



Interacciones. Revista de Avances en Psicología

ISSN: 2411-5940

ISSN: 2413-4465

revistaninteracciones@ipops.pe

Instituto Peruano de Orientación Psicológica

Perú

González-Tovar, José; Hernández-Montaño, Alicia;  
López-Rodríguez, Diana I.; Hernández-Ruíz, Martín C.  
Estructura interna del Cuestionario de Evaluación de Violencia  
Escolar Infantil y Primaria en un entorno violento de México  
Interacciones. Revista de Avances en Psicología, vol. 4, núm. 1, 2018, -, pp. 21-30  
Instituto Peruano de Orientación Psicológica  
Lima, Perú

DOI: <https://doi.org/10.24016/2018.v4n1.90>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=560558980002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso  
abierto



## ARTÍCULO ORIGINAL

### Estructura interna del Cuestionario de Evaluación de Violencia Escolar Infantil y Primaria en un entorno violento de México

#### *Internal structure of the Childhood and Primary School Violence Assessment Questionnaire*

José González-Tovar<sup>1\*</sup> , Alicia Hernández-Montaña<sup>1</sup> , Diana I. López-Rodríguez<sup>1</sup> y Martín C. Hernández-Ruíz<sup>1\*</sup>

<sup>1</sup> Universidad Autónoma de Coahuila, México.

\* Calle Prolongación David Berlanga y Avenida Magisterio, Unidad Camporredondo sin número, Edificio C, Colonia Topochico. C.P. 25280. Saltillo, Coahuila, México. Correo electrónico: [josegonzaleztovar@uadec.edu.mx](mailto:josegonzaleztovar@uadec.edu.mx)

Recibido: 27 de octubre de 2017; Revisado: 09 de noviembre de 2017; Aceptado: 26 de noviembre de 2017; Publicado Online: 30 de diciembre de 2017

#### CITARLO COMO:

González-Tovar, J., Hernández-Montaña, A., López-Rodríguez, D., & Hernández-Ruíz, M. (2018). Estructura interna del Cuestionario de Evaluación de Violencia Escolar Infantil y Primaria en un entorno violento de México. *Interacciones*, 4(1), 21-30. doi: 10.24016/2018.v4n1.90

#### PALABRAS CLAVE

Bullying;  
Acoso;  
Medición;  
Validez;  
Análisis factorial

#### RESUMEN

El objetivo de este estudio es validar la estructura interna del Cuestionario de Evaluación de Violencia Escolar en Infantil y Primaria en una muestra del noreste de México. Es un estudio de corte cuantitativo y transversal. Se incluyeron, 733 niños, de los cuales, 49.8% son hombres, 50.2% mujeres, mediante un muestreo intencional, obtenido de 78 instituciones de educación básica de la ciudad de Saltillo, Coahuila, México. La edad promedio fue de 12 años. Los resultados confirmaron una estructura factorial de tres dimensiones que miden situaciones presenciadas, vividas y realizadas. El instrumento se redujo a 30 indicadores de dichas dimensiones conservando la fiabilidad obtenida en estudios previos. La aportación del estudio es la incorporación de una herramienta que permita una valoración del acoso escolar y del daño percibido y sus características, evitando principalmente la subestimación y normalización de la violencia.



## KEY WORDS

Bullying;  
Harassment;  
Measurement;  
Validation;  
Factor analysis.

## ABSTRACT

The objective of this study is to validate the internal structure of the School Violence Evaluation Questionnaire in Children and Primary in a sample of northeastern Mexico. It is a quantitative and transversal study. A total of 733 children were included, of which 49.8% are men, 50.2% women, through intentional sampling, obtained from 78 basic education institutions in the city of Saltillo, Coahuila, Mexico. The average age was 12 years. The results confirmed a factorial structure of three dimensions that measure situations witnessed, lived and carried out. The instrument was reduced to 27 indicators of these dimensions, conserving the reliability obtained in previous studies. The contribution of the study is validation of the internal structure of the evaluation tool that allows the identification of school bullying and perceived damage and its characteristics, avoiding mainly the underestimation and normalization of violence.

El objetivo de este estudio es validar la estructura interna de las dimensiones del Cuestionario de Evaluación de Violencia Escolar en Infantil y Primaria (CEVEIP), Albaladejo-Blázquez, Ferrer-Cascales, Reig-Ferrer y Fernández-Pascal (2013) en una muestra del noreste 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. Dicho instrumento fue desarrollado para evaluar la violencia escolar de moderada o baja intensidad en edades de escolarización básica y ha sido demostrado por sus autores que es un instrumento de autoinforme con propiedades psicométricas adecuadas (Albaladejo-Blázquez, Ferrer-Cascales, Reig-Ferrer y Fernández-Pascal, 2013).

La producción científica que aborda los fenómenos escolares donde la violencia es una variable presente ha cobrado la atención de todos los actores educativos y se ha centrado en las conductas que reiteradamente tienen como protagonistas y víctimas a los propios alumnos. Dichas conductas, vulneran la simetría necesaria en las relaciones entre iguales, y que generan, favorecen o catalizan los procesos de victimización y violencia en las interacciones de los grupos escolares, expresados en relaciones negativas y una pobre implicación docente (Varela Garay, Elena Ávila, & Martínez, 2013), por lo que la intervención en climas escolares violentos requiere una adecuada medición y evaluación que caracterice el rol que cada uno de los actores educativos desarrolla.

