que utilicen instrumentos diseñados o adaptados al contexto mexicano y que exploren las variedades de acoso escolar que ocurren en las aulas (Albores-Gallo et al., 2011). Tal es el caso de la presencia de ciber victimización, la cual está medida a través del factor o sub-escala llamada acoso extremo, que consideran agresión a través de medios electrónicos y en forma de coacción. Este factor resultó de mayor peso factorial en los resultados, lo que cubre la

necesidad de una evaluación rigurosa y aporta en la clarificación de su naturaleza (Del Rey et al., 2015).

Las limitaciones del estudio consisten en la falta de selección de una muestra específica para casos de acosadores y acosados, en la que el análisis puede contener información de las experiencias de los participantes, además de que la selección fue incidental. Igualmente, hay que considerar que el proceso de adaptación de esta unidad de medida es un camino largo y continuo para la evaluación de la consistencia, la estabilidad temporal de la métrica considerada y la dinámica del fenómeno, que es sensible al contexto y la cultura de la población de donde se extraen los datos.

Por otro lado, los indicadores de bondad de ajuste del análisis confirmatorio demostraron ajuste en algunos de los índices, sin embargo, existen datos como los proporcionados por los valores de la prueba Chi cuadrado que no aceptaron la hipótesis nula, por lo que es importante revisar no sólo el modelo hipotético sino los efectos del tamaño de la muestra y los procedimientos de selección de la misma para lograr un mejor ajuste.

En conclusión, la adecuada evaluación de las conductas de acoso dentro del contexto escolar permitirá primero, una caracterización más precisa de las formas de violencia y de victimización, considerando los roles que interpretan los actores educativos y segundo, permitirá planear de forma más pertinente estrategias de prevención e intervención acorde a la dinámica misma de los grupos.

R eferencias

- Aguilera-García, M. A., Muñoz-Abundez, G., & Orozco-Martínez, A. (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado de http://www.prevenciondelaviolencia.org/system/files/recursos/35_disciplina_violencia_y_consumo.pdf
- Albores-Gallo, L., Saucedo-García, J. M., Ruiz-Velasco, S., & Roque-Santiago, E. (2011). El acoso escolar (bullying) y su asociación con trastornos psiquiátricos en una muestra de escolares en México. *Salud Pública de México, 53*, 220-227. Recuperado de http://www.scielosp.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0036-36342011000300006&nrm=iso
- Álvarez-García, D., Dobarro, A., & Núñez, J. C. (2015). Validez y fiabilidad del Cuestionario de cibervictimización en estudiantes de Secundaria. *Aula Abierta, 43*(1), 32-38. <http://dx.doi.org/10.1016/j.aula.2014.11.001>
- Avilés, J. M., Irurtia, M. J., García-Lopez, L. J., & Caballo, V. E. (2011). Abuse among equals: "Bullying". *Behavioral Psychology/Psicología Conductual, 19*(1), 57-90. Recuperado de <http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-80053277326&partnerID=40&md5=76d3be280b2cc7f0f05b69b68f9aaa84>
- Betancourt, M., & Londoño, C. (2017). Factores sociodemográficos y psicosociales que diferencian la conducta prosocial y el acoso escolar en jóvenes. *Informes Psicológicos, 17*(1), 159-176. <http://dx.doi.org/10.18566/infpsic.v17n1a09>
- Botero, V. H. C., Cuervo, E. C., & Bossio, M. C. (2014). Analysis of a school bullying questionnaire using item response theory and Multiple Correspondence Analysis. *Universitas Psychologica, 13*(2), 443-456. doi:10.11144/Javeriana.UPSY13-2.aad
- Burger, C., Strohmeier, D., Spröber, N., Bauman, S., & Rigby, K. (2015). How teachers respond to school bullying: An examination of self-reported intervention strategy use, moderator effects, and concurrent use of multiple strategies. *Teaching and Teacher Education, 51*, 191-202. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.07.004>
- Caballo, V. E., Arias, B., Calderero, M., Salazar, I. C., & Irurtia, M. J. (2011). School bullying and social anxiety in children (I): Analysis of their relationship and development of new assessment tools. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual, 19*(3), 591-609. Recuperado de <http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-83755184124&partnerID=40&md5=7d19ad9f516f103697c65718c8c23ce9>
- Caballo, V. E., Calderero, M., Arias, B., Salazar, I. C., & Irurtia, M. J. (2012). Development and validation of a new self-report assessment measure of bullying. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual, 20*(3), 625-647.
- David-Smith, J., Ryan, W., & Bradley-Cousins, J. (2007). Antibullying programs: a survey of evaluation activities in public schools. *Studies in Educational Evaluation, 33*(2), 120-134. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.stueduc.2007.04.002>

