

ELABORACIÓN Y VALIDACIÓN DE UNA ESCALA PARA LA EVALUACIÓN DEL ACOSO ESCOLAR

Ramón Arce*, Judith Velasco*, Mercedes Novo* y Francisca Fariña**

*Unidad de Psicología Forense, Universidad de Santiago de Compostela. (España)

**Facultad de Ciencias de la Educación y el Deporte, Universidad de Vigo (España)

(Recibido 8 de julio de 2013; revisado 21 de octubre de 2013; aceptado 24 de octubre de 2013)

Abstract

A study was designed to develop a scale for assessing bullying at school among adolescents. A list of 39 items was drawn up in which the wording of each item conformed to three criteria: the content of the items entailed intentionality of action; the word bullying was not used; and no reference was made to any specific scenario. The list was applied together with the SCL-90-R (Derogatis, 2002), the ACS scales (Frydenberg & Lewis, 2000), and the TAMAI (Hernández, 2002) to evaluate mental health, coping, and adaptation in 308 adolescents, 52.7% girls aged 12 to 17 years ($M = 13.97$; $SD = 0.06$), attending compulsory secondary education (CSE). The results generated a scale consisting of 26 items and 4 factors (psychological bullying, exclusion, physical bullying, and relational bullying) that was reliable for the entire scale, $\alpha = .95$, and for the 4 factors, α s was .84 to .90, and valid (convergent and discriminant in criterion and construct).

Keywords: school bullying; scale; reliability; validity; psychological injury.

Resumen

Se diseñó un estudio con el objetivo de desarrollar una escala de evaluación del acoso escolar en adolescentes. Para ello se creó una lista de 39 ítems en la que se siguieron tres criterios de redacción: el contenido de los ítems implicaba la intencionalidad de la acción; no incluían la palabra acoso; y no se centraban en escenarios específicos. Se aplicó la lista resultante junto al SCL-90-R (Derogatis, 2002) y las escalas ACS (Frydenberg y Lewis, 2000) y TAMAI (Hernández, 2002) para la evaluación de la salud mental, el afrontamiento y la adaptación, a 308 adolescentes, el 52.7% chicas, con edades entre los 12 y los 17 años ($M = 13.97$; $DE = 0.06$), que cursaban la ESO. Los resultados concretaron una escala compuesta por 26 ítems y 4 factores (acoso psicológico, exclusión, acoso físico y acoso relacional) que se mostró fiable tanto en el total de la escala, $\alpha = .95$, como en los 4 factores, α s entre .84 y .90, y válida (convergente, discriminante, de criterio y de constructo).

Palabras clave: acoso escolar; escala; fiabilidad; validez; daño psicológico.

Introducción

El acoso escolar es una forma de agresión repetida y deliberada, que realiza una o varias personas sobre otra que no tiene posibilidad de defenderse (Olweus, 1993; Smith y Brain, 2000). Desde que Olweus iniciara su estudio en los años 70, se ha producido un interés creciente en este comportamiento antisocial que afecta a una gran cantidad de menores (Boulton, 2013). No obstante, existen otras situaciones dentro del marco relacional de los niños y adolescentes, como el juego violento, los conflictos, peleas, victimización general de iguales o determinado tipo de bromas, que por sus características pueden generar confusión en el observador, haciendo que interprete erróneamente dichas situaciones como acoso escolar (Avilés, 2006; Cornell, Sheras, y Cole, 2006). Como consecuencia, una definición del acoso no es suficiente, precisándose de unos criterios diagnósticos que faciliten un diagnóstico diferencial de estos otros comportamientos. Cuatro son los criterios diagnósticos del acoso escolar (Olweus, 1993). Primero, ha de tratarse de una(s) conducta(s) o estrategia(s) agresiva(s) (criterio de daño) cuyo objetivo es herir física o psicológicamente a alguien (Berkowitz, 1993). Estas conductas agresivas pueden ser físicas (patadas, empujones), verbales (insultos, motes) o relacionales (aislamiento, difusión de embustes o mentiras). En otras palabras, las acciones de acoso pueden causar daño y están dirigidas a ello, pero ordinaria y aisladamente o no lo causan o es irrelevante, siendo la periodicidad y cronicidad la que potencia la causación de daño. Segundo, dicho comportamiento ha de ser dirigido con la intención (componente volitivo) de producir daño al acosado/a (criterio de intencionalidad) (Besag, 1989; Hinduja y Patchin, 2009; Olweus, 1998). Estos dos primeros criterios que, están íntimamente unidos, dan lugar a un criterio combinado la “intencionalidad de causar daño”. Tercero, la existencia de un desequilibrio de poder entre agresor y víctima (criterio de desequilibrio de poder) (Besag, 1989; Gini, 2004; Stein, Dukes, y Warren, 2007; Morita, 1985; Roland y Munthe, 1989), pudiendo manifestarse a través de la fortaleza física, mayor estatus social dentro del grupo, contando con un mayor número de seguidores, o a través de características personales como la facilidad de palabra, la manipulación o el ingenio (Craig, Pepler, y Blais, 2007). Cuarto, las conductas de acoso han de tener un carácter repetido que se prolongue a lo largo de un determinado período de tiempo (criterio de periodicidad y cronicidad, esto es, acciones repetidas y prolongadas en el tiempo, o sea, crónicas) (Olweus, 1993, 1997; Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, y

Kaukiainen, 1996). A pesar de que este criterio es importante porque permite realizar un diagnóstico diferencial respecto a otro tipo de comportamientos (Craig y Pepler, 2007), ha suscitado cierta polémica. Monks y Smith (2013) argumentan que se trata de un criterio simplista que excluye ciertas situaciones y escenarios que, por sus consecuencias sobre la víctima, habrían de ser consideradas como acoso escolar aunque no satisfagan estos requerimientos de periodicidad y cronicidad. Este razonamiento sí es realmente simplista y espurio. Ciertamente, y al igual que con otras formas de acoso como el laboral (Arce y Fariña, 2011), no se puede diagnosticar el acoso escolar únicamente por las consecuencias para la víctima, ya que cohabitan con el acoso otros diagnósticos que implican daño para la víctima y que no requieren de periodicidad y cronicidad (v.gr., conflictos, peleas, victimización general de iguales). Es precisamente la periodicidad y cronicidad la que da absoluto sentido al acoso, pues la gran mayoría de las conductas de acoso aisladamente son insignificantes a nivel del daño (daño leve-moderado y no crónico, de remisión espontánea) que puedan producir por sí mismas, siendo la periodicidad y cronicidad la que les confiere ese daño grave característico del acoso (Arce y Fariña, 2011). Asimismo, no se ha establecido un período de tiempo específico a partir del cual definir una situación de acoso, tal y como sucede en otros fenómenos como el mobbing, en el que se requiere que el acoso se prolongue durante, al menos, seis meses (Leymann, 1989). A partir de estos criterios se han propuesto múltiples definiciones que tratan de abarcar todas las conductas que conforman la dinámica de acoso (Morita, 1985; Roland y Munthe, 1989; Salmivalli, et al., 1996; Whitney y Smith, 1993), incluyendo actualmente las conductas de acoso a través de la red (Belsey, 2005; Kowalski, Limber, y Agatson, 2010; Smith et al., 2008).

A estos criterios diagnósticos definidos en la literatura es necesario añadir un quinto criterio definido por Arce y Fariña (2011; Arce, Fariña, Carballal, y Novo, 2006, 2009): la victimización. Sucintamente, Arce y Fariña, en las acciones que implican una víctima, advierten que se ha de verificar tal contingencia. En el caso que nos ocupa, el acoso escolar, se necesita de una víctima o, lo que es lo mismo, sin víctima no hay acoso, entendiéndose por víctima, acorde a la definición de Naciones Unidas (United Nations, 1988), la persona que ha sufrido un perjuicio, entendiéndose por ello una lesión física o mental, sufrimiento emocional, pérdida o daño material, o un menoscabo importante en sus derechos, como consecuencia de una acción u omisión que constituya un delito, en este caso, el acoso escolar (en muchos países el acoso escolar no está tipificado como un delito en sí, pero sí los comportamientos que lo conforman tal como