En los últimos veinte años, la literatura y el trabajo científico sobre el bullying o acoso escolar se ha incrementado de manera importante en las bases de datos especializadas. La mayor parte de las investigaciones se han centrado tanto en el agresor como en la víctima (De Miguel Vicenti et al., 2008; Estévez, Inglés, Emler, Martínez-Monteagudo & Torregrosa, 2012). Sin embargo, en tiempo reciente se ha presentado un progresivo interés por incorporar como objeto de estudio al ambiente escolar y los demás actores que lo componen

(Vega López & González Pérez, 2016), toda vez que el clima social dentro del contexto escolar es una variable de relevancia por su aportación al desarrollo cognitivo y social de los adolescentes (Hallinan, Kubitschek & Liu, 2009 como se citó en Gálvez-Nieto, Salvo, Pérez-Luco, Hederich & Trizano-Hermosilla, 2017).

Cabe destacar que, la dinámica del maltrato entre iguales o acoso escolar (*bullying*) ha hecho que el clima social en las instituciones educativas sea de temor, sumisión y sometimiento, en medio de un silencio que contribuye a normalizar el maltrato, lo que propicia un círculo de prácticas violentas para la supervivencia y la dominación del otro así como un deterioro grave de la convivencia escolar en donde la defensa de la víctima por parte de los observadores es prácticamente inexistente (Bellido et al., 2016).

Sin embargo, el maltrato de forma verbal y la exclusión social o el aislamiento pueden pasar desapercibidos e incluso propiciados por compañeros, profesores y padres de familia. Además, con el paso del tiempo, se tiene un pronóstico de agresión directa, de aumento de la severidad de la violencia, así como un incremento de sentimientos de culpa. Los adultos, incluidos padres de familia y maestros evalúan que el bullying es un problema transitorio, sin embargo, su definición está relacionado con la persistencia a lo largo del tiempo y con problemas a corto y largo plazo en la vida de las víctimas (Collell, Caralt & Escudé, 2006; Díaz Ozuna, 2012; Gini, 2013; Leiner, Dwivedi, Villanos, Namrata, Blunk & Peinado, 2014; Smokowski & Holland, 2005 como se citó en Musalem & Castro, 2015).

Ya justificado el interés y la mayor conciencia sobre los efectos negativos del acoso, resulta pertinente y relevante examinar los métodos empleados para su evaluación y detección en el contexto escolar, así como su prevalencia y cambio a consecuencia de programas de intervención (Jiménez et al., 2009 como se citó en Botero, Cuervo, & Bossio, 2014; Ortega-Ruiz, Del Rey, & Casas, 2016). Ya que también existe un interés por la detección de trastornos emocionales

o problemas de comportamiento en niños y adolescentes que ha aumentado en las últimas dos décadas, mismos que se han convertido en una de las principales causas de discapacidad en la adolescencia (Ortuño-Sierra et al., 2017). La detección temprana, la identificación y el tratamiento de los individuos en riesgo pueden retrasar o prevenir el inicio del desenlace clínico; sin embargo, antes de la identificación temprana y los esfuerzos de prevención, necesitamos herramientas de evaluación breves, validadas y psicométricamente sólidas de todos aquellos factores predisponentes y desencadenantes de escenarios clínicos psicopatológicos (Ortuño-Sierra, Chocarro, Fonseca-Pedrero, Riba & Muñiz, 2015; Ortuño-Sierra, Fonseca-Pedrero, Paino, Sastre i Riba & Muñiz, 2015).

Se ha identificado que la percepción de la violencia e inseguridad en el entorno de niños y adolescentes se relaciona con el rol dentro del bullying. La variable que participa más en la explicación de los tres roles es la percepción de inseguridad en la escuela, mientras que la violencia percibida en los entornos externos a la institución educativa explica la violencia en el caso de observadores y víctimas (Hidalgo-Rasmussen & Hidalgo-San Martín, 2015).

El papel del docente sin duda es relevante, en cuanto a su rol, los estudios han identificado que los docentes presentan ideas muy diversas al identificar a los actores involucrados en situaciones de violencia. También se ha demostrado que esto provoca que se dificulte la comunicación al respecto entre los colectivos docentes, y que algunos no distingan como expresiones de este fenómeno formas de violencia que se originan en las relaciones entre los estudiantes y otros actores educativos. Igualmente se aprecia una perspectiva limitada sobre los aspectos que pueden explicar la presencia de este tipo de agresiones, en particular cuando se abordan en los ámbitos personales y escolares (Valdés Cuervo, Estévez Nenninger & Valenzuela, 2014).

Por otro lado, la violencia que se presenta entre pares en la escuela puede ser abordada desde una perspectiva ecológica, ya que solo al tener en cuenta los diversos contextos de desarrollo de los alumnos es cuando esta problemática puede ser comprendida y abordada de manera efectiva (Valdés Cuervo & Carlos Martínez, 2014).

Las víctimas que también tienen un rol de agresoras sufren a la par de que ejercen violencia, por lo que no responden con el mismo tipo de violencia y que quizá ejerzan acoso hacia otros estudiantes que no son sus agresores. Igualmente, la experiencia de violencia en el ámbito familiar, y el estar en entornos violentos (educativo y comunitario) predicen el riesgo de sufrir, ejercer y sufrir-ejercer acoso entre estudiantes. Los estudios han demostrado que el sufrir violencia en el hogar o haber sido testigo de violencia física aumenta

considerablemente el riesgo de estar involucrado en situaciones de acoso escolar, igualmente, la conflictividad de la escuela y en el contexto son factores de riesgo en el involucramiento en el acoso escolar (Santoyo Castillo & Frías, 2014).

