

UNIVERSIDAD PRIVADA ANTENOR ORREGO
FACULTAD DE MEDICINA HUMANA
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA



**TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADA EN
PSICOLOGÍA**

**“Propiedades Psicométricas de las Escalas ERAVE de Acoso-Victimización en
Escolares de una Institución Educativa Estatal de Trujillo”**

AUTORA: GABRIELA DE FÁTIMA EUSEBIO LÓPEZ

ASESOR: CARLOS ESTEBAN BORREGO ROSAS

Trujillo - Perú

2021

DEDICATORIA

A mi madre, Fanny. Por apoyarme en todo momento, por sus consejos, sus valores, por la motivación constante, por su comprensión y su paciencia, por sus enseñanzas para hacer de mí una mujer de bien, pero más que nada, por su amor.

A mi padre, Oscar. Por las largas conversaciones, por el ejemplo de perseverancia y constancia que lo caracterizan y que me ha infundado siempre, por creer en mí e impulsarme a alcanzar cada uno de mis sueños, y por su amor.

A mi abuela Gloria. Por enseñarme que todo es posible si se hace con amor, y por mostrarme que, aunque a veces las batallas se pierden, lo importante es no dejar de luchar; y, sobre todo, por su cariño y dedicación.

La autora

AGRADECIMIENTOS

A mis padres por ser el pilar fundamental en todo lo que soy, en toda mi educación, tanto académica, como de la vida, por el incondicional apoyo brindado en todo momento.

A mi familia, porque me han animado y se han sentido orgullosos de mí en cada paso. Ellos han sido, y son, mi estímulo y mi modelo.

A Chela Charcape, por todos sus cuidados y cariño brindados desde hace más de 15 años.

A mis maestros, por enseñarme el verdadero rol de un psicólogo y por compartir todos sus conocimientos a lo largo de 5 años.

A mis queridos amigos y amigas, quienes estuvieron conmigo en los momentos más difíciles; por cada una de sus palabras, aliento y apoyo incondicional; por todos los recuerdos que hasta el día de hoy me llenan de alegría.

A mi asesor, Dr. Carlos Esteban Borrego Rosas, por su paciencia, sus enseñanzas y por todos los comentarios y aportes que hizo para realizar esta investigación.

A David Perales Ulfe, por acompañarme en este proceso, por su tiempo y apoyo para aclarar cada una de mis dudas.

Al director de la Institución Educativa en donde se ejecutó el presente estudio, por su apoyo y disposición; y a los jóvenes que participaron en ella, sin su valiosa contribución no hubiera sido posible.

A todos mi mayor reconocimiento y gratitud.

ÍNDICE DE CONTENIDO

DEDICATORIA	iii
AGRADECIMIENTOS	iv
ÍNDICE DE CONTENIDO	v
ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS	viii
RESUMEN	x
ABSTRACT.....	xi
INTRODUCCIÓN	xii
CAPÍTULO I	12
PLAN DE INVESTIGACIÓN.....	12
1.1. El Problema.....	13
1.1.1. Delimitación del Problema	13
1.1.2. Formulación del Problema.....	16
1.2. Objetivos	16
1.2.1. Objetivo General.....	16
1.2.2. Objetivo Específico.....	16
1.3. Justificación del estudio	16
1.4. Limitaciones	17
CAPÍTULO II.....	18
METODOLOGÍA.....	18
2.1. Población.....	19
2.2. Muestra.....	19
2.3. Muestreo.....	20
2.4. Procedimiento para la recolección de datos.	20
2.5. Instrumento.....	21
2.5.1. Ficha Técnica del Instrumento.....	21
2.5.2. Descripción de la prueba por áreas:	22

CAPÍTULO III.....	26
MARCO TEÓRICO.....	26
3.1. Antecedentes de la Investigación.....	27
3.1.1. A nivel internacional.....	27
3.1.2. A nivel nacional.....	29
3.1.3. A nivel local.....	30
3.2. Marco Teórico.....	31
3.2.1. Variable que mide el instrumento.....	31
3.2.2. Propiedades psicométricas de una prueba.....	44
A. Teoría Clásica de los Test.....	44
B. Validez.....	45
C. Confiabilidad.....	45
D. Normas.....	46
3.3. Marco Conceptual.....	47
CAPÍTULO IV.....	48
RESULTADOS.....	48
4.1. Análisis de ítems.....	49
4.2. Validez.....	52
4.3. Confiabilidad.....	61
4.4. Normas y puntos de corte.....	64
CAPÍTULO V.....	73
DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	73
CAPÍTULO VI.....	84
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	84
6.1. Conclusiones.....	85
6.2. Recomendaciones.....	87
CAPÍTULO VII.....	89
REFERENCIAS Y ANEXOS.....	89