lesiones, amenazas, injurias, vejación injusta o menoscabo de la integridad moral. En todo caso, aunque no fuera un delito, también se requeriría de daño pues los requisitos de intencionalidad de causar daño no tienen sentido si no se causa realmente). Por eso, para el diagnóstico del acoso escolar es necesaria la verificación de un quinto criterio, la victimización. Los contenidos de la victimización también llevan a ampliar los contextos de causación (y, por extensión, de evaluación) del daño referidos por Berkowitz (1993): físico y psicológico, al material o un menoscabo de sus derechos. Sin embargo, el objetivo de todas las acciones del acosador, independientemente de su naturaleza, es producir daño psicológico en la víctima (Crick, Casas, y Mosher, 1997; Monks y Smith, 2013), especialmente en la población de adolescentes (Owens, 1996; Rivers y Smith, 1994), por lo que la evaluación de éste ha de ser el objetivo prioritario en la medida de las secuelas. Asimismo, este quinto criterio viene a solventar la falta de definición en torno a la cronicidad. Sucintamente, las secuelas en la salud mental del acoso escolar son muy variadas (e.g., depresión, ansiedad, Trastorno de Estrés Postraumático, trastorno relacionado con sustancias, ideas e intentos autolíticos) y con una alta comorbilidad (American Psychiatric Association, 2013; Cooper, Clements, y Holt, 2012; Fitzpatrick, Dulin, y Piko, 2010; Gren-Landell, Aho, Carlsson, Jones, y Svedin, 2013; Vaughan et al., 2010). No obstante, sólo el Trastorno por Estrés Postraumático y el Adaptativo permiten establecer una relación causa-efecto, no siendo prueba suficiente de daño los otros trastornos por sí solos (Novo, Fariña, Seijo, y Arce, 2013; O'Donnell, Creamer, Bryant, Schnyder, y Shalev, 2006). En este caso, al Trastorno por Estrés Agudo no tiene cabida por la duración de las alteraciones, de 3 días a 1 mes (American Psychiatric Association, 2013), ya que la periodicidad que define al acoso escolar entraña un encadenamiento de actos durante semanas o meses (Solberg y Olweus, 2003), por lo que la duración del daño se sale de esta franja, entrando en el Trastornos de Estrés Postraumático/Adaptativo. A esta contingencia hay que añadir que el curso de esta sintomatología no es contiguo a los eventos estresantes, empezando los síntomas generalmente en los tres meses siguientes al trauma y pudiendo demorarse meses o incluso años (American Psychiatric Association, 2013). Así, el 31% de los diagnosticados a los 12 meses no presentaban el cuadro a los 3 (O'Donnell, Creamer, Pattison, y Atkin, 2004). En suma, la tipología del daño concreta que la periodicidad ha de ser, cuando menos, de 3 meses. Los cuadros de un Trastorno por Estrés Agudo han de relacionarse con otros diagnósticos como conflictos, peleas, agresiones o juego violento.

El acoso escolar es un fenómeno frecuente, con tasas de incidencia altamente variables. Así y a modo de ejemplos, en España se ha estimado entre el 5% (Novo et al., 2013) y el 18% (Ortega y Mora-Merchán, 1999), en Noruega entre el 10 (Undheim y Sund, 2010) y el 20% (Yates y Smith, 1989); y en Canadá entre el 8 (Ziegler y Rosenstein-Manner, 1991) y el 21.3% (Bentley y Li, 1995). Esta alta variabilidad descansa, en muy buena medida, en el método e instrumento de evaluación del acoso.

Evaluación del acoso escolar

El interés por la evaluación del acoso escolar se inició en los años 70 en los países nórdicos. Desde el inicio se han desarrollado múltiples instrumentos de medida. Ahora bien, la mayor parte de éstos tienen como objetivo la estimación de la incidencia o prevalencia del acoso y la asignación de roles a los participantes (i.e., víctima, agresor, espectador) en función de su modo de actuar (Olweus, 1996), prestando escasa atención a las características psicométricas y a los criterios diagnósticos (Olweus, 2002). Puesto que la correcta evaluación del acoso escolar es determinante por las trascendencia que conlleva para la intervención con los actores implicados, estos instrumentos han de ser fiables y válidos (Furlong, Sharkey, Felix, Tanigawa, y Green, 2010). Sin embargo, Felix, Sharkey, Greif, Furlong, y Tanigawa (2011) han registrado algunas prácticas sistemáticas que cercenan la adecuación de estas medidas:

- 1) Facilitación de una definición a priori de acoso escolar: Habitualmente se proporciona a los participantes una definición del objeto de estudio con el fin de garantizar una concepción compartida del fenómeno que permita su análisis y comparación. Ahora bien, las definiciones y conceptos presentados (e.g., bullying, acoso escolar, violencia escolar, maltrato, *ijime*, ciberacoso) no sólo no son consistentes inter-instrumentos, sino que tampoco hay consenso respecto a las conductas que conforman el acoso. Asimismo, tampoco se advierte la consideración del desarrollo cognitivo de la población a evaluar: los niños más pequeños han mostrado tener una percepción limitada del acoso a las agresiones físicas, en tanto que los adolescentes incluyen otros comportamientos o estrategias (v.gr., relacionales, psicológicos).
- 2) Diferentes marcos teóricos empleados: La definición y explicación seminal del acoso escolar de Olweus (1993) ha sido ampliamente aceptada por la comunidad científica. Pero posteriormente se han elaborado múltiples definiciones y

explicaciones de este fenómeno que implican la asunción de distintos criterios definitorios y clasificaciones de las conductas de acoso, de la actitud de la víctima, consecuencias, etc. La adopción de diferentes definiciones y teorías explicativas trae aparejada la concreción de instrumentos de medida desiguales y, por tanto, no comparables ni generalizables.

- 3) Objeto de la evaluación y tipo de instrumento de medida: La evaluación del acoso escolar se puede clasificar en función del objetivo que persiga (v. gr., clínico, forense, comunitario) y de la metodología empleada (e.g., autoinformes, cuestionarios de nominación por pares, informes de padres y profesores, cuestionarios retrospectivos, observación, entrevista, técnicas narrativas). La persecución de objetivos de medida diferentes y la aplicación de metodologías diversas para la obtención del instrumento de medida pueden conllevar resultados dispares y, en todo caso, difícilmente comparables y generalizables.
- 4) Adecuación evaluación-definición: Se observa como práctica usual la inclusión en el instrumento del mayor número de comportamientos y estrategias posibles, lo que deriva en que, con relativa frecuencia, se da entrada a reactivos con contenidos de violencia escolar que raramente son constitutivos de acoso escolar (p.e., peleas).

Instrumentos de evaluación

Por las peculiaridades propias del contexto de evaluación (e.g., sesgos en las repuestas), los instrumentos de medida del acoso escolar se catalogan acorde a la metodología empleada. La herramienta más frecuentemente utilizada en este ámbito es el autoinforme en formato de cuestionario o escala, en el que se pregunta a los sujetos por las conductas o estrategias de acoso. Es un método sencillo que permite obtener gran cantidad de información en poco tiempo y con bajo coste. Sin embargo, presenta desventajas específicamente relacionadas con la deseabilidad social, los efectos de la memoria y la motivación de los sujetos al responder.

Los cuestionarios, que generalmente se plantean sobre el momento presente, también pueden ser retrospectivos, lo que resulta de gran utilidad para el análisis de las consecuencias de la victimización a largo plazo. Sin embargo hay que ser cautelosos al utilizarlos, puesto que son muy sensibles a los efectos de la memoria. Otros métodos de evaluación son la observación y los métodos cualitativos, compuestos por técnicas

narrativas y entrevistas, cuya preferencia de uso es muy escasa y se acostumbran a aplicar de modo poco fiable. Todo ello ha dado como resultado un gran número de instrumentos de medida (ver listado en la Tabla 1) que han contribuido sobremanera a ensombrecer el estado de la cuestión, ya que mezclan comportamientos y estrategias propias del acoso escolar con otras que no lo son; definiciones y, por tanto, medidas diferentes del acoso que se reflejan en medidas poco fiables y válidas, al tiempo que difícilmente comparables (Novo et al., 2013).

Tabla 1. Instrumentos de Evaluación de Acoso Escolar.

Instrumento	Objeto de evaluación	Tipo de instrumento	Autor(es)
Victimization Scale	Víctima	Autoinforme	Orpinas (1993)
Multidimensional peer Victimization scale	Víctima	Autoinforme	Mynard y Joseph (2000)
Bull-S	Víctima	Sociograma	Cerezo (2000)
AVE (Acoso y Violencia Escolar)	Víctima	Autoinforme	Piñuel y Oñate (2007)
Children's Social Behavior Scale	Agresor	Autoinforme	Crick y Grotpeter (1995)
Bully-Victimization Scale	Mixta	Autoinforme	Reynolds (2003)
Bullying-Behavior	Agresor	Autoinforme	Austin y Joseph (1996)
Adolescent Peer Relations Instrument	Mixta	Autoinforme	Parada (2000)
Olweus Bullying Questionnaire	Mixta	Autoinforme	Olweus (1986)
California Bullying Victimization Scale (CBVS)	Mixta	Autoinforme	Felix et al. (2011)
Retrospective Bullying Questionnaire	Víctima	Autoinforme retrospectivo	Schäfer et al. (2004)
Self-Reported Bullying, Fighting, and Victimization	Mixta	Autoinforme	Espelage y Holt (2001)
Introducing my Classmates	Mixta	Nominación	Gottheil y Dubow (2001)
Peer Nomination Instrument	Mixta	Nominación	Crick y Grotpeter (1995)
Modified Peer Nomination Inventory	Mixta	Nominación	Perry, Kusel, y Perry (1998)
Peer Estimated Conflict Behavior Inventory	Mixta	Nominación	Österman et al. (1997)

Nota. Adaptado de Hamburger, Basile, y Vivol (2011).

Los cuestionarios de nominación consisten en la presentación al sujeto de definiciones a partir de las que debe señalar a aquellos individuos que mejor se adecúen a dicha descripción (Nabuzoka, 2003). Según la naturaleza del sujeto informante, los cuestionarios de nominación se clasifican en autonominaciones (Slee y Rigby, 1994), nominaciones de iguales (Björkqvist, Lagerspetz, y Österman, 1992) y de profesores. La combinación de las tres medidas posibilita la triangulación de la información obtenida con lo que se pueden corregir sesgos de respuesta (v.gr., deseabilidad social, simulación, disimulación). Como hándicap, estos cuestionarios presentan problemas éticos asociados a la solicitud a un tercero de información sensible y privativa de una persona o grupo y a las distorsiones en las respuestas que por ello puedan introducirse (Cornell y Bandyopadhyay, 2010; Gutiérrez, 2001; Monks y Smith, 2013; Salmivalli et al., 1996).