Contribuir con más instrumentos válidos y confiables para niños mexicanos que permita evaluar el hostigamiento escolar de una manera más detallada es valioso debido a que se valora de manera sistemática el daño percibido. La información que se obtiene con estos instrumentos contribuye a se determine el impacto que tienen en sus vidas ciertas conductas agresivas, aporta información precisa sobre la situación real del acoso dentro del aula y evita que se sobreestime o subestime la incidencia del hostigamiento escolar (Marín Martínez & Reidl-Martínez, 2013).

La institución educativa, es uno de los mejores lugares en donde puede aprenderse a auto conocerse, aceptarse, empatizar con el otro, apreciar y reconocer a los diferentes compañeros y amigos asumiendo la diversidad de todo tipo, ser cooperativos, colaborativos y a resolver los conflictos, siempre y cuando los participantes se responsabilicen e involucren debidamente en busca de un ambiente pacífico y saludable, en el que los conflictos existen y, lejos de ser la justificación para los actos violentos, sean una oportunidad a sus integrantes de poner en juego sus competencias para la resolución de una manera asertiva, segura y libre de violencia, siempre con la obtención de un aprendizaje para la vida en una sociedad futura (Baquedano & Echeverría, 2013).

Estudios en América Latina con alumnos de sexto grado de educación básica, que reportan que han sido intimidados, encontraron que los estudiantes han obtenido puntuaciones inferiores que sus pares no victimizados, así como en su nivel de resultados no cognitivos. En una muestra de 15 países, se encontraron diferencias significativas en la manera en que la intimidación se traduce en logros académicos inferiores en países en donde hay una alta prevalencia de acoso entre pares (Delprato, Akyeampong & Dunne, 2017).

En México, en los últimos años la violencia ha aumentado, principalmente en los estados del norte del país, pero también otros tipos de delincuencia y violencia se han incrementado de manera importante. El impacto de estas tasas en población general tiene pocos registros (informes oficiales o de investigación), estudios en jóvenes expuestos a violencia se centra en la intimidación y la violencia, durante el noviazgo, sin embargo, en adolescentes prácticamente no existen registros de violencia comunitaria o medidas indicadas para este problema (Gómez Hernández, Gómez-Maqueo & Patiño, 2013).

El Instituto Nacional de Estadística y Geografía de México (INEGI) reportó que 32.2 por ciento de las víctimas de acoso tiene entre 12 y 18 años. El tipo de acoso escolar o bullying se compone de 74% por maltrato verbal, 21% de manera psicológica, 17% físico, 9% sexual y 9% *ciberbullying* o acoso vía internet. En este sentido, el bullying es un problema que aflige a un gran porcentaje de la población adolescente de alumnas y alumnos, en educación básica (INEGI, 2014 como se citó en Esparza Esparza, 2016).

Datos adicionales en México reportan que, hasta un 32% de niñas y niños, entre seis y nueve años de edad, afirmó haber estado expuesto a violencia en la escuela, esto 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 del 2006 (IFE, 2000 & ENSANUT 2006 como se citó en Albores-Gallo, Saucedo-García, Ruiz-Velasco & Roque-Santiago, 2011).

Los estudios en México han demostrado que tanto hombres como mujeres con y sin antecedentes de alguna conducta agresiva, concluyen que las agresiones físicas y verbales forman parte del vínculo fraternal y rituales de iniciación y aceptación entre compañeros. Sin embargo, es importante tomar en cuenta que no en todas las conductas agresivas que se dan entre estudiantes están presentes los elementos de intimidación e intencionalidad, que forman parte de la definición de bullying (Rodríguez-Machain, Berenzon-Gorn, Juárez-García & Valadez-Figueroa, 2016).

De igual manera, el acoso se asocia con trastornos psiquiátricos en todos los implicados, de los cuales la mayor parte son hombres. De ellos, quienes muestran características de víctimas y agresores son los que más psicopatología presentan, principalmente trastornos externalizados como trastornos por déficit de atención e hiperactividad, oposicionismo y de conducta, seguidos por los agresores, trastornos internalizados o de ansiedad y en tercer lugar por las menores víctimas, más trastornos de ansiedad (Albores-Gallo et al., 2011).

Dicho lo anterior, el bullying se ha establecido como un estresor traumático frecuente tanto en la escuela y en los lugares de trabajo. Se ha determinado el efecto que tiene en los problemas de salud física y mental, sin embargo, se desconoce todavía si la intimidación puede ser considerada como un precursor de patologías específicas (Nielsen, Tangen, Idsoe, Matthiesen & Magerøy, 2015; Siyahhan, Aricak & Cayirdag-Acar, 2012).

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 recurrencia son principalmente el rechazo social y agresiones verbales con una prevalencia de más del 40% (Loredo-Abdalá, Villanueva-Clift, Aguilar-Ceniceros & Casas-Muñoz, 2016).

La proporción de víctimas, sobre todo en el primer año de secundaria, y la de agresores en grados superiores es relevante según los estudios, pero la presencia de alumnos con un rol de víctima-agresor es sobresaliente. En cualquiera de los roles presentes en el fenómeno de bullying predomina, pero de entre las más importantes para las víctimas es el tener algún defecto físico o considerar como indiferentes las respuestas de los padres al problema (Joffre-Velázquez et al., 2011).

Los estudiantes de nivel secundaria que reportan realizar bullying tienden a percibir mayores dificultades socioeconómicas y de ajuste social en sus familias que los que no reportan tales conductas, igualmente, el clima familiar de los estudiantes con conductas que implican bullying se caracterizó por la presencia de una menor convivencia familiar y, en cambio, mayor conflictividad (Valdés Cuervo, Carlos Martínez & Torres Acuña, 2012).