7.1. Referencias	90
7.2. Anexos.....	95

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

	Pág.
Tabla 1 <i>Distribución de la población de estudiantes de una institución educativa estatal de Trujillo, según grado de estudio</i>	19
Tabla 2 <i>Distribución de la muestra de estudiantes de una institución educativa estatal de Trujillo, según grado de estudio</i>	20
Tabla 3 <i>Coefficientes de correlación ítem-test corregidos de la Escala de Acoso victimización en escolares de una institución educativa de Trujillo</i>	49
Tabla 4 <i>Coefficientes de correlación ítem-test corregidos de la Escala de angustia de acoso victimización en escolares de una institución educativa de Trujillo</i>	50
Tabla 5 <i>Coefficientes de correlación ítem-test corregidos de la Escala de ansiedad por violencia escolar en escolares de una institución educativa de Trujillo</i>	51
Tabla 6 <i>Índices de bondad de ajuste del modelo de Análisis factorial confirmatorio de la Escala de Acoso victimización en escolares de una institución educativa de Trujillo</i>	52
Tabla 7 <i>Cargas factoriales de los ítems de la Escala de Acoso victimización en escolares de una institución educativa de Trujillo</i>	53
Tabla 8 <i>Índices de bondad de ajuste del modelo de Análisis factorial confirmatorio de la Escala de angustia de acoso victimización en escolares de una institución educativa de Trujillo</i>	55
Tabla 9 <i>Cargas factoriales de los ítems de la Escala de angustia de acoso victimización en escolares de una institución educativa de Trujillo</i>	56
Tabla 10 <i>Índices de bondad de ajuste del modelo de Análisis factorial confirmatorio de la Escala de ansiedad por violencia escolar en escolares de una institución educativa de Trujillo</i>	58
Tabla 11 <i>Cargas factoriales de los Ítems de la Escala de ansiedad por violencia escolar en escolares de una institución educativa de Trujillo</i>	59

Tabla 12 <i>Confiabilidad de las puntuaciones en la Escala de Acoso victimización en escolares de una institución educativa de Trujillo</i>	61
Tabla 13 <i>Confiabilidad de las puntuaciones en la Escala de angustia de acoso victimización en escolares de una institución educativa de Trujillo</i>	62
Tabla 14 <i>Confiabilidad de las puntuaciones en la Escala de ansiedad por violencia escolar en escolares de una institución educativa de Trujillo</i>	63
Tabla 15 <i>Baremos en percentiles, en la Escala de Acoso victimización en escolares de una institución educativa de Trujillo</i>	64
Tabla 16 <i>Baremos en percentiles, en la Escala de angustia de acoso victimización en escolares de una institución educativa de Trujillo</i>	66
Tabla 17 <i>Baremos en percentiles, en la Escala de ansiedad por violencia escolar en escolares de una institución educativa de Trujillo</i>	68
Tabla 18 <i>Puntos de corte Escala de angustia de acoso victimización en escolares de una institución educativa de Trujillo</i>	70
Tabla 19 <i>Puntos de corte Escala de angustia de acoso victimización en escolares de una institución educativa de Trujillo</i>	71
Tabla 20 <i>Puntos de corte Escala de ansiedad por violencia escolar en escolares de una institución educativa de Trujillo</i>	72
Figura 1 <i>Diagrama Path de la estructura factorial de la Escala de Acoso victimización en escolares de una institución educativa de Trujillo</i>	54
Figura 2 <i>Diagrama Path de la estructura factorial de la Escala de angustia de acoso victimización en escolares escolares de una institución educativa de Trujillo</i>	57
Figura 3 <i>Diagrama Path de la estructura factorial de la Escala de ansiedad por violencia escolar en escolares de una institución educativa de Trujillo</i>	60