Como se ha señalado previamente, en los últimos años se han desarrollado distintos instrumentos de medida del acoso escolar, teniendo como objetivo directo la estimación de la incidencia del acoso (Olweus, 1996) y la asignación de roles a los participantes en función de su modo de actuar (víctima, agresor o espectador, esto es, observador del acoso que puede ser reforzador, si coopera con el agresor, o pasivo, si no coopera, pero tolera) prestando menos atención a las características psicométricas (Olweus, 2002). Adicionalmente, las medidas de autoinforme parecen asumir dos estrategias diferenciadas: incluir en el cuestionario la definición asumida del acoso escolar con el fin de que el sujeto no interprete a su manera el concepto, lo que influiría negativamente en la fiabilidad y validez de la medida obtenida; u obviarla, limitándose a pedir a los sujetos que informen de comportamientos y estrategias (Cook, Williams, Guerra, Kim, y Sadek, 2010; Felix et al., 2011).

En este contexto, nos hemos planteado el diseño, la creación y validación de una escala de evaluación del acoso escolar recibido en adolescentes (esto es, desde la perspectiva de la víctima) que diera satisfacción a 4 criterios diagnósticos (daño, intencionalidad, desequilibrio de poder, y periodicidad y cronicidad) del acoso escolar (el quinto, la victimización ha de abordarse con otras medidas complementarias de los daños en la salud mental, física, vulneración de derechos y daño patrimonial). Además, la escala resultante debería ser estable en el tiempo (es decir, que no esté contaminada por la contextualización de las conductas de acoso a medios o circunstancias altamente cambiantes, tal como el uso de nuevas tecnologías como medio de ejecución del acoso).

Método

Participantes

Participaron en el estudio 308 sujetos, de los que se desestimaron 8 por valores missing, con edades comprendidas entre los 12 y los 17 años ($M = 13.97$; $DE = 0.06$). La muestra es equiparada, $\chi^2(1) = 0.85$, *ns*, en cuanto al género, 142 chicos (47.3%) y 158 chicas (52.7%). Por cursos, 137 (45.7%) estudiaban 1º de la ESO, 133 (44.3%) 2º de la ESO, y 30 (10%) 3º de la ESO.

Procedimiento

La participación de los sujetos fue voluntaria, contando con la aprobación previa y el permiso de los centros para la evaluación, así como el consentimiento por escrito para la participación, tanto paterno como de los propios evaluados. Una vez obtenido, se procedió a iniciar la evaluación. Primeramente se presentó el pool de ítems generados de acoso escolar seguido de las escalas de afrontamiento y adaptación que se rotaron en el orden de presentación siguiendo el procedimiento de rotación estándar. Adicionalmente, se siguieron todos los cánones establecidos por la Ley Orgánica 15/99 de Protección de Datos de Carácter Personal. Antes de cada sesión de evaluación, se facilitaron las instrucciones a los participantes y se informó sobre las características de la investigación.

Instrumentos de medida

Escala de Victimización de Acoso Escolar

Se creó un pool de ítems de medida del acoso escolar a partir de otros instrumentos y de un torbellino de ideas. Se tomaron tres criterios para la redacción de los ítems. Primero, en la redacción del ítem debería asumirse la intencionalidad de la acción o estrategia (criterio de intencionalidad para el diagnóstico de acoso), es decir, que los actos casuales deberían quedar al margen. Segundo, la redacción de los ítems no debería incluir la palabra acoso porque este concepto es interpretado de forma diferente por las poblaciones (p.e., profesores, estudiantes), y porque evoca reacciones emocionales, que se asocian a no dar respuestas de victimización del mismo, especialmente entre las víctimas (Cornell y Brockenbrough, 2004; Felix et al., 2011; Greif y Furlong, 2006). Tercero, la redacción de los ítems no deberían incluir escenarios específicos, sino contextos generales dado lo cambiante de estos escenarios tanto en el

tiempo como entre culturas y subculturas. Dado que la medida se refiere a estrategias y comportamientos de acoso, los ítems que pudieran tener, a juicio de los investigadores, algún solapamiento entre ellos, fueron sometidos a una evaluación por jueces al estilo Thurstone sobre el grado de solapamiento. Si éste era medio, se reelaboraba el ítem incluyendo los contenidos de los dos implicados, y cuando era alto se eliminaba uno y/o se redactaba de nuevo uno de los dos para que englobara ambos. En consonancia con los modelos teóricos y los basados en los datos, se incluyeron en el instrumento estrategias y comportamientos de acoso físicos, verbales, psicológicos, relacionales y de ciberacoso. Todos ellos redactados en dirección a la victimización. El conjunto resultante estaba compuesto por 39 ítems (ver la relación en la Tabla 2). La escala de respuesta siguió un formato tipo Likert de cuatro puntos (0 = *no me ocurre nunca o casi nunca*; 1 = *una vez al mes*; 2 = *dos o tres veces al mes*; 3 = *una vez a la semana*; 4 = *varias veces a la semana*) y, en caso de respuesta positiva y frecuencia de dos o tres veces al mes o más, se le preguntaba por la periodicidad (criterio diagnóstico de cronicidad del acoso) con la que estaba siendo o había estado siendo sometido/a ese comportamiento o estrategia de acoso: “*un mes*”, “*tres meses*”, “*seis meses*”, “*un año o más*”. A fin de dar entrada al criterio de desequilibrio de poder, se introdujo un ítem con la pregunta “De ser el caso, piensa en la persona que, principalmente, ejerce o ejercía sobre ti este tipo de comportamientos ¿Te sientes inferior a ella en alguna característica (popular, inteligencia, fuerza u otra)?” a la que debían responder *Sí* o *No* y, en caso afirmativo, identificar la característica o características. Estas características fueron tomadas de Swearer (2001) y Felix et al. (2011) que habían informado de su validez. No obstante, y dados los potenciales efectos del contexto cultural, añadimos la opción “*otras*” que serían informadas directamente por el sujeto. Finalmente, se incluyó un ítem de respuesta abierta en el que podrían escribir cualquier otro comportamiento o estrategia de acoso al que fueran expuestos/as, no registrándose contingencia alguna que fuera informada por dos o más participantes.

Escala de Afrontamiento para Adolescentes (ACS)

La Escala de Afrontamiento para Adolescentes (Frydenberg y Lewis, 2000) es un inventario de autoinforme compuesto de 80 elementos, 79 cerrados en una escala tipo Lickert de cinco puntos (1 = *nunca me ocurre*; 2 = *me ocurre o lo hago raras veces*; 3 = *me ocurre o lo hago algunas veces*; 4 = *me ocurre o lo hago a menudo*; 5 =

me ocurre o lo hago con mucha frecuencia), y uno abierto. Este instrumento permite evaluar 18 estrategias de afrontamiento (Buscar apoyo social; Concentrarse en resolver el problema; Esforzarse y tener éxito; Preocuparse; Invertir en amigos íntimos; Buscar pertenencia; Hacerse ilusiones; Falta de afrontamiento; Reducción de la tensión; Acción social; Ignorar el problema; Autoinculparse; Reservarlo para sí; Buscar apoyo espiritual; Fijarse en lo positivo; Buscar ayuda profesional; Buscar diversiones relajantes; y Distracción física). Se puede aplicar de forma general y específica; esto es, relacionado con un contexto concreto; en nuestro caso, se les instruyó par que respondieran en un contexto de acoso escolar. Los índices de fiabilidad α fluctuaron entre entre .72 y .89.

Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI)

El TAMAI (Hernández, 2002) es un cuestionario que consta de 175 proposiciones a lo largo de los cuales se evalúa la adaptación del sujeto a distintos ámbitos: personal, social, escolar, familiar y actitudes educativas. Consta de tres niveles de aplicación en función del curso y la edad de los participantes (1^{er} nivel = 3^o, 4^o, y 5^o de Primaria; 2^o nivel = 6^o de Primaria, 1^o y 2^o de la ESO; 3^{er} nivel = Bachillerato), pudiendo aplicarse entre los 8 y los 18 años. En el presente estudio, y en consonancia con los objetivos del mismo, se tomaron las medidas de inadaptación escolar, personal y social. Los índices de fiabilidad de este cuestionario oscilaron entre .70 y .89.

Listado de comprobación de síntomas SCL-90-R

Para la evaluación de los efectos del acoso en la salud mental tomamos la adaptación española del checklist SCL-90-R (Derogatis, 2002), un instrumento de cuantificación sintomática en el que se evalúan síntomas psicológicos y psicopatológicos. Sucintamente, el sujeto ha de responder a 90 síntomas que describen alteraciones psicopatológicas o psicosomáticas concretas. La intensidad de cada ítem se evalúa mediante una escala tipo Lickert de cuatro puntos en los que se gradúa la intensidad de 0 (ausencia total) a 4 (máxima intensidad). Esta escala está formada por 3 índices globales [Índice de Severidad Global (GSI), Total de Síntomas Positivos (PST) e índice de Malestar Referido a Síntomas Positivos (PSDI)] y 9 dimensiones sintomáticas primarias de salud mental (Somatización, Obsesión-Compulsión, Hostilidad, Depresión, Ansiedad, Sensibilidad Interpersonal, Fobia, Ideación Paranoide

y Psicoticismo). El instrumento se mostró fiable, con una consistencia interna con valores que abarcaron desde .81 y .90.