En cuanto al abuso sufrido como víctimas, se ha encontrado una mayor diferencia entre los perfiles masculinos y femeninos. Aun cuando el maltrato de tipo verbal sigue siendo el más frecuente en ambos sexos, éste parece ser diferente cuando se dirige a hombres y a mujeres (Castillo Rocha & Pacheco Espejel, 2008).

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 viene 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, validadas y psicométricamente relevantes (Ortuño-Sierra, Chocarro, et al., 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, Dobarro & Núñez, 2015; Botero et al., 2014), asimismo, pruebas psicométricas ha 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 test-retest, validez discriminativa, capacidad de respuesta, así como información normativa de normalización (Lam & Li, 2013).

Diversos estudios desde el campo de la psicología y la pedagogía han utilizado formatos de auto informes como el método frecuente de recolección de datos (Jimerson, Sweater, & Espelage, 2009 como se citó en Babarro, 2014). La adaptación y validación de un cuestionario de evaluación de la violencia entre iguales en la escuela puede permitir obtener un instrumento que mida la incidencia de agresión entre pares y el rol de los participantes en entornos escolares mexicanos, lo que aporta información adecuada que sirve a la temprana ubicación de los diferentes participantes, así como el diseño de estrategias más efectivas y basadas en evidencia para la intervención específica (Mendoza-González, Cervantes-Herrera, Pedroza-Cabrera & Aguilera-Rubalcava, 2015).

## MÉTODO

### Diseño

Es un estudio de corte cuantitativo, transversal y con un alcance explicativo del fenómeno de estudio. La forma de ejecutar el proceso de investigación es *ex post facto*. El producto final del estudio es la versión validada en el contexto del norte de México de la herramienta de medición de la violencia escolar CEVEIP (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010).

### Participantes

Se incluyeron a 733 niños, de los cuales el 49.8% son hombres (n=365) y el 50.2% son mujeres (n=368), el método de selección fue mediante un muestreo intencional. La cantidad de hombres y mujeres de la muestra está distribuida de manera equitativa ( $\chi^2=.006$ ,  $p=.940$ ). La muestra pertenece a 78 instituciones de educación básica de la ciudad de Saltillo, Coahuila, México. 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 vive con ambos padres, específicamente el

76.1% (558), el 13.6% vive sólo con su mamá, 2.2% con papá, 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 entre uno y dos hermanos, 29.3% tiene de tres a cinco y el 3.35 reportó que tiene más de cinco hermanos, sólo el 3% es hijo único.

### Instrumento

Se recolectaron datos mediante el *Cuestionario de Evaluación de Violencia Escolar en Infantil y Primaria (CEVEIP)* de Albaladejo-Blázquez, Ferrer-Cascales, Reig-Ferrer y Fernández-Pascal (2013). Este cuestionario está integrado por 30 preguntas con nivel de medición ordinal, con escala de frecuencias con cinco opciones que van del 1(Nunca) al 4 (Muchas). Los reactivos están agrupados en tres dimensiones conceptuales: situaciones presenciadas ( $\alpha=.768$ ), situaciones vividas ( $\alpha=.849$ ), situaciones realizadas ( $\alpha=.783$ ). El instrumento en conjunto obtuvo un puntaje en el coeficiente alfa de Cronbach de .900, la correlación promedio inter-elementos fue de .218. En el estudio previo de validación por los autores originales ha demostrado alta consistencia interna con un valor alfa de Cronbach de .86. Los análisis se procesaron con la estructura conceptual del instrumento propuesta por los autores de cuestionario.

### Procedimiento

La recolección de datos se llevó a cabo en 78 escuelas de nivel primaria y secundaria en la ciudad de Saltillo, Coahuila, México. El formato de respuesta del instrumento fue de auto reporte no remunerado, la aseguró el anonimato y el cumplimiento de las consideraciones éticas de la investigación a través 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 y el Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) para el análisis de la bondad de ajuste de la estructura hipotética del instrumento como el Análisis Paralelo para determinar el número de factores a extraer (Lorenzo-Seva, Timmerman & Kiers, 2011), se utilizó la matriz de correlaciones policóricas, la extracción se realizó con el método de Mínimos Cuadrados No Ponderado (ULS). El análisis paralelo se obtuvo con una muestra proporcional del 50% del tamaño original de la base de datos. Para procesar los datos se utilizó el paquete SPSS 24, Statistica 10 y FACTOR.

Para el AFE, la muestra resultó con alta adecuación, según los resultados de la Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin, dicha prueba presentó un puntaje de .910, la prueba de esfericidad de Bartlett rechazó la hipótesis nula de independencia entre las variables ( $\chi^2=9509.459$ ,

$g/435, p=.000$ ). Al explorar la matriz de correlaciones, más del 20% de las variables se encuentran asociadas.

El supuesto de normalidad multivariada se comprobó mediante el coeficiente Kappa de Mardia, que resultó con un valor de  $\kappa=.383$ , el criterio para evaluar dicho estadístico es que valores superiores al uno indican distribución libre (Moral de la Rubia, 2006). En cuanto al comportamiento univariado de la curtosis, el valor mínimo obtenido fue de  $K=1.804$  y el mínimo  $K=.383$ , la asimetría univariada tuvo una oscilación de  $Ap=.313$  a  $p=1.533$ , los valores de estas dos medidas de posición se encuentran dentro del punto corte de valores inferiores a dos como un resultado aceptable para un perfil mesocúrtico (Moral de la Rubia, 2006), la fiabilidad se obtuvo mediante el coeficiente Alfa de Cronbach.