RESUMEN

El presente estudio tuvo como principal objetivo determinar propiedades psicométricas de las Escalas ERAVE de acoso-victimización para escolares de Instituciones Educativas estatales de Trujillo. Participaron 466 estudiantes que cursan del 1° a 3° año de educación secundaria. El análisis factorial confirmatorio arrojó un buen ajuste dado que el índice de ajuste comparativo (GFI), es mayor a .95 que confirma la estructura factorial y el modelo teórico en las 3 sub escalas. Los índices de validez de constructo mediante el método ítem total e ítem escala reportan valores de .40 a .70 en la Escala de Acoso victimización, valores de 0.412 y .721 en la Escala de angustia de acoso victimización y valores de .503 y .756 en la Escala de ansiedad por violencia escolar. La confiabilidad de las escalas es elevada, obteniendo puntajes de .92 y .93 en la Escala de Acoso victimización, .90 y .94 en la de Angustia de acoso victimización y .832 y .870 en la de Ansiedad por violencia escolar. Se realizaron normas percentiles y puntos de corte. Se concluye que las Escalas ERAVE de acoso-victimización para escolares son instrumentos con propiedades psicométricas apropiadas para ser utilizadas en los estudiantes del contexto de estudio.

Palabras clave: Acoso escolar.

ABSTRACT

The main objective of the present study was to determine the psychometric properties of the ERAVE Harassment-Victimization Scales for schoolchildren from State Educational Institutions of Trujillo. 466 students who are in the 1st to 3rd year of secondary education participated. The confirmatory factor analysis yielded a good fit given that the comparative fit index (GFI) is greater than .95, which confirms the factor structure and the theoretical model in the 3 subscales. The construct validity indices using the total item and item scale method report values of .40 to .70 on the Harassment Victimization Scale, values of 0.412 and .721 on the Harassment Victimization Anxiety Scale and values of .503 y. 756 on the School Violence Anxiety Scale. The reliability of the scales is high, obtaining scores of .92 and .93 in the Harassment Victimization Scale, .90 and .94 in the Anxiety of Harassment Victimization and .832 and .870 in the Anxiety due to school violence. Percentile norms and cut points were made. It is concluded that the ERAVE Harassment-Victimization Scales for schoolchildren are instruments with adequate psychometric properties to be applied in the students of the study context.

Keywords: Bullying

INTRODUCCIÓN

Los centros educativos reconocen como una de sus principales problemáticas al bullying o también llamado acoso escolar. En el Perú ha venido incrementándose desde el año 2013, y el departamento de La Libertad es la tercera región en el país con más incidentes reportados de violencia escolar. Numerosos esfuerzos y estrategias se vienen realizando en las escuelas para optimizar la convivencia escolar y, consecuentemente, disminuir las tasas de acoso escolar, una de estas estrategias es mediante la detección de acosadores y víctimas, para ello, se debe disponer de test psicológicos que posean adecuados niveles de confiabilidad y adaptados a nuestra realidad.

Sin embargo, en la localidad de Trujillo, existe escasa evidencia de un instrumento psicológico con propiedades psicométricas adecuadas que mida el acoso escolar y permita detectar a víctimas y acosadores. Para el estudio del acoso escolar, es necesario evaluar a aquellos que acosan a otros, aquellos que no acosan, pero son víctimas de alguien más, e igualmente, a escolares que acosan y son víctimas al mismo tiempo.

Las Escalas Reynolds de Acoso-Victimización para escolares (ERAVE), a través de sus subescalas de Acoso Victimización (EAV), Escala de Angustia de Acoso Victimización (EAAV) y la Escala de Ansiedad por Violencia Escolar (EAVE), detectan no solo el índice de violencia escolar, sino también casos de acoso en los que los escolares experimentan angustia psicológica, por este motivo, el objetivo del estudio es adaptar estas escalas a la realidad local y servir como instrumento a los psicólogos para la detección y prevención de acoso escolar en las instituciones educativas de Trujillo.