Análisis de datos

Para analizar la productividad de los comportamientos y estrategias de acoso de los que se compone esta escala de evaluación, estimamos como punto de contraste el concepto de significatividad estadística, el .05. De esta forma, únicamente aquellos comportamientos o estrategias que superen el punto de corte de .05, se entiende que tienen un peso significativo en la evaluación del acoso escolar.

Con objeto de analizar la dimensionalidad de la escala, se procedió en primer lugar a realizar un análisis factorial exploratorio, método de componentes principales con rotación varimax. Como criterio de selección de las cargas factoriales se tomó .40. Para el análisis de la consistencia interna recurrimos, como suele ser habitual en estos casos, al alpha de Cronbach. Como punto de corte para considerar una medida como fiable se siguió la recomendación de Nunnally y Berstein (1994) de α de Cronbach $>$.70.

La validez convergente y discriminante se abordó por medio de la correlación entre las variables que se esperaba correlacionaran significativamente y otras variables no relacionadas, con los factores obtenidos de la escala de acoso. Adicionalmente, se informa del tamaño del efecto.

La validez de criterio se afrontó a través de la predicción de las secuelas en la salud mental asociadas al acoso escolar y de la carencia de habilidades de resolución de problemas de los acosados. Para ello se categorizaron los participantes en acosados y no acosados, verificando la concurrencia de los tres criterios de acoso y de decisión (Solberg y Olweus, 2003): que hubieran respondido afirmativamente a un ítem de victimización de acoso, lo que implica intencionalidad de causar daño; cronicidad y periodicidad, derivado de haber sido objeto de alguna conducta o estrategia de acoso “1 vez a la semana” o más (periodicidad) y que la acción o acciones de acoso durasen tres meses o más (cronicidad); y la existencia de desequilibrio de poder. Aquellos sujetos en que se constató la presencia de estos criterios fueron clasificados como acosados. Se compararon las medias de ambos grupos (acosados vs. no-acosados) en las medidas de la salud mental y estrategias de resolución de problemas, esperándose que los participantes con puntuaciones positivas en acoso manifestaran más sintomatología

clínica y el uso de estrategias desadaptativas en el afrontamiento de situaciones características de acoso. Como herramienta estadística se usó la prueba *t* de student, estimándose el tamaño del efecto con la *d* de Cohen (1988).

El análisis de la estructura interna de la escala resultante se abordó por medio de un análisis factorial confirmatorio, ejecutado con el programa Amos 20 e implementado en SPSS. Los índices de bondad de ajuste del modelo son muchos y con diferentes limitaciones. Aunque es muy frecuente que los investigadores presenten los índices del Lisrel GFI y AGFI, hay un consenso reciente en desestimar estos indicadores porque están muy influidos por el tamaño de la muestra y porque no rinden muy bien con modelos con variables latentes (Hu y Bentler, 1999; Sharma, Mukherjee, Kumar, y Dillon, 2005). En este estudio hemos optado, dentro de las combinaciones de índices recomendada por Hu y Bentler (1999), por los índices RMSEA, RMR, junto al tradicional χ^2/gl . Como criterios para un ajuste *óptimo* se han propuesto $\chi^2/gl < 2-3$; RMSEA y RMR $< .05$, en tanto que para un ajuste *aceptable* o *razonable* $\chi^2/gl < 4$, y RMSEA y RMR entre $\leq .08$ y $.10$ (Anderson y Gerbing, 1984; Brooke, Russell, y Price, 1988; Browne y Cudeck, 1992; Byrne, 2010; Cole, 1987; Hu y Bentler, 1999; Kline, 2005; Marsh, Balla, y McDonald, 1988; Wheaton, Muthen, Alwin, y Summers, 1977). La estimación de la estabilidad del modelo se abordó por medio de una validación cruzada dividiendo la muestra en dos grupos: sujetos pares e impares.

Tabla 2. Productividad de los Ítems.

Variable	<i>f</i> (<i>p</i>)	<i>Z</i>
1. Me insultan, me ponen motes desagradables.	76(.25)	16.66***
2. Hablan mal de mí.	107(.35)	23.80***
3. Se burlan de mí, me dejan en ridículo.	56(.18)	10.83***
4. Me golpean y me pegan.	17(.05)	0.55
5. Me amenazan verbalmente.	33(.11)	5.00***
6. Esconden mis cosas.	70(.23)	15.00***
7. Me gastan bromas pesadas.	69(.23)	15.00***
8. Hacen correr rumores, cuentos y mentiras sobre mí.	73(.24)	15.00***
9. Me rechazan, no me hablan y me dejan solo.	32(.10)	4.75***
10. Me escriben notas desagradables, amenazándome o insultándome.	11(.03)	-1.08
11. Me odian sin motivo, me tienen manía.	39(.13)	6.60***
12. Rompen mis cosas.	36(.12)	5.80***
13. Se meten conmigo por mi forma de ser o por mi físico.	70(.23)	15.33***

14. Hacen comentarios sexistas o xenófobos sobre mí.	31(.10)	4.16***
15. Soy objeto de extorsión (p.e., debo hacer tareas de otros, debo traer dinero).	10(.03)	-1.41
16. Ridiculizan mis opiniones, gustos o preferencias.	55(.18)	10.83***
17. Hacen comentarios negativos sobre el grupo al que pertenezco (sexo, raza, religión).	24(.08)	2.50*
18. Me molestan continuamente.	81(.27)	18.33***
19. Me dejan fuera de actividades o juegos.	31(.10)	4.16***
20. Me amenazan con navajas u otros objetos.	4(.013)	-3.08
21. Les dicen a otros que no estén conmigo o que no me hablen.	37(.12)	6.16***
22. Me envían notas (SMS, e-mails, etc.) desagradables, amenazándome o insultándome.	16(.05)	0.33
23. Me interrumpen continuamente o no me dejan hablar	64(.21)	13.66***
24. Me roban cosas o dinero.	29(.19)	3.66***
25. Me amenazan si me quejo a los profesores o a la familia.	24(.08)	2.50*
26. Me esperan en la calle para pegarme o meterse conmigo.	12(.04)	-0.83
27. Me echan la culpa y me acusan de cosas que no he dicho o hecho.	72(.24)	15.91***
28. Me hacen insinuaciones sexuales ofensivas.	26(.08)	3.08**
29. Utilizan imágenes mías sin permiso para hacerme daño.	13(.04)	-0.58
30. Utilizan información sobre mí con la intención de burlarse de mí o humillarme.	14(.04)	-0.58
31. Se hacen pasar por mí creando perfiles falsos en alguna red social.	18(.06)	0.83
32. Me escriben mensajes desagradables en mis redes sociales, amenazándome o insultándome.	23(.07)	2.25**
33. Crean o difunden información sobre mí en redes o medios sociales (p.e., Facebook, Tuenti) con la intención de humillarme o ridiculizarme.	5(.01)	-2.75
34. Comparten imágenes o contenidos en redes sociales con la intención de burlarse de mí o humillarme.	13(.04)	-0.58
35. Me amenazan con hacer daño a mi familia.	7(.02)	-2.25
36. Me acusan de cosas que no he dicho o hecho.	75(.25)	16.75***
37. Me imitan para burlarse de mí.	65(.21)	13.91***
38. Me obligan a hacer cosas que me ponen en peligro.	13(.04)	-0.58
39. Me excluyen y no me dejan participar.	27(.09)	3.33**

Nota. $f(p)$ = frecuencia(proporción observada); * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Resultados

Estudio del impacto de las estrategias o comportamientos de acoso escolar

Contrastada la productividad registrada (proporción de victimización observada) en los 39 reactivos con el criterio de significatividad estadística (.05), los resultados mostraron que los ítems 4, 10, 15, 20, 22, 26, 29, 30, 31, 33, 34, 35 y 38, no eran indicadores significativos de conductas o estrategias de acoso, esto es, la proporción observada era igual o inferior al criterio de significatividad estadística. En consecuencia, se eliminaron estos ítems de análisis posteriores.

Fiabilidad

Los resultados mostraron una consistencia interna aceptable, α de Cronbach .95 para la escala; que todos los ítems contribuyen a la escala (α si se elimina el elemento $>$.70) y la independencia de los ítems, $F(21, 433) = 338.87, p < .001$. En suma, el cuestionario es consistente internamente y está formado por ítems independientes que contribuyen a la escala.

Ahora bien, de la consistencia interna de las escalas, de los ítems en relación a la escala, así como de su independencia no se desprende que ésta sea unidimensional (Green, Lissitz, y Mulaik, 1977). De hecho, la constatación de correlaciones bajas en algunos ítems con el total de la escala excluido ese ítem (índice de homogeneidad corregido) advierte de posible no unidimensionalidad. En consecuencia, someteremos la escala a un estudio para conocer la dimensionalidad de la misma.

Validez factorial: Análisis factorial exploratorio

Ejecutamos un análisis factorial con el que validar, en su caso, una estructura factorial en la medida del acoso escolar. Procede realizar este análisis factorial ya que los indicadores de viabilidad así lo informaron. En concreto, el determinante de la matriz de correlaciones obtenido fue de .001; la prueba de esfericidad de Bartlett resultó significativa, $\chi^2(325) = 5186.51, p < .001$; y la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Okin (KMO) mostró una buena adecuación muestral, $KMO = .918$, de los datos para la realización de un análisis factorial.