## RESULTADOS

Se obtuvo una solución factorial de tres dimensiones, que corresponden a la propuesta de la estructura conceptual del instrumento de Albaladejo-Blázquez, Ferrer-Cascales, Reig-Ferrer, & Fernández-Pascual (2013). La varianza total explicada fue de 43.79%. Se utilizó el método de Mínimos Cuadrados Generalizados, se aplicaron cuatro criterios para determinar el número de factores a extraer, el primero fue el de Káiser, que marca para la selección de los factores autovalores o valores propios mayores a la unidad, el segundo fue el criterio de Cattell del punto de inflexión de la curva, el tercero fue el modelo hipotético propuesto en el instrumento, esto para dar claridad y facilidad de interpretación a los factores, evitando el uso de un único criterio o regla para la selección (Lloret-Segura, Ferreres-Traver, Hernández-Baeza, & Tomás-Marco, 2014), el cuarto fue el Análisis Paralelo de Horn (1967 como se citó en Lorenzo-Seva, Timmerman & Kiers, 2011), mismo que recomendó una estructura de tres factores. Se utilizó una rotación oblicua con el método de Normalización Oblimin con Káiser, la rotación permitió tener una solución más clara y simple, atendiendo a las reco-

mendaciones de estudios que aconsejan su uso (Fabrigar et al., 1999; Finch, 2006; Henson y Roberts, 2006; Matsunaga, 2010; Park et al., 2002; Preacher y MacCallum, 2003 como se citó en Lloret-Segura et al., 2014).

El primer factor obtenido se etiquetó como *Situaciones realizadas*, tiene una varianza explicada de 26.08 %, se integra por 12 reactivos, los cuales miden la frecuencia en que los alumnos han sido testigos de actos de violencia escolar donde asumen un papel de observador activo para denunciar la situación a figuras de autoridad dentro y fuera de la institución educativa. Este factor está correlacionado de manera positiva con el factor Situaciones presenciadas ( $r=.124, p=.000$ ) y Situaciones vividas ( $r=.327, p=.000$ ).

El segundo factor, llamado *Situaciones presenciadas*, la varianza explicada de esta dimensión fue de 12.78%, tiene 10 indicadores que evalúan actitudes pasivas y de evasión ante situaciones de acoso escolar hacia el propio alumno o hacia terceros. Se correlaciona de manera positiva con el factor situaciones realizadas ( $r=.241, p=.000$ ) y situaciones vividas, descrita anteriormente.

Por último, el factor *Situaciones realizadas*, que tiene una varianza total explicada de 7.88%, se compone de cinco variables que miden conductas específicas de acoso hacia sus compañeros. Su correlación también es positiva con el resto de los factores de la escala.

Se realizó el Análisis Factorial Confirmatorio para los factores obtenidos en el AFE y según los factores propuestos desde el modelo hipotético del instrumento. El procedimiento se realizó con el método de Mínimos Cuadrados Generalizados, utilizando la matriz de covarianzas para el cálculo de los índices de ajuste. Se obtuvieron Índices de Ajuste Simple Básicos y de No Centralidad.

El modelo propuesto en el instrumento demostró un mejor ajuste con los factores correlacionados, el valor de la RMSEA fue de .057, aunque el coeficiente no fue de muy buen ajuste, cumple con el mínimo aceptable para este indicador, los valores de los Índices de Bondad de Ajuste de Jöreskog fueron cercanos a .90.

**Tabla 1**

*Varianza total explicada de solución factorial de Cuestionario de Evaluación de la Violencia Escolar*

| Factor | Autovalores iniciales |                  |             | Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción |                  |             | Análisis paralelo |
|--------|-----------------------|------------------|-------------|--|------------------|-------------|-------------------|
|        | Total                 | % de la varianza | % acumulado | Total  | % de la varianza | % acumulado |                   |
| 1      | 8.238                 | 27.460           | 27.460      | 7.825  | 26.084           | 26.084      | 38.8              |
| 2      | 3.835                 | 12.783           | 40.243      | 3.364  | 11.215           | 37.298      | 15.9              |
| 3      | 2.365                 | 7.883            | 48.125      | 1.950  | 6.500            | 43.798      | 10.0              |