- De Oliveira, W. A., Silva, M. A. I., da Silva, J. L., de Mello, F. C. M., do Prado, R. R., & Malta, D. C. (2016). Associations between the practice of bullying and individual and contextual variables from the aggressors' perspective. *Journal de Pediatria*, 92(1), 32-39. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.jpmed.2015.04.003>
- Del Rey, R., Casas, J. A., Ortega-Ruiz, R., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Smith, P., . . . Plichta, P. (2015). Structural validation and cross-cultural robustness of the European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire. *Computers in Human Behavior*, 50, 141-147. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2015.03.065>
- Delprato, M., Akyeampong, K., & Dunne, M. (2017). The impact of bullying on students' learning in Latin America: A matching approach for 15 countries. *International Journal of Educational Development*, 52, 37-57. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.10.002>
- Espelage, D. (2015). Taking Peer Victimization Research to the Next Level: Complex Interactions Among Genes, Teacher Attitudes/Behaviors, Peer Ecologies, & Classroom Characteristics. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(1), 77-80. doi:[10.1007/s10802-014-9948-8](https://doi.org/10.1007/s10802-014-9948-8)
- Fink, E., Deighton, J., Humphrey, N., & Wolpert, M. (2015). Assessing the bullying and victimisation experiences of children with special educational needs in mainstream schools: Development and validation of the Bullying Behaviour and Experience Scale. *Research in Developmental Disabilities*, 36, 611-619. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ridd.2014.10.048>
- Francisco, S. M., Veiga Simão, A. M., Ferreira, P. C., & Martins, M. J. d. D. (2015). Cyberbullying: The hidden side of college students. *Computers in Human Behavior*, 43, 167-182. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2014.10.045>
- Gómez, H. L., Gómez-Maqueo, E. L., & Patiño, C. D. (2013). Confiabilidad y Validez de un Cuestionario de Exposición a la Violencia para Jóvenes. *Acta de Investigación Psicológica*, 3(1), 1005-1017. [http://dx.doi.org/10.1016/S2007-4719\(13\)70948-7](http://dx.doi.org/10.1016/S2007-4719(13)70948-7)
- González-Forteza, C., Hermosillo, A. E., Vacio-Muro, M. Á., Peralta, R., & Wagner, F. A. (2015). Depresión en adolescentes. Un problema oculto para la salud pública y la práctica clínica. *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*, 72(2), 149-155. <http://dx.doi.org/10.1016/j.bmhmx.2015.05.006>
- Holubcikova, J., Kolarcik, P., Madarasova Geckova, A., Van Dijk, J., & Reijneveld, S. (2015). Is subjective perception of negative body image among adolescents associated with bullying? *European Journal of Pediatrics*, 174(8), 1035-1041. doi:[10.1007/s00431-015-2507-7](https://doi.org/10.1007/s00431-015-2507-7)
- Horner, S., Asher, Y., & Fireman, G. D. (2015). The impact and response to electronic bullying and traditional bullying among adolescents. *Computers in Human Behavior*, 49, 288-295. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2015.03.007>
- Iglesias-Diz, J. L., Pérez-Gay, L., López-Suárez, O., Dosil-Gallardo, S., Cutrín-Prieto, J., & Álvez-González, F. (2007). Intento de suicidio. *Anales de Pediatría*, 66(2), 213-214. [http://dx.doi.org/10.1016/S1695-4033\(07\)70360-0](http://dx.doi.org/10.1016/S1695-4033(07)70360-0)