Tabla 3. α si se Elimina el Elemento y Correlación Elemento-Total Corregida.

Variable	α si se Elimina el Elemento	Correlación Elemento-Total Corregida
Ítem 1	.944	.690
Ítem 2	.945	.603
Ítem 3	.942	.747
Ítem 5	.945	.532
Ítem 6	.947	.387
Ítem 7	.944	.597
Ítem 8	.943	.683
Ítem 9	.944	.580
Ítem 11	.942	.780
Ítem 12	.946	.425
Ítem 13	.943	.720
Ítem 14	.944	.595
Ítem 16	.944	.669
Ítem 17	.945	.514
Ítem 18	.943	.696
Ítem 19	.943	.738
Ítem 21	.943	.693
Ítem 23	.945	.557
Ítem 24	.945	.531
Ítem 25	.943	.734
Ítem 27	.942	.780
Ítem 28	.946	.421
Ítem 32	.945	.525
Ítem 36	.943	.731
Ítem 37	.943	.665
Ítem 39	.944	.685

Asimismo, la diagonal de la matriz de correlación anti-imagen (ver Tabla 4) pone de manifiesto la adecuación muestral de cada una de las variables que componen el cuestionario de acoso escolar. De este modo, se puede realizar un análisis factorial de la matriz de correlaciones (Tabanick y Fidell, 1989, p. 604).

Tabla 4. Diagonal de la Matriz de Correlaciones Anti-Imagen.

Variable	Correlación Anti-Imagen
Ítem 1	.951
Ítem 2	.922
Ítem 3	.965
Ítem 5	.919
Ítem 6	.938
Ítem 7	.915
Ítem 8	.946
Ítem 9	.920
Ítem 11	.927
Ítem 12	.900
Ítem 13	.958
Ítem 14	.837
Ítem 16	.942
Ítem 17	.813
Ítem 18	.955
Ítem 19	.891
Ítem 21	.878
Ítem 23	.933
Ítem 24	.895
Ítem 25	.920
Ítem 27	.926
Ítem 28	.879
Ítem 32	.895
Ítem 36	.920
Ítem 37	.940
Ítem 39	.923

Los resultados mostraron, en una primera aproximación con un análisis factorial por el método de componentes principales con rotación varimax, que la escala estaba conformada por cinco factores que daban cuenta de un total del 65.9% de la varianza (véase la Tabla 6). Se procede asimismo a la nominación sustantiva de los factores

resultantes. Como criterio de selección de las cargas factoriales tomamos .40. Los resultados mostraron que el factor 1, que explica el 18.99% de la varianza, estaría compuesto por los ítems 21, 16, 36, 11, 13, 18, 27, 32, 5, 37 (véase el contenido de los ítems en el Anexo). Se trataría, pues, del factor *Acoso Psicológico*. El segundo factor, que explica el 15.38% de la varianza, lo compondrían los ítems 9, 19, 25, 39, 23, 24, con lo que vendría a contener ítems de *Exclusión*. Por su parte, el factor 3, que da cuenta del 12.70% de la varianza, lo constituirían los ítems 14, 28, y 17, por lo que estaría formada por ítems de *Acoso Físico*. El factor 4, que explica el 9.83% de la varianza, está compuesto por los ítems 7, 2, 1, 3, 8; esto es, ítems característicos del *Acoso Relacional*. Finalmente, en el factor 5, cuya potencia explicativa abarca el 8.36% de la varianza, saturarían los ítems 12 y 6 que son parte de la *Intimidación*, una técnica de maltrato o casos consistente en causar daño a la víctima a través del daño en sus propiedades (el hecho de que estuviera conformado únicamente por dos ítems aconsejaba estudiar el forzar una solución de 4 factores, pero ésta resultó menos explicativa y de más difícil interpretación teórica al mezclar ítems de los anteriores factores). De cualquier modo, la relevancia de este factor para la explicación del constructo del acoso escolar no sólo es significativa, sino que es de un tamaño del efecto medio (porcentaje de varianza explicada \pm 9%).

Nuestros datos también mostraron un apoyo a la consistencia interna de los cinco factores que componen el cuestionario. En concreto, obtuvimos un α de Cronbach para el factor I de .91 ($n = 10$); para el factor II de .88 ($n = 6$); para el factor III de .82 ($n = 3$); para el factor IV de .84 ($n = 5$); y para el factor 5 de .70 ($n = 2$). Estos factores están altamente correlacionados entre sí (ver Tabla 5).

Tabla 5. Matriz de Correlaciones entre Factores.

	F1	F2	F3	F4	F5
F1: Acoso psicológico	1				
F2: Exclusión	.749*	1			
F3: Acoso físico	.524*	.420*	1		
F4: Acoso relacional	.792*	.637*	.575*	1	
F5: Intimidación	.489*	.475*	.291*	.423*	1

Nota. * $p < .01$

Tabla 6. Matriz de Cargas Factoriales del Cuestionario de Evaluación del Acoso Escolar.

Ítem	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
21	.745				
16	.742				
36	.609				
11	.598				
13	.591	.406			
18	.585			.480	
27	.564	.436			
32	.561				
5	.507				
37	.484		.441		.451
9		.810			
19		.795			
25	.476	.647			
39		.623			.439
23		.593			
24		.517		.500	
14			.847		
28			.793		
17			.738		
7				.749	
2			.422	.620	
1	.473			.493	
3	.434			.446	
8		.411		.414	
12					.736
6					.529

Nota. Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Validez convergente y discriminante

Las correlaciones entre el acoso escolar y la inadaptación (ver Tabla 7) avalan la validez convergente del instrumento, dado que todas las medidas de acoso, como era de esperar, se correlacionan positivamente y con unos tamaños del efecto medios con inadaptación personal y social, al tiempo que la discriminante, ya que ninguna medida de acoso se correlaciona con la aversión al aprendizaje e indisciplina (inadaptación escolar).

Tabla 7. Correlaciones entre Acoso e Inadaptación.

Inadaptación/Acoso	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Total
Personal	.380**	.273*	.280**	.355**	.197**	.385**
Social	.446**	.310**	.305**	.432**	.215**	.450**
Escolar	.076	.000	.113	.104	.078	.086

Nota. ** $p < .01$; * $p < .05$.

Validez de criterio

Los sujetos clasificados como víctimas de acoso, frente a los no víctimas, informan de mayor somatización, obsesión-compulsión, sensibilidad interpersonal, depresión, ansiedad, hostilidad, ansiedad fóbica, ideación paranoide, psicoticismo, y también mayor malestar en los índices Severidad Global, Malestar Referido a Síntomas Positivos y Total de Síntomas Positivos (ver Tabla 8). En otras palabras, en consonancia con la literatura previa (Isaacs Hodges, y Salmivalli, 2008; Kaltiala-Heino, Rimpelä, Rantanen, y Rimpelä, 2000; Løhre, Lydersen, y Vatten, 2010) los acosados presentan mayor sintomatología en todas las dimensiones clínicas y en los indicadores globales de malestar con tamaños del efecto entre moderados (i.e., escalas de Somatización, Obsesivo-Compulsivo, Depresión, Ansiedad, Hostilidad, Ansiedad Fóbica, Psicoticismo, e indicadores globales de Malestar Referido a Síntomas Positivos y Total de Síntomas Positivos) y grandes en las escalas de Sensibilidad Interpersonal e Ideación Paranoide y en el Índice de Severidad Global. En suma, la escala goza de validez de criterio.

Tabla 8. Validez de Criterio en Sintomatología Clínica (SCL90-R).

Variable	<i>t</i> (<i>gl</i>)	<i>p</i>	<i>M</i> _{No-acoso}	<i>M</i> _{Acoso}	<i>d</i>
Somatización	3.72(101.7)	.000	0.41	0.79	0.54
Obsesivo—Compulsivo	4.65(122.5)	.000	0.79	1.31	0.68
Sensibilidad Interpersonal	5.96(113.7)	.000	0.54	1.18	0.84
Depresión	4.96(115.7)	.000	0.57	1.12	0.68
Ansiedad	4.75(102.8)	.000	0.40	0.91	0.69
Hostilidad	4.96(121.2)	.000	0.58	1.12	0.63
Ansiedad Fóbica	4.70(96.6)	.000	0.21	0.63	0.70
Ideación Paranoide	6.73(109.4)	.000	0.52	1.29	0.95
Psicoticismo	4.41(100.9)	.000	0.28	0.70	0.68
GSI	5.57(108.5)	.000	0.49	1.01	0.80
PST	5.18(125.5)	.000	24.2	39.6	0.71
PSDI	5.44(286)	.000	1.61	2.12	0.71

Nota. $M_{\text{No-acoso}}$ = media del grupo de no víctimas de acoso; M_{Acoso} = media del grupo de víctimas de acoso; $d = d$ de Cohen.

Por otro lado, el análisis de la predicción de diferencias de medias en el empleo de las estrategias de afrontamiento relacionados con el acoso informadas por los menores clasificados como víctimas o no de acoso (véase la Tabla 9), permite señalar que los sujetos víctimas de acoso emplean más estrategias desadaptativas: hacerse ilusiones (acción positiva hedonista), autoinculparse, falta de afrontamiento o reducción de la tensión (huida intrapunitiva); reservarlo para sí, falta de búsqueda de apoyo social (postura de introversión), así como un mayor uso del apoyo espiritual.