**Tabla 2***Matriz de cargas factoriales del CEVE para la muestra de estudio*

| Indicador  | Factor      |             |             |
|--|-------------|-------------|-------------|
|  | 1           | 2           | 3           |
| 1. Empujan o fastidian en filas se lo digo al profesor.                              | .821        |             |             |
| 2. Le pegan a alguien en el recreo se lo digo a mi familia.                          | .800        |             |             |
| 3. Le pegan a alguien en clase se lo digo al profesor.                               | .790        |             |             |
| 4. Molestan o no dejan trabajar se lo digo al profesor.                              | .771        |             |             |
| 5. Insultan en clase le digo a mi mamá.  | .771        |             |             |
| 6. Molestan o no nos dejan trabajar le digo a mi familia.                            | .755        |             |             |
| 7. Pegan en clase se lo digo al profesor.  | .747        |             |             |
| 8. Quitan o esconden cosas se lo digo a mi familia.                                  | .734        |             |             |
| 9. Insultan en recreo se lo digo a mi familia  | .733        |             |             |
| 10. Estropean los trabajos le digo al profesor.                                      | .676        |             |             |
| 11. Nos dejan jugar si les doy algo o hago lo que me dicen, se lo digo a mi familia. | .595        |             |             |
| 12. Dejan a alguien jugando solos se lo digo al profesor.                            | .566        |             |             |
| <b>Alfa Ordinal</b>  | <b>.808</b> |             |             |
| <b>Correlación promedio entre elementos</b>  | <b>.305</b> |             |             |
| 13. Insultan en el recreo me voy sin decir nada.                                     |             | .728        |             |
| 14. Pegan en el recreo me voy sin decir nada.  |             | .679        |             |
| 15. Si nos hacen a un lado, nos sentamos solos.                                      |             | .625        |             |
| 16. Le quitan o esconden las cosas me voy sin decir nada.                            |             | .612        |             |
| 17. Empujan o fastidian en filas me voy sin decir nada                               |             | .585        |             |
| 18. Nos hacen a un lado, tenemos que jugar solos.                                    |             | .544        |             |
| 19. Estropean trabajos me voy sin decir nada.  |             | .499        |             |
| 20. Insultan en clase me voy sin decir nada  |             | .478        |             |
| 21. Molestamos o no dejamos trabajar me voy sin decir nada.                          |             | .442        |             |
| 22. Insultamos en la clase me voy sin decir nada.                                    |             | .409        |             |
| <b>Alfa Ordinal</b>  |             | <b>.819</b> |             |
| <b>Correlación promedio entre elementos</b>  |             | <b>.212</b> |             |
| 23. Pegamos en clase se lo digo al profesor.   |             |             | .812        |
| 24. Pegamos en el recreo le digo a la familia.                                       |             |             | .751        |
| 25. Empujamos o fastidiamos en filas lo digo al profesor.                            |             |             | .737        |
| 26. Insultamos en el recreo le digo a la familia.                                    |             |             | .669        |
| 27. Quitamos o escondemos cosas se lo digo al profesor.                              |             |             | .645        |
| <b>Alfa Ordinal</b>  |             |             | <b>.845</b> |
| <b>Correlación promedio entre elementos</b>  |             |             | <b>.385</b> |

Método de extracción: Mínimos cuadrados generalizados; Método de rotación: Normalización Oblimin con Kaiser; F1 Situaciones vividas; F2= Situaciones presenciadas, F3= Situaciones realizadas.



**Tabla 3***Índices de bondad de ajuste del análisis factorial confirmatorio para el CEVE*

| Índices de ajuste |                     | Factores                 |                          |
|-------------------|---------------------|--------------------------|--------------------------|
|                   |                     | <i>Sin correlacionar</i> | <i>Correlacionados</i>   |
| Básicos           | $\chi^2$            | 1333.868                 | 1263.302                 |
|                   | gl                  | 377.000                  | 402.000                  |
|                   | p                   | 0.000                    | 0.000                    |
|                   | Jöreskog GFI        | 0.861                    | 0.873                    |
|                   | Jöreskog AGFI       | 0.840                    | 0.853                    |
|                   | Índice Steiger-Lind | 0.060 (LI=.057, LS=.064) | 0.057 (LI=.534, LS=.060) |
| No centralidad    | RMSEA               |                          |                          |
|                   | RMSSR               | .279                     | .134                     |

## DISCUSIÓN

Los resultados demuestran consistencia con los estudios previos de Albaladejo-Blázquez et al. (2013), en lo que corresponde a la estructura factorial inicial del CEVEIP, definida por tres factores: situaciones vividas, presenciadas y realizadas. Para el caso de la muestra obtenida del norte de México, las situaciones vividas obtuvieron una mayor varianza explicada, lo que implica un mayor peso e importancia en la definición de la violencia escolar a través del instrumento utilizado, en el caso del estudio citado, el factor con mayor carga fueron las situaciones presenciadas.

Hay que destacar también, que la varianza total explicada fue menor en la muestra presente, lo que implica una fuerte presencia de dimensiones e indicadores no controlados o desconocidos en la explicación de la violencia.

Otro aspecto destacable fue la consistencia interna, que obtuvo puntajes aceptables tanto a nivel global de la escala, como para cada uno de los factores obtenidos, además de resultar correlaciones promedio entre elementos cercanas a .30, que, considerando el tamaño de la muestra son aceptables.

El objetivo de evitar que el bullying continúe en aumento lleva de manera inevitable a reconocer la necesidad de reflexionar y proponer alternativas de gestión respecto a las insuficiencias del modelo escolar presencial que se sigue en la actualidad en México en el nivel de educación básica, así como de la importancia de aceptar y afrontar con políticas públicas la compleja diversidad que plantea la población estudiantil (Pesci Eguía, 2015).

En definitiva, el acoso escolar no es un problema transitorio, como ha sido percibido por padres de familia (Collell, Caralt & Escudé, 2006; Díaz Ozuna, 2012; Gini, 2013; Leiner, Dwivedi, Villanos, Namrata, Blunk & Peinado, 2014; Smokowski &

Holland, 2005 como se citó en Musalem & Castro, 2015), además de la visión distorsionada que también los docentes pueden tener en este tipo de dinámicas no saludables dentro de los grupos escolares (Valdés Cuervo et al., 2014).

Los estudios han identificado que la percepción de violencia e inseguridad en el entorno de niños y adolescentes se relaciona con su rol dentro del bullying (Hidalgo-Rasmussen & Hidalgo-San Martín, 2015), la herramienta utilizada para la medición del acoso en el presente estudio contempla el registro tanto de los roles de víctima, victimario y observador.

La aportación del estudio radica en la incorporación de una herramienta más que permita una valoración del acoso escolar y del daño percibido, sus características, situaciones y contextos, evitando principalmente la subestimación y normalización de la violencia (Marín Martínez & Reidl-Martínez, 2013), ubicando a la violencia entre estudiantes como un ritual más en la formación de la identidad y los grupos, noción que es sin duda caduca y no saludable. De igual manera, aporta una medición que explora la necesidad de medir con instrumentos diversos las variedades de acoso escolar que ocurren entre las y los estudiantes.