CAPÍTULO I

PLAN DE INVESTIGACIÓN

1.1. El Problema

1.1.1. Delimitación del Problema

Los centros educativos son una de las instituciones que más contribuyen al desarrollo de niños y adolescentes, después de la familia y el hogar (De la Villa, 2005), tienen la finalidad de formar integralmente a los niños y adolescentes en cuanto a su crecimiento personal, cognitivo y social, sin embargo, en los últimos años se ha visto que en los entornos escolares se presentan situaciones de violencia entre estudiantes, sin hacer distinciones de estratos socio culturales, convirtiendo al colegio en un lugar hostil en donde se desarrollan relaciones interpersonales dañinas que se caracterizan por la exclusión y la agresión física y psicológica, dando lugar al acoso escolar.

El acoso escolar implica no solo un comportamiento violento repetitivo e intencional, sino también estratégico dentro de una relación de pares, donde el acosador(es) hostiga, falta el respeto y maltrata física, verbal y psicológicamente a su víctima, quien se encuentra en situación de vulnerabilidad teniendo dificultades para defenderse de su agresor.

Según un informe emitido por UNICEF (2018), a nivel mundial, uno de cada tres escolares entre 13 y 15 años se ha sentido acosado alguna vez o se ha visto involucrado en peleas físicas, y en los países desarrollados el 30% de los estudiantes admite haber acosado a otros compañeros. Las niñas están más predispuestas a padecer de violencia psicológica, mientras que los niños y adolescentes son quienes están en considerable riesgo de ser víctimas de violencia física y amenazas.

En el Perú, el acoso en los ámbitos educativos aumentó en los últimos diez años, lo cual ha suscitado diversas investigaciones en el campo educativo y en el de salud, con la finalidad de

explicar las causas, incidencia y posibles soluciones de este fenómeno. El Sistema Especializado en Atención de Casos de Violencia Escolar (SíseVe) del Ministerio de Educación, cuya finalidad es disminuir la violencia escolar en el Perú, reportó en su más reciente informe, que desde el 2013, año en el comenzó a funcionar, hasta febrero del 2019, se han reportado 26 446 hechos de violencia en las escuelas, que incluyen bullying, violencia física, verbal o psicológica entre estudiantes, del total de casos, el 54% fue entre escolares, el 55% se dieron en el nivel secundario y el 84% se presentaron en Instituciones Públicas, siendo La Libertad el tercer departamento con más casos de violencia escolar, alcanzando 1 137 denuncias (SíseVe Contra la Violencia Escolar, 2019).

Las cifras presentadas en el párrafo precedente reflejan una realidad preocupante que debe ser analizada a mayor profundidad, en consecuencia, es indispensable contar con herramientas psicométricas que midan la variable acoso escolar, de esta forma permitirán a los psicólogos de las diferentes Instituciones Educativas, realizar un diagnóstico situacional con mayor exactitud, y detectar casos de bullying, para poder prevenir las consecuencias negativas del acoso escolar como ansiedad, depresión, bajo rendimiento académico, angustia social, incapacidad para manejar la ira e incluso la deserción escolar (Barcaccia et al., 2018).

Las escalas psicométricas para acoso escolar permiten medir cuantitativamente la frecuencia, manifestaciones y características de los escolares involucrados en situaciones de violencia dentro del contexto educativo y sus consecuencias, haciendo posible conocer la realidad existente en los colegios entorno al bullying, además, a partir los resultados que se obtengan mediante estos instrumentos, se podrá direccionar las intervenciones y seguimientos requeridos, (Vera, Vélez y García, 2017). Sin embargo, a nivel local solo se han realizado dos adaptaciones de pruebas

psicológicas orientadas a la medición del bullying, el Cuestionario de acoso y violencia escolar AVE (Arévalo, 2013), y el Autotest Cisneros de acoso escolar en adolescentes en el Valle de Chicama (Ucañán, 2015), ambas adaptaciones cuentan con una antigüedad mayor o igual a cinco años, por lo tanto resulta relevante generar las propiedades psicométricas actualizadas de un instrumento que mida el acoso escolar en estudiantes, como las Escalas Reynolds de Acoso – Victimización para escolares (ERAVE), pues son instrumentos empleados a nivel mundial para la cuantificar objetivamente la variable acoso escolar, demostrando propiedades psicométricas adecuadas en los diversos contextos escolares donde han sido empleadas.