Tabla 9. Validez de Criterio en Estrategias en Afrontamiento en Situaciones Específicas de Acoso (ACS).

Variable	$t(gl)$	p	$M_{\text{No-acoso}}$	M_{Acoso}	d
Apoyo social	2.22(289)	.027	58.96	53.14	0.29
Resolver problemas	1.00(289)	.316	57.66	55.14	0.13
Esforz. y tener éxito	-0.78(289)	.434	57.31	59.19	0.10
Preocuparse	-1.11(289)	.268	58.45	61.24	0.14
Invertir en amigos	0.51(289)	.612	54.76	53.43	0.06
Buscar pertenencia	0.09(289)	.930	59.94	59.71	0.01
Hacerse ilusiones	2.18(289)	.030	45.43	50.55	0.28
Falta de afrontamiento	-4.82(118.4)	.000	31.04	41.05	0.66
Reducción tensión	-3.26(125.6)	.001	29.54	36.33	0.44
Acción social	-0.98(133.3)	.326	30.27	32.08	0.13
Ignorar el problema	-2.44(289)	.015	37.00	42.14	0.30
Autoinculparse	-3.36(289)	.001	37.37	45.18	0.49
Reservarlo para sí	-3.79(289)	.000	40.65	49.64	0.48
Apoyo espiritual	-2.22(289)	.027	34.86	38.51	0.29
Fijarse en positivo	1.20(289)	.231	62.87	56.31	0.18
Ayuda profesional	-0.58(289)	.561	44.47	46.07	0.10
Buscar diversiones	0.50(289)	.617	69.59	68.17	0.05
Distracción física	0.57(289)	.568	68.00	66.00	0.07

Nota. $M_{\text{No-acoso}}$ = media del grupo de no víctimas de acoso; M_{Acoso} = media del grupo de víctimas de acoso; d = d de Cohen.

Validez de constructo: análisis factorial confirmatorio

Finalmente sometimos a prueba el ajuste de la estructura factorial obtenida a partir de los datos (AFE), esto es, de 5 factores. Los resultados mostraron un ajuste *razonable* en RMSEA y la razón χ^2/gl , y óptimo en el SRMR (ver Tabla 10). Los índices de modificación sugerían mover los ítems 6 y 12, es decir, del Factor *Intimidación* al Factor 1, *Acoso psicológico*. Los índices de modificación del modelo aconsejaban incluir el Factor 5 en otro factor, especialmente en el 1 (se contrastaron las otras opciones con peores resultados de ajuste). La intimidación, a nivel de clasificación teórica y empírica, puede formar parte del acoso psicológico (Rodríguez-Carballeira et

al., 2005). Por ello y dado que este factor sólo lo conformaban dos ítems (dos ítems es un número muy reducido para conformar un factor), contrastamos también un modelo de 4 factores en el que se unían el Factor 1, Acoso psicológico, y el Factor 5, Intimidación (ver los índices de ajuste en la Tabla 11), manteniendo el mismo rótulo que el factor 1 del análisis factorial exploratorio *Acoso psicológico*, que resultó igualmente fiable, $\alpha = .90$ ($n = 12$) (los 3 factores restantes de este modelo mantienen la misma fiabilidad al conservar los mismos ítems que en el primer análisis ($\alpha = .94$ para el total de la escala; $\alpha = .88$ para el factor Exclusión; $\alpha = .82$ para el factor Acoso físico; y $\alpha = .84$ para el factor Acoso relacional). Ambos modelos fueron modificados hasta la obtención del mejor ajuste sólo interrelacionando los factores, que en ambos estaban todos altamente correlacionados entre sí (ver en la Tabla 11 la correlación entre factores para la solución de 4 y en la Tabla 5 para la de 5 factores); y los errores intra-factores. Se descartaron tanto la eliminación de outliers, ya que se observó que detectaban como tales a los participantes del grupo de acosados; de ítems, dado que recogían estrategias o conductas de acoso productivas y claramente diferentes (los ítems fueron sometidos a un cotejo del solapamiento por el método de Thurstone por lo que una fuerte correlación no implica que estén midiendo lo mismo, tal y como ocurre entre la edad y la altura en niños) por lo que su eliminación podría suponer la no detección del mismo; como de la correlación de errores inter-factores, porque el modelo resultante adolecería de plausibilidad teórica. Los resultados del análisis factorial confirmatorio con el modelo de 4 factores reveló un ajuste óptimo en los índices χ^2/gl y SRMR y razonable en el RMSEA. Contrastada la validez incrementada del modelo de 4 factores sobre el 5, hallamos que el de 4 factores se ajusta mejor a los datos, $\Delta\chi^2(1) = 58.2$, $p < .001$. Adicionalmente, el modelo de 4 factores (Acoso psicológico, Exclusión, Acoso físico y Acoso relacional) es más parsimonioso y con mayor fundamentación teórica.

Tabla 10. Índices de Ajuste de los Modelos.

	χ^2	<i>gl</i>	χ^2/gl	RMSEA	SRMR
Modelo 4 factores	829.36	282	2.94	.081[.074-.087]	.0545
Modelo 5 factores	887.56	281	3.16	.085[.079-.091]	.0549

Nota. RMSEA= Raíz Cuadrada Media del Error de Aproximación; SRMR= Raíz Cuadrada Media Residual Estandarizada.

Tabla 11. Matriz de Correlaciones entre Factores: Modelo de 4 Factores.

	F1	F2	F3	F4	Total
F1: Acoso psicológico	1				
F2: Exclusión	.759*	1			
F3: Acoso físico	.504*	.420*	1		
F4: Acoso relacional	.788*	.637*	.577*	1	
Total	.845*	.746*	.552*	.704*	1

Nota. * $p < .01$. Total = correlación factor con el total si se elimina el factor.

Discusión

Los resultados de este estudio presentan unas limitaciones que se han de tener en mente. Primera, si bien la escala tiene suficientes indicadores de validez, la validez de constructo teórico, referida al modelo explicativo subyacente, constatada mediante el análisis factorial confirmatorio, debería ser verificada con otra muestra. No obstante, los resultados de la validación cruzada refuerzan la potencia del modelo verificado. De cualquier modo, lo más previsible es que en otra muestra extraída de la misma población de referencia, se confirme la misma estructura (Pérez-Gil, Chacón, y Moreno, 2000). Segunda, la escala no es suficiente por sí misma para la evaluación del acoso escolar ya que no mide todos los criterios; en concreto, la victimización. Tercera, el diagnóstico mediante una escala no es suficiente, habiéndose de complementarse con otro(s) método(s), específicamente la entrevista (aproximación multi-método), por lo que la evaluación resultante se ha de tomar únicamente como una impresión diagnóstica. Cuarta, la impresión diagnóstica no puede ser generalizada directamente a cualquier contexto. Así, en la evaluación forense ha de sospecharse previamente simulación o engaño. Quinta, esta escala fue desarrollada con una población de adolescentes (de 12 años en adelante), no pudiendo generalizarse su uso a poblaciones de niños pequeños, que limitan el acoso a agresiones físicas, al incluir estrategias psicológicas y relacionales. Con estas precisiones en mente de los anteriores resultados se concluye que:

- a) La Escala UPF-4 de Acoso Escolar (ver Apéndice) es un instrumento fiable, tanto unidimensionalmente como en los factores que lo conforman, y válido (factorial, convergente, discriminante, criterio y de constructo) para la evaluación de las conductas y estrategias de acoso. Ahora bien, este instrumento

mide los criterios de daño, intencionalidad, periodicidad y cronicidad, y desequilibrio de poder, dejando a otros instrumentos o registros de medida la evaluación de la victimización. En relación a la victimización psicológica puede verse en Novo et al. (2013) la puesta a prueba del MMPI-A para tal cometido.

- b) La Escala UPF-4 de Acoso Escolar, además de para su aplicación directa a los menores, también puede tomarse como una hoja de registro en entrevistas forenses. Así, en este campo corresponde al forense la demostración del acoso, por lo que en la entrevista de los hechos acaecidos y denunciados ha de constatarse el mismo. Las entrevistas estructuradas y semi-estructuradas no son válidas para la discriminación entre declaraciones reales e inventadas y productivas como las narrativas (Köhnken, Milne, Memon, y Bull, 1999; Memon, Meissner, y Fraser, 2010). Las entrevistas narrativas, para poder obtener de ellas una información fiable y válida, precisan de un sistema categorial metódico para el análisis de contenido (Weick, 1985). A este respecto, los reactivos de la escala serían las categorías del análisis de contenido y, a tenor de las propiedades psicométricas de ésta, conformarían un sistema categorial metódico. En la aplicación de este sistema categorial de análisis de contenido, la intercorrelación entre todos los factores implica que no sea necesario que las víctimas sufrieran conductas de acoso de los diferentes factores. Por el contrario, si los factores fueran totalmente independientes para concluir que un menor fue víctima de acoso escolar, se tendrían que registrar conductas o estrategias en los diferentes factores, que no es el caso.
- c) Los reactivos que forman parte de la Escala avalan la pertinencia de las tipologías que basan el acoso en agresiones físicas, psicológicas, verbales, relacionales, de exclusión social y ataques a la propiedad, así como la clasificación más general compuesta por formas de agresión física, verbal y psicológica (Álvarez, Álvarez, González-Castro, Núñez, y González-Pienda, 2006; Hawker y Boulton, 2000; Olweus, 1993; Scheithauer, Hayer, Petermann, y Jugert, 2006). Asimismo, la estructura factorial, esto es, el modelo de 4 factores confirmado por los datos, tampoco resulta ajeno a la literatura previa. De hecho, las dimensiones subyacentes acoso psicológico, exclusión, acoso físico y relacional, han sido incluidas de forma continua en los modelos previos basados en la evidencia (Bjorkqvist et al., 1992; Crick et al., 1997; Griffin y

Gross, 2004; McNeilly-Choque, Hart, Robinson, Nelson, y Olsen, 2009; Monks y Smith, 2013; Olweus, 1993; Rigby, 1996).