Una adecuada evaluación es el principio de acciones preventivas de una variedad de trastornos diversos cuya correlación han sido rigurosamente documentadas (Albores-Gallo, Saucedo-García, Ruiz-Velasco, & Roque-Santiago, 2011; Baquedano & Echeverría, 2013) y en las que se ha determinado que el bullying se ha establecido como un estresor traumático frecuente tanto en la escuela y en los lugares de trabajo (Nielsen et al., 2015; Siyahhan, Aricak, & Cayirdag-Acar, 2012).

De la misma manera, la herramienta que se exploró en este estudio ha demostrado evidencia de validez por estructura interna para medir comportamiento y victimización (Elosua

Oliden, 2003), sin embargo, es importante realizar estudios adicionales sobre la fiabilidad y validez considerando los aspectos culturales vinculados a la conducta agresiva, buscando ampliar la validez de contenido y constructo de la herramienta analizada, como lo sugieren los estudios previos (Albaladejo-Blázquez et al, 2013; Lam & Li, 2013).

La limitación del presente estudio recae en la falta de información sobre los antecedentes familiares y contextuales del alumno, que permitan una caracterización más precisa de los factores protectores y de riesgo para el ejercicio de las diversas conductas y manifestaciones de la violencia (Santoyo Castillo & Frías, 2014; Valdés Cuervo & Carlos Martínez, 2014), además, el uso de un muestreo no probabilístico no permite la generalización de los resultados y no se contó con otro instrumento que proporcionara evidencia de validez de criterio convergente (Carretero-Dios & Pérez 2005; 2007), por lo que la línea de trabajo deberá considerar la validación con criterios externos y el análisis de la invarianza factorial a partir de indicadores demográficos en nuevas muestras y análisis de segundo orden, que no se consideró en este estudio debido a los resultados del Análisis Paralelo que sugirió una estructura de tres factores, acorde a la estructura conceptual del instrumento elaborado por Albaladejo-Blázquez et al (2013).

Para un adecuado afrontamiento del bullying, es importante el proceso de socialización y divulgación con los padres de familia y, en la mayoría de los casos, la generación de estrategias de afrontamiento conjuntas entre los estudiantes y sus progenitores que los habiliten en cómo manejar y a dónde dirigirse para atenderlo (Gómez Nashiki, 2013).

## AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a la Dra. Natalia Albaladejo Blázquez de la Universidad de Alicante por las facilidades al proporcionarnos el CEVEIP.

## CONFLICTO DE INTERÉS

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés.

## FINANCIAMIENTO

Este estudio contó con el financiamiento a través de la Convocatoria 2015 del Fondo para Promover la Ciencia y la Tecnología FONCyT del Consejo Estatal de Ciencia y Tecnología

del estado de Coahuila, México, con clave de registro COAH-2014-C10-C22.

## REFERENCIAS

- 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*. En INEE (Ed.). Recuperado de [http://www.prevenciondelaviolencia.org/system/files/recursos/35\\_disciplina\\_violencia\\_y\\_consumo.pdf](http://www.prevenciondelaviolencia.org/system/files/recursos/35_disciplina_violencia_y_consumo.pdf)
- Albaladejo-Blázquez, N., Ferrer-Cascales, R., Reig-Ferrer, A., & Fernández-Pascual, M. D. (2013). ¿Existe violencia escolar en Educación Infantil y Primaria?: una propuesta para su evaluación y gestión. *Anales de Psicología*, 29, 1060-1069. doi: 10.6018/analesps.29.3.158431
- 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.
- 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. doi: 10.1016/j.aula.2014.11.001
- Babarro, J. M. (2014). Assessment and detection of peer-bullying through analysis of the group context. *Psicothema*, 26(3), 357-363. doi: 10.7334/psicothema2014.85
- Baquedano, C., & Echeverría, R. (2013). Competencias psicosociales para la convivencia escolar libre de violencia: Experiencia en una primaria pública de Mérida, Yucatán, México. *Psicoperspectivas*, 12(1), 139-160. doi: 10.5027/psicoperspectivas-Vol12-Issue1-fulltext-210
- Bellido, F., Rivera, R., Salas, J. C., Bellido, V., Peña, N., Villsante, G., & Casapía, Y. (2016). Influencia de los pares en la manifestación del bullying en estudiantes de secundaria en Arequipa Metropolitana. *Interacciones*, 2(1), 33-42. doi: 10.24016/2016.v2n1.20
- 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.aead
- Carretero-Dios, H., & Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(3), 521-551.
- Carretero-Dios, H., & Pérez, C. (2007). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales: consideraciones sobre la selección de tests en la investigación psicológica. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 863-882. R
- Castillo Rocha, C., & Pacheco Espejel, M. M. (2008). Perfil del maltrato (bullying) entre estudiantes de secundaria en la ciudad de Mérida, Yucatán. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13, 825-842.
- De Miguel Vicenti, M., Benito Ortiz, L., Reyes Fernández, N., Pedraz García, M. I., Martín Redondo, B., & Olivares Ortiz, J. (2008). Detección de víctimas de bullying en un centro de Atención Primaria. *SEMERGEN - Medicina de Familia*, 34(8), 375-378. doi: 10.1016/S1138-3593(08)72344-X
- 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(Supplement C), 37-57. doi: 10.1016/j.ijedudev.2016.10.002
- Elosua Oliden, P. (2003). Sobre la validez de los tests. *Psicothema*, 15(2), 315-321.
- Esparza Esparza, O. N. (2016). Género, violencia y el discurso del (cyber) bullying en el nivel de educación media superior. *Opción*, 32(13), 954-978.
- Estévez, E., Inglés, C. J., Emler, N. P., Martínez-Monteagudo, M. C., & Torregrosa, M. S. (2012). Análisis de la Relación entre la Victimización y la Violencia Escolar: El Rol de la Reputación Antisocial. *Psychosocial Intervention*, 21(1), 53-65. doi: 10.5093/in2012v21n1a3
- Gálvez-Nieto, J. L., Salvo, S., Pérez-Luco, R., Hederich, C., & Trizano-