Las Escalas Reynolds de Acoso-Victimización para escolares (ERAVE), a través de las sub escalas de Acoso Victimización (EAV), Escala de Angustia de Acoso Victimización (EAAV) y la Escala de Ansiedad por Violencia Escolar (EAVE), pueden detectar no solo el índice de violencia escolar, sino también casos de acoso en los que los escolares experimentan angustia psicológica, tanto internalizada como externalizada, así como los grados de miedo y preocupación por su seguridad dentro de la institución educativa, aplicada a los tres grupos involucrados en una situación de acoso: aquellos que acosan a otros; quienes no acosan, pero son víctimas de alguien más; y alumnos que acosan y al mismo tiempo son víctimas de acoso; por lo tanto, permite una mayor comprensión de la conducta acosadora, ahí la importancia y necesidad de generar las propiedades psicométricas de estas escalas en la realidad Trujillana, puesto que, permitirán diagnosticar y prevenir situaciones de acoso escolar en Instituciones Educativas Estatales, que es donde, mayores reportes y denuncias existen a nivel local

1.1.2. Formulación del Problema

¿Cuáles son las propiedades psicométricas de las Escalas ERAVE de acoso-victimización para escolares de una Institución Educativa Estatal de Trujillo?

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo General

Determinar propiedades psicométricas de las Escalas ERAVE de acoso-victimización para escolares de Instituciones Educativas estatales de Trujillo.

1.2.2. Objetivo Específico

- Establecer la evidencia de validez de constructo a través del análisis factorial confirmatorio de las Escalas ERAVE de acoso-victimización para escolares de una Institución Educativa estatal de Trujillo.
- Estimar la fiabilidad de las Escalas ERAVE de acoso-victimización para escolares de Institución Educativa estatal de Trujillo.
- Elaborar los baremos percentilares y los puntos de corte de las Escalas ERAVE de acoso-victimización para escolares de Institución Educativa estatal de Trujillo

1.3. Justificación del estudio

El presente estudio resulta conveniente debido a que se tiene acceso a población y a que la profundización de conocimientos en el tema de acoso escolar permitirá a los psicólogos del ámbito educativo, docentes y directivos identificar las situaciones de violencia que podrían estar dándose en las Instituciones Educativas.

También se pretende realizar un aporte teórico sobre el acoso escolar, para poder abrir puertas o posteriores investigaciones sobre el mismo, debido a que existen muchos estudios que

se centran en los adolescentes y sus comportamientos inadecuados e incluso violentos en el contexto escolar en donde se buscan las causas, se analizan y predicen las consecuencias y se plantean alternativas de solución a esta problemática, presente con mayor incidencia en escolares.

El aporte social de la presente investigación es el beneficio directo a la población escolar, pues adaptará un instrumento psicológico que permitirá reconocer a las víctimas de acoso escolar, y, a partir de ello, realizar intervenciones orientadas a brindar soporte psicológico a quienes sufran de acoso, además de mejorar las relaciones entre compañeros y la convivencia escolar.

A nivel práctico, la investigación, permitirá contar con una prueba psicológica adaptada a la realidad trujillana, lo que posibilitará la cuantificación y detección precoz del acoso escolar, para realizar intervenciones y acciones preventivas en los centros educativos, orientadas a solucionar la problemática de violencia escolar entre adolescentes

Metodológicamente, la investigación proporcionará un instrumento psicométrico válido, confiable y comprensible, para ser utilizado por profesionales de psicología en futuras investigaciones relacionadas a la medición de la variable acoso escolar.

1.4. Limitaciones

- El estudio realizado se sustenta en la teoría de la frustración – agresión propuesta por Dollard y colaboradores, que respalda el instrumento psicométrico original.
- La presente investigación solo permite generalizar los resultados a poblaciones con características semejantes a la evaluada.

CAPÍTULO II

METODOLOGÍA

2.1. Población

Conformada por 646 escolares de género masculino y femenino que cursan del 1° a 3° año de educación secundaria, matriculados en el año 2019 y que estudian en una institución educativa estatal ubicada en Trujillo, región La Libertad.

Tabla 1

Distribución de la población de estudiantes de una institución educativa estatal de Trujillo, según grado de estudio.

GRADO	PARTICIPANTES
Primero de Secundaria	236
Segundo de Secundaria	222
Tercero de Secundaria	188
TOTAL	646

2.2. Muestra

La muestra es un subgrupo que representa las características generales de la población. El tamaño muestral fue determinado mediante un muestreo probabilístico al 99% de confianza del y un margen de error de 0.24.