- d) Del modelo obtenido de los datos se desprende, en línea con Crick et al. (1997) y Monks y Smith (2013), que el daño psicológico es el objetivo principal del acoso, ya que es la huella propia del acoso indirecto (Eslea y Rees, 2001) que se manifiesta en tres de los factores del modelo, el acoso psicológico, la exclusión y el relacional; y en el hecho de que el factor acoso psicológico es el que más proporción de varianza explica del constructo.

Resta para futuras investigaciones delimitar con este instrumento de medida y con las medidas complementarias del daño, la incidencia real del acoso, así como la definición estricta del criterio de la cronicidad en función del daño.

Agradecimientos

Esta investigación fue financiada por la Consellería de Economía e Industria, Dirección Xeral de Investigación, Desenvolvemento e Innovación (Xunta de Galicia) en los Programas Sectoriais de Investigación Aplicada, PEME I+D+I e I+D Suma. Sociedade e Cultura (SEC). Proyecto referencia: 10SEC211002PR.

Referencias

- Álvarez, L., Álvarez, D., González-Castro, P., Núñez, J. C., y González-Pienda, J. A. (2006). Evaluación de los comportamientos violentos en los centros educativos. *Psicothema*, 18, 686-695.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5a. ed.). Washington, DC: Author.
- Anderson, J. C., y Gerbing, D. W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49, 155-173.
- Arbuckle, J. L. (2003). *Amos 5.0 update to the AMOS user's guide*. Chicago, IL: Small Waters Corp.
- Arce, R., y Fariña, F. (2011). Evaluación forense del acoso moral en el trabajo (Mobbing) mediante el Sistema de Evaluación Global. En M. Matos, R.

- Abrunhosa, y C. Machado (Coords.), *Manual de psicología forense: Contextos, prácticas e desafíos* (pp. 375-398). Braga, Portugal: Psiquilibros Edições.
- Arce, R., Fariña, F., Carballal, A., y Novo, M. (2006). Evaluación del daño moral en accidentes de tráfico: Desarrollo y validación de un protocolo para la detección de la simulación. *Psicothema, 18*, 278-283.
- Arce, R., Fariña, F., Carballal, A., y Novo, M. (2009). Creación y validación de un protocolo de evaluación forense de las secuelas psicológicas de la violencia de género. *Psicothema, 21*, 241-247.
- Austin, S., y Joseph, S. (1996). Assessment of bully/victim problems in 8–11 year-olds. *British Journal of Educational Psychology, 66*, 447-456.
- Avilés, J. M. (2006). *Bullying: El maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca, España: Amarú Ediciones.
- Belsey, B. (2005). *Cyberbullying: An emerging threat to the “always on” generation*. Recuperado de http://www.cyberbullying.ca/pdf/Cyberbullying_Article_by_Bill_Belsey.pdf
- Bentley, K. M., y Li, A. K. F. (1995). Bully and victim problems in elementary schools and student's beliefs about aggression. *Canadian Journal of School Psychology, 11*, 153-165.
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression: Its causes, consequences, and control*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Besag, V. (1989). *Bullies and victims at school: A guide to understanding and management*. Philadelphia, PA: Open University Press.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J., y Österman, K. (1992). *The direct and indirect aggression scales*. Vasa, Finlandia: Abo Akademi University.
- Boulton, M. J. (2013). The effects of victim of bullying reputation on adolescents' choice of friends: Mediation by fear of becoming a victim of bullying, moderation by victim status, and implications for befriending interventions. *Journal of Experimental Child Psychology, 114*, 146-160.
- Brooke, P. P., Jr., Russell, D. W., y Price, J. L. (1988). Discriminant validation of measures of job satisfaction, job involvement, and organizational commitment. *Journal of Applied Psychology, 73*, 139-145.
- Browne, M. W., y Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods and Research, 21*, 230-258.

- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basics Concepts, applications, and programming* (2a. ed.). New York, NY: Routledge.
- Cerezo, F. (2000). *Bull-S. Test de Evaluación de la Agresividad entre Escolares*. Madrid, España: Albor-Cohs.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2a. ed.) Hillsdale, NJ: LEA.
- Cole, D. A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55*, 584-594.
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., y Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly, 25*, 65-83.
- Cooper, G. D., Clements, P. T., y Holt, K. E. (2012). Examining childhood bullying and adolescent suicide: Implications for school nurses. *The Journal of School Nursing, 28*(4), 275-283.
- Cornell, D. G., y Bandyopadhyay, S. (2010). The assessment of bullying. En S. R. Jimerson, S. M. Swearer, y D. L. Espelage (Eds.), *The handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 265-276). New York, NY: Routledge.
- Cornell, D. G., y Brockenbrough, K. (2004). Identification of bullies and victims: A comparison of methods. *Journal of School Violence, 3*, 63-67.
- Cornell, D. G., Sheras, P. L., y Cole, J. C. (2006). Assessment of bullying. En S. R. Jimerson y M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of school violence and school safety* (pp. 191-211). Mahwah, NJ: LEA.
- Craig, W. M., y Pepler, D. J. (2007). Understanding bullying: From research to policy. *Canadian Psychology, 48*, 86-93.
- Craig, W. M., Pepler, D. J., y Blais, J. (2007). Responding to bullying. What works? *School Psychology International, 28*, 465-477.
- Crick, N. R., Casas, J. F., y Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in preschool. *Developmental Psychology, 33*, 579-588.
- Crick, N. R., y Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development, 66*, 710-722.
- Derogatis, L. R. (2002). *SCL-90-R. Manual*. Madrid, España: TEA Ediciones.
- Eslea, M., y Rees, J. (2001). At what age are children most likely to be bullied at school? *Aggressive Behavior, 27*, 419-429.

- Espelage, D. L., y Holt, M. (2001). Bullying and victimization during early adolescence: Peer influences and psychosocial correlates. *Journal of Emotional Abuse*, 2, 123-142.
- Felix, E. D., Sharkey, J. D., Green, J., Furlong M. J., y Tanigawa, D. (2011). Getting precise and pragmatic about the assessment of bullying: The development of the California Bullying Victimization Scale. *Aggressive Behavior*, 37, 234-247.
- Fitzpatrick, K., Dulin, A., y Piko, B. (2010). Bullying and depressive symptomatology among low-income in African–American youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 634-645.
- Frydenberg, E., y Lewis, R. (2000). *Escalas de Afrontamiento para Adolescentes (ACS)*. Madrid, España: TEA Ediciones.
- Furlong, M. J., Sharkey, J. D., Felix, E. D., Tanigawa, D., y Green, J. G. (2010). Bullying assessment: A call for increased precision of self-reporting procedures. En S. R. Jimerson, S. M. Swearer, y D. L. Espelage (Eds.), *The international handbook of school bullying* (pp. 329-346). Nueva York, NY: Routledge.
- Gini, G. (2004). Bullying in Italian schools: An overview of intervention programs. *School Psychology International*, 25, 106-116.
- Gottheil, N. F., y Dubow, E. F. (2001). The interrelationships of behavioral indices of bully and victim behavior. *Journal of Emotional Abuse*, 2, 75-93.
- Green, S. B., Lissitz, R. W., y Mulaik, S. A. (1977). Limitations of coefficient alpha as an index of test multidimensionality. *Educational and Psychological Measurement*, 37, 827-838.
- Gren-Landell, M., Aho, N., Carlsson, E., Jones, A., y Svedin, C. G. (2013). Post-traumatic stress symptoms and mental health services utilization in adolescents with social anxiety disorder and experiences of victimization. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 22, 177–184
- Greif, J. L., y Furlong, M. J. (2006). The assessment of school bullying: Moving from theory to practice. *Journal of School Violence*, 5, 33-50.
- Griffin, R., y Gross A. (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggressive and Violent Behaviour*, 9, 379-400.
- Gutiérrez, H. (2001). *El maltrato entre iguales por abuso de poder (bullying): Las aportaciones de la entrevista semiestructurada*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.