- Hermosilla, Í. (2017). Invarianza factorial del Cuestionario para Evaluar Clima Social del Centro Escolar en estudiantes chilenos y colombianos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(2), 119-127. doi: 10.1016/j.rlp.2016.09.003
- Gómez Hernández, 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. doi: 10.1016/S2007-4719(13)70948-7
- Gómez Nashiki, A. (2013). Bullying: El poder de la violencia. Una perspectiva cualitativa sobre acosadores y víctimas en escuelas primarias de Colima. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18, 839-870.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGrawHill.
- Hidalgo-Rasmussen, C., & Hidalgo-San Martín, A. (2015). Violencia e inseguridad contextual percibida y roles en bullying en escolares mexicanos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13, 767-779.
- Joffre-Velázquez, V. M., García-Maldonado, G., Saldívar-González, A. H., Martínez-Perales, G., Lin-Ochoa, D., Quintanar-Martínez, S., & Villasana-Guerra, A. (2011). Bullying en alumnos de secundaria. Características generales y factores asociados al riesgo. *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*, 68, 193-202.
- 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. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2012.06.021
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., & Tomás-Marco, I. (2014). El Análisis Factorial Exploratorio de los Ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30, 1151-1169. doi:http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361
- 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. doi: 10.1016/j.bmhmx.2016.03.004
- Lorenzo-Seva, U., Timmerman, M. E., & Kiers, H. A. (2011). The Hull Method for Selecting the Number of Common Factors. *Multivariate Behav Res*, 46(2), 340-364. doi: 10.1080/00273171.2011.564527
- Marín Martínez, A., & Reidl-Martínez, L. M. (2013). Validación psicométrica del cuestionario "Así nos llevamos en la escuela" para evaluar el hostigamiento escolar (bullying) en primarias. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(56), 11-36.
- Mendoza-González, B., Cervantes-Herrera, A. d. R., Pedroza-Cabrera, F. J., & Aguilera-Rubalcava, S. J. (2015). Estructura factorial y consistencia interna del "Cuestionario para medir bullying y violencia escolar". *CienciaUAT*, 10(1), 6-16.
- Moral, J. (2006). 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.
- Musalem, B. R., & Castro, O. P. (2015). Qué se sabe de bullying. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 14-23. doi:https://doi.org/10.1016/j.rmcl.2014.12.002
- 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. doi: 10.1016/j.avb.2015.01.001
- Ortuño-Sierra, J., Aritio-Solana, R., Inchausti, F., Chocarro de Luis, E., Lucas Molina, B., Pérez de Albéniz, A., & Fonseca-Pedrero, E. (2017). Screening for depressive symptoms in adolescents at school: New validity evidences on the short form of the Reynolds Depression Scale. *Plos One*, 12(2), e0170950. doi: 10.1371/journal.pone.0170950
- Ortuño-Sierra, J., Chocarro, E., Fonseca-Pedrero, E., Riba, 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. doi: 10.1016/j.ijchp.2015.05.005
- Ortuño-Sierra, J., Fonseca-Pedrero, E., Paino, M., Sastre I Riba, S., & Muñiz, J. (2015). Screening mental health problems during adolescence: Psychometric properties of the Spanish version of the strengths and difficulties Questionnaire. *Journal of Adolescence*, 38, 49-56. doi: 10.1016/j.adolescence.2014.11.001
- Pesci Eguía, A. L. (2015). Prevención del bullying en México: el caso de los niños y adolescentes sobredotados. *Revista de El Colegio de San Luis*, 5, 104-133.
- Rodríguez-Machain, A. C., Berenzon-Gorn, S., Juárez-García, F., & Valadez-Figueroa, I. (2016). Así nos llevamos : Un estudio cualitativo sobre las relaciones agresivas entre estudiantes de una secundaria de la Ciudad de México. *Acta universitaria*, 26, 77-86.
- Santoyo Castillo, D., & Frías, S. M. (2014). Acoso escolar en México: actores involucrados y sus características. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 44(4), 13-41.
- Valdés Cuervo, Á. A., & Carlos Martínez, E. A. (2014). Relación entre el autoconcepto social, el clima familiar y el clima escolar con el bullying en estudiantes de secundaria. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32, 447-457. doi: 10.12804/apl32.03.2014.07
- Valdés Cuervo, Á. A., Carlos Martínez, E. A., & Torres Acuña, G. M. (2012). Diferencias en la situación socioeconómica, clima y ajuste familiar de estudiantes con reportes de bullying y sin ellos. *Psicología desde el Caribe*, 29, 616-631.
- Valdés Cuervo, Á. A., Estévez Nenninger, E. H., & Valenzuela, A. M. (2014). Creencias de docentes acerca del bullying. *Perfiles Educativos*, 36(145), 51-64. doi: 10.1016/S0185-2698(14)70637-3
- Varela Garay, R. M., Elena Ávila, M., & Martínez, B. (2013). Violencia escolar: un análisis desde los diferentes contextos de interacción. *Psychosocial Intervention*, 22, 25-32. doi: 10.5093/in2013a4
- Vega López, M. G., & González Pérez, G. J. (2016). Bullying en la escuela secundaria. Factores que disuaden o refuerzan el comportamiento agresor de los adolescentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(71), 1165-1189.