La muestra quedó compuesta por 466 escolares que cumplieron con los siguientes criterios

Criterios de inclusión

- Estudiantes matriculados de 1ero a 3er año de secundaria.
- Género masculino y femenino.
- Ser estudiante de la I.E.
- Protocolos debidamente contestados.

Criterios de exclusión

- Estudiantes de programas de inclusión académica.
- Estudiantes que presenten dificultades en el desarrollo de la lectura o el lenguaje, conocido o sospechado.

Tabla 2

Distribución de la muestra de estudiantes de una institución educativa estatal de Trujillo, según grado de estudio

GRADO	PARTICIPANTES
Primero de Secundaria	170
Segundo de Secundaria	155
Tercero de Secundaria	141
TOTAL	466

2.3. Muestreo

Para Vivanco (2005), el muestreo permite especificar qué parte de la población debe evaluarse para poder hacer inferencias sobre ella. En la investigación se empleó el muestro probabilístico en donde la totalidad de componentes de la población tuvieron igual probabilidad de ser escogidos en tanto cumplieran con los criterios de inclusión (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

2.4. Procedimiento para la recolección de datos.

Se presentó una carta de autorización al Director de la Institución Educativa, luego se concertó con las profesoras responsables del Departamento de Tutoría los horarios en los que se aplicó el instrumento en las diferentes secciones.

Se envió la carta de consentimiento informado a los padres y/o apoderados de los alumnos, recalcando que la participación es voluntaria y se explicó el motivo por el cual se está aplicando los instrumentos. Después, en cada una de las aulas a las que se ingresó a aplicar el instrumento, se realizó una lectura guiada de las instrucciones y los ítems de los instrumentos y se preguntó si se ha entendido todo, se dejó abierta la posibilidad de hacer preguntas para aclarar las dudas durante la ejecución de la prueba. Se anotó la hora de inicio y los jóvenes comenzaron a resolver las escalas, al entregar el último participante las tres escalas contestadas, se anotó la hora de término.

Se separaron los protocolos que tengan los datos completos y cumplan los criterios de inclusión de los que no y se pasó a hacer la codificación crítica para la construcción de una base de datos en Excel.

2.5. Instrumento

2.5.1. Ficha Técnica del Instrumento

Nombre: Escalas Reynolds de Acoso Victimización para escolares (ERAVE)

Autor: William Reynolds

Año de Publicación: 2003

Procedencia: Estados Unidos

Adaptación Española: Ruiz (2017) en México.

Tipo de Administración: Individual o colectiva.

Tiempo de Administración: 10 a 15 minutos aproximadamente por cada sub escala.

Edad de Aplicación: niños y adolescentes de 8 a 18 años.

Normas: en percentiles

Significación: Medir el comportamiento de intimidación y acoso entre iguales en o cerca de las escuelas; evaluar la angustia psicológica específica de los estudiantes al ser acosados; medir la ansiedad del estudiante respecto de las escuelas como entornos peligrosos o amenazantes.

2.5.2. Descripción del instrumento:

Para esta investigación se utilizó las Escala Reynolds de Acoso Victimización para escolares (ERAVE) elaboradas por William Reynolds en 2003 en Estados Unidos, traducidas y publicadas al español en su versión final en 2017 en México. Están dirigidas a niños y adolescentes en etapa escolar de tercer grado de primaria en adelante, se puede evaluar de manera individual o colectiva en ámbitos clínicos o educativos. Están conformadas por tres sub escalas las cuales tienen por finalidad, estimar el impacto de la victimización por intimidación en niños y adolescentes: escala de acoso victimización (EAV), escala de angustia de acoso victimización (EAAV), y escala de ansiedad por violencia escolar (EAVE). Las tres sub escalas son de tipo Likert de 4 puntos que miden la frecuencia de las situaciones, donde 1 es nunca; 2 es una o dos veces; 3 es tres o cuatro veces y 4 es cinco o más veces, con una duración de 10 a 15 minutos cada sub escala.