- Hamburger, M. E., Basile, K. C., y Vivolo, A. M. (2011) *Measuring bullying victimization, perpetration, and bystander experiences: A compendium of assessment tools*. Atlanta, GA: Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control.
- Hawker, D., y Boulton, M. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychological maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 441-455.
- Hernández, P. (2002). *TAMAI: Test Autoevaluativo Multifactorial de Inadaptación Infantil* (3a. ed.). Madrid, España: TEA Ediciones.
- Hinduja, S., y Patchin, J. W. (2009). *Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Hu, L. T., y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Isaacs, J., Hodges, E. V. E., y Salmivalli, C. (2008). Long-term consequences of victimization by peers: A follow-up from adolescence to young adulthood. *European Journal of Developmental Science*, 2, 387-397.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Rantanen, P., y Rimpelä, A. (2000). Bullying at schools—an indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence*, 23, 667-674.
- Kline, R. B. (2005), *Principles and practice of structural equation modelling* (2a. ed.). New York, NY: The Guilford Press.
- Köhnken, G., Milne, R., Memon, A., y Bull, R. (1999). The cognitive interview: A meta-analysis. *Psychology, Crime & Law*, 5, 3-27.
- Kowalski, R., Limber, S., y Agatston P. (2010). *Cyber Bullying: El acoso escolar en la era digital*. Bilbao, España: Desclée de Brower.
- Ley Orgánica 15/99, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal. Boletín Oficial del Estado, 298, 43088-43099. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/1999/12/14/pdfs/A43088-43099.pdf>
- Leymann, H. (1996). The content and development of mobbing at work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5, 165-184.
- Løhre, A., Lydersen, S., y Vatten, L. J. (2010). Factors associated with internalizing or somatic symptoms in a cross-sectional study of school children in grades 1-10.

- Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 4. Article 33. Recuperado de <http://www.capmh.com/content/4/1/33>
- Marsh, H. W., Balla, J. R., y McDonald, R. P. (1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103, 391-410.
- Memon, A., Meissner, C. A., y Fraser, J. (2010). Cognitive interview. A meta-analytic review and study space analysis of the past 25 years. *Psychology, Public Policy, and Law*, 16, 340-372.
- Monks, C. P., y Smith, P. K. (2013). El acoso, la agresión y la victimización en los niños pequeños: Medición, naturaleza y prevención. En A. Ovejero, P. Smith, y S. Yubero (Coord.), *El acoso escolar y su prevención. Perspectivas internacionales* (pp. 91-111). Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Morita, Y. (1985). *Sociological study on the structure of bullying group*. Osaka, Japón: Osaka City University.
- Mynard, H., y Joseph, S. (2000). Development of the Multidimensional Peer-Victimization Scale. *Aggressive Behavior*, 26, 169-178.
- Nabuzoka, D. (2003). Experiences of bullying-related behaviours by English and Zambian pupils: A comparative study. *Educational Research*, 45(1), 95-109.
- Novo, M., Fariña, F., Seijo, D., y Arce, R. (2013). Eficacia del MMPI-A en casos forenses de acoso escolar: Simulación y daño psicológico. *Psychosocial Intervention*, 22, 33-40.
- Nunnally, J. C., y Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3ª ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- O'Donnell, M. L., Creamer, M., Bryant, R. A., Schnyder, U., y Shalev, A. (2006). Posttraumatic disorders following injury: Assessment and other methodological considerations. En G. Young, A. W. Kane, y K. Nicholson (Eds.), *Psychological knowledge in courts: PTSD, pain and TBI* (pp. 70-84). New York, NY: Springer.
- O'Donnell, M. L., Creamer, M., Pattison, P., y Atkin, C. (2004). Psychiatric morbidity following injury. *American Journal Psychiatry*, 161, 507-514.
- Olweus, D. (1986). *The Olweus Bully/Victim Questionnaire*. Bergen, Noruega: Universidad de Bergen.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, UK: Blackwell.

- Olweus, D. (1996). *The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire*. Bergen, Noruega: Research Centre for Health Promotion, University of Bergen.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problem in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12, 495-510.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenazas entre escolares*. Madrid, España: Morata.
- Olweus, D. (2002). *Mobbing I skolen: Nye data om omfang og forandring over tid*. Bergen, Noruega: Research Centre for Health Promotion.
- Orpinas, P. (1993). *Skills training and social influences for violence prevention in middle schools: A curriculum evaluation*. Tesis Doctoral. University of Texas, Austin, TX.
- Ortega, R., y Mora-Merchán, J. A. (1999). Spain. En P. K. Smith, Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, y P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross national perspective* (pp. 157-173). London, UK: Routledge.
- Österman, K., Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J., Landau, S. F., Fraczek, A., y Pastorelli, C. (1997). Sex differences in styles of conflict resolution: A developmental and cross-cultural study with data from Finland, Israel, Italy, and Poland. En D. P. Fry y K. Bjorkqvist (Eds.), *Cultural variation in conflict resolution: Alternatives to violence* (pp. 185-197). Mahwah, NJ: LEA.
- Owens, L. D. (1996). Sticks and stones and sugar and spice: Girls' and boys' aggression in schools. *Australian Journal of Guidance and Counseling*, 6, 45-55.
- Parada, R. H. (2000). *Adolescent Peer Relations Instrument: A theoretical and empirical basis for the measurement of participant roles in bullying and victimization of adolescence: An interim test manual and a research monograph: A test manual*. Penrith South, DC, Australia: Publication Unit, Self-Concept Enhancement and Learning Facilitation (SELF) Research Centre, University of Western Sydney.
- Pérez-Gil, J. A., Chacón, S., y Moreno, R. (2000). Validez de constructo: El uso del análisis factorial exploratorio-confirmatorio para obtener evidencias de validez. *Psicothema*, 12, 442-446.
- Perry, D. G., Kusel, S. J., y Perry, L. C. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology*, 24, 807-814.
- Piñuel, I., y Oñate, A. (2006). *AVE. Acoso y Violencia Escolar*. Madrid, España: TEA Ediciones.

- Reynolds, W. M. (2003). *Reynolds Bully Victimization Scales for Schools: Manual*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Rigby, K. (1996). *Bullying in schools and what to do about it*. London, UK: Jessica Kingsley Publishers.
- Rivers, I., y P. K. Smith. (1994). Types of bullying behaviour and their correlates. *Aggressive Behavior*, 20, 359-368.
- Rodríguez-Carballeira, Á., Almendros, C., Escartín, J., Porrúa, C., Martín-Peña, J., Javaloy, F., y Carrobles, J. A. I. (2005). Un estudio comparativo de las estrategias de abuso psicológico: En pareja, en el lugar de trabajo y en grupos manipulativos. *Anuario de Psicología*, 36, 299-314.
- Roland, E., y Munthe, E. (1989). *Bullying: An international perspective*. London, UK: David Fulton.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., y Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- Schäfer, M., Korn, S., Smith, P. K., Hunter, S. C., Van Der Meulen, K., Mora-Merchán, J. A., y Singer, M. M. (2004). Lonely in the crowd: Bullying from the retrospect. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 379-394.
- Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F., y Jugert, G. (2006). Physical, verbal, and relational forms of bullying among German students: Age trends, gender differences, and correlates. *Aggressive Behavior*, 32, 261-275.
- Sharma, S., Mukherjee, S., Kumar, A., y Dillon, W. R. (2005). A simulation study to investigate the use of cutoff values for assessing model fit in covariance structure models. *Journal of Business Research*, 58, 935-943.
- Slee, P. T., y Rigby, K. (1993). Australian school children's self-appraisal of interpersonal relations: The bullying experience. *Child Psychiatry and Human Development*, 23, 273-282.
- Smith, P. K., y Brain, P. (2000). Bullying in schools: lessons from two. *Aggressive Behavior*, 26, 1-9.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., y Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 376-385.
- Solberg, M. E., y Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29, 239-268.

- Stein, J. A., Dukes, R. L., y Warren, J. I. (2007). Adolescent male bullies, victims, and bully-victims: A comparison of psychosocial and behavioral characteristics. *Journal of Pediatric and Psychology, 32*, 273-282.
- Swearer, S. M. (2001). *Bully survey: Unpublished survey*. Lincoln, NE: University of Nebraska-Lincoln. Recuperado de http://www.targetbully.com/Bully_Survey.php
- Tabanick, B. G., y Fidell, L. S. (1989). *Using multivariate statistics*. New York, NY: Harper Collins.
- Undheim, A. M., y Sund, A. M. (2010). Prevalence of bullying and aggressive behavior and their relationship to mental health problems among 12 to 15-year-old Norwegian adolescents. *European Child & Adolescent Psychiatry, 19*, 803-811.
- United Nations (1988). *Committee on crime prevention and control. Report on the tenth session*. Viena, Austria: United Nations Publications.
- Vaughan, M., Quiang, F., Bender, K., DeLisi, M., Beaver, K., Perron, B., y Howard, M. (2010). Psychiatric correlates of bullying in the United States: Findings from a national sample. *Psychiatric Quarterly, 81*, 183-195.
- Weick, K. E. (1985). Systematic observational methods. En G. Lindzey y E. Aronson (Eds.), *The handbook of social psychology* (Vol. 1, pp. 567-634). Hillsdale, NJ: LEA.
- Wheaton, B., Muthen, B., Alwin, D., y Summers, G. (1977). Assessing reliability and stability in panel models. En D. Heise (Ed.), *Sociological methodology*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Whitney, I., y Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior /middle and secondary schools. *Educational Research, 35*, 3-25.
- Yates, C., y Smith, P. K. (1989). Bullying in two English comprehensive schools. En E. Roland y E. Munthe (Eds.), *Bullying: An international perspective* (pp. 22-34). Londres, UK: David Fulton.
- Ziegler, S., y Rosenstein-Manner, M. (1991). *Bullying at school: Toronto in an international context*. Toronto, Canadá: Toronto Board of Education.