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2010). *Censo de Población y Vivienda 2010*. Consulta Interactiva de Datos. Recuperado de http://www.inegi.org.mx/lib/olap/consulta/general_ver4/MDXQueryDatos.asp?proy=cpv10_pt
- Kub, J., & Feldman, M. A. (2015). Bullying prevention: a call for collaborative efforts between school nurses and school psychologists. *Psychology in the Schools, 52*(7), 658-671. <http://dx.doi.org/10.1002/pits.21853>
- Lam, L. T., & Li, Y. (2013). The validation of the E-Victimisation Scale (E-VS) and the E-Bullying Scale (E-BS) for adolescents. *Computers in Human Behavior, 29*(1), 3-7. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2012.06.021>
- Loredo-Abdalá, A., Villanueva-Clift, H., Aguilar-Ceniceros, A. M., & Casas-Muñoz, A. (2016). Maltrato infantil: su conocimiento, atención y difusión en tres hospitales pediátricos de México. *Boletín Médico del Hospital Infantil de México, 73*(4), 219-227. <https://doi.org/10.1016/j.bmhmx.2016.03.004>
- Martínez-Martín, N. (2014). Trastornos depresivos en niños y adolescentes. *Anales de Pediatría Continuada, 12*(6), 294-299. [http://dx.doi.org/10.1016/S1696-2818\(14\)70207-0](http://dx.doi.org/10.1016/S1696-2818(14)70207-0)
- Mitsopoulou, E., & Giovazolias, T. (2015). Personality traits, empathy and bullying behavior: A meta-analytic approach. *Aggression and Violent Behavior, 21*, 61-72. <http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2015.01.007>
- Moral de la Rubia, J. (2004a). Análisis factorial confirmatorio. En R. Landero & M. T. González (Ed.), *Estadística con SPSS y metodología de la investigación* (pp. 445-528). México: Trillas.
- Moral, J. (2006b). Análisis factorial y su aplicación al desarrollo de escalas. En R. Landero & M. T. González (Ed.), *Estadística con SPSS y metodología de la investigación* (pp. 387-443). México: Trillas.
- Nacimiento, L., Rosa, I., & Mora-Merchán, J.A. (2017). Valor predictivo de las habilidades metacognitivas en el afrontamiento en situaciones de bullying y cyberbullying. *Informes Psicológicos, 17*(2), 135-158. <http://dx.doi.org/10.18566/infpsic.v17n2a08>
- Nielsen, M. B., Tangen, T., Idsoe, T., Matthiesen, S. B., & Magerøy, N. (2015). Post-traumatic stress disorder as a consequence of bullying at work and at school. A literature review and meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior, 21*, 17-24. <http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2015.01.001>
- Ortuño-Sierra, J., Chocarro, E., Fonseca-Pedrero, E., Riba, S. S. i., & Muñiz, J. (2015). The assessment of emotional and Behavioural problems: Internal structure of The Strengths and Difficulties Questionnaire. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 15*(3), 265-273. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijchp.2015.05.005>
- Peart, S. (2015). Bullying as an institutionally exclusionary practice – implications of ignoring culturally specific support needs of Blackmalestudentsinfurthereducation(FE). *Journal of Research in Special Educational Needs, 15*(3), 194-201. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1111/1471-3802.12115> doi:10.1111/1471-3802.12115
- Périsse, D. (2009). Conductas suicidas en la adolescencia. *EMC - Tratado de Medicina, 13*(2), 1-5. [http://dx.doi.org/10.1016/S1636-5410\(09\)70561-6](http://dx.doi.org/10.1016/S1636-5410(09)70561-6)

- Redondo, J., Luzardo, M., & Rangel, K. (2016). Ciberagresión: un estudio sobre la prevalencia en estudiantes universitarios Colombianos. *Informes Psicológicos*, 16(1), 85-99. <http://dx.doi.org/10.18566/infpsicv16n1a05>
- Riese, A., Gjelsvik, A., & Ranney, M. L. (2015). Extracurricular Activities and Bullying Perpetration: Results From a Nationally Representative Sample. *Journal of School Health*, 85(8), 544-551. <http://dx.doi.org/10.1111/josh.12282> doi:10.1111/josh.12282
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112-120. <http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
- Sentse, M., Kretschmer, T., & Salmivalli, C. (2015). The Longitudinal Interplay between Bullying, Victimization, and Social Status: Age-related and Gender Differences. *Social Development*, 24(3), 659-677. <http://dx.doi.org/10.1111/sode.12115> doi:10.1111/sode.12115
- Siyahhan, S., Aricak, O. T., & Cayirdag-Acar, N. (2012). The relation between bullying, victimization, and adolescents' level of hopelessness. *Journal of Adolescence*, 35(4), 1053-1059. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.02.011>
- Troop-Gordon, W., & Ladd, G. (2015). Teachers' Victimization-Related Beliefs and Strategies: Associations with Students' Aggressive Behavior and Peer Victimization. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(1), 45-60. doi:10.1007/s10802-013-9840-y
- Vásquez-Rojas, R., & Quijano-Serrano, M. (2013). Cuando el intento de suicidio es cosa de niños. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 43, 36-46. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rcp.2013.11.004>
- Velásquez, J., & Pineda, L. (2016). Diseño de un instrumento para la identificación del matoneo. *Informes Psicológicos*, 16(2), 121-141. <http://dx.doi.org/10.18566/infpsicv16n2a08>