La consistencia interna de las escalas en la adaptación española se determinó mediante el alfa de Cronbach (α). La consistencia interna de la EAV para la muestra total de 2 655 estudiantes, la Escala de Acoso demostró una fuerte consistencia interna con un coeficiente de confiabilidad de 0.88, en tanto que la consistencia interna de la Escala de Victimización fue de 0.89, ambos valores similarmente altos. La confiabilidad interna para la muestra total en las escalas de Angustia Interna EAAV fue de $\alpha = 0.92$, de Angustia Externa fue de $\alpha = 0.88$, y en la escala total fue de $\alpha = 0.94$, estos valores apoyan la fuerte confiabilidad de consistencia interna de las escalas de EAAV. La confiabilidad de consistencia interna para la EAVE en la

muestra total presenta alta consistencia interna, con un coeficiente $\alpha = 0.94$, en los grados escolares se encontraron alfas alrededor de $\alpha = 0.93$. En general, los índices de confiabilidad de consistencia interna para la EAVE son altos.

Las intercorrelaciones entre las medidas ERAVE halladas en la adaptación española proporcionaron evidencia de validez convergente y discriminante. La validez discriminante de la Escala de Acoso de la EAV se vio en las correlaciones relativamente bajas con la Escala de Ansiedad Internalizada de la EAAV ($r = 0.26$) y la EAVE ($r = 0.28$). La Escala de Acoso EAV y la Escala de Angustia Externalizada EAAV presentó una correlación de $r = 0.53$, consistente con el contenido de la segunda, que se enfoca en el enojo, el comportamiento relacionado con ser victimizado y la intención de responder con conductas violentas a la agresión. La validez convergente de la Escala de Victimización EAV se mostró por la fuerte correlación, de $r = 0.69$, que guarda con la EAVE, dado que se espera que los estudiantes que son víctimas también presenten mayor nivel de ansiedad por la violencia. De manera similar, se observaron correlaciones altas entre la Escala de Victimización y las escalas de Angustia Internalizada ($r = 0.70$), Angustia Externaliza ($r = 0.66$) y la escala total de la EAAV ($r = 0.75$). Asimismo, las escalas de Angustia Internalizada y Angustia Externalizada se correlacionaron $r = 0.76$ y $r = 0.51$, respectivamente, con la EAVE, confirmando así la validez convergente entre las escalas.

Las Escalas Reynolds de Acoso Victimización para escolares (ERAVE) se componen de 3 subescalas:

- Escala de acoso victimización (EAV), compuesta por 46 ítems distribuidos en dos factores: Victimización (ítems 1, 2, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 18, 20, 21, 22, 30, 32, 33, 34, 36, 39, 40, 42, 45) y Acoso (ítems 3, 6, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 35, 37, 38, 41, 43, 44, 49).

- Escala de angustia de acoso victimización (EAAV), compuesta por 35 ítems distribuidos en dos factores: Angustia Internalizada (ítems 1, 3, 5, 7, 9, 10, 11, 12, 14, 16, 18, 19, 20, 22, 23, 25, 27, 28, 31, 33, 35) y Angustia Externalizada (ítems 2, 4, 6, 8, 13, 15, 17, 21, 24, 26, 29, 30, 32, 34).
- Escala de ansiedad por violencia escolar (EAVE), compuesta por 29 ítems, distribuidas en 3 factores: Ansiedad por lesiones físicas (ítems 11, 12, 13, 14, 15, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29); Miedo al acoso (ítems 1, 4, 8, 9, 10, 28) y Preocupación por la seguridad en la escuela (2, 3, 5, 6, 7, 16, 18).

Normas de Corrección

Las escalas se califican a mano. La EAV y la EAAV tienen claves de puntuación diseñadas específicamente para obtener el total de las sub escalas. La EAVE puede ser calificada sin plantilla debido a que arroja un solo puntaje.

Escala de Acoso Victimización

- Se califica de forma individual colocando la plantilla sobre el protocolo resuelto, se alinean las casillas de los reactivos 1 a 20 para obtener las respuestas correspondientes.
- Para la escala B, se suman los valores de respuestas de las casillas B en color negro y se coloca el subtotal en la casilla B1. Para la escala V, se suman los valores de respuesta, colocando el subtotal en la casilla V1.
- Voltear la página y colocar la plantilla sobre las casillas 21 a 46, agregar los valores de respuesta para los elementos B y V, se registran los subtotales como B2 y V2 en la casilla de debajo de la última página de la escala.

- Sumar B1 y B2 para obtener BT, sumar V1 y V2 para obtener VT, luego buscar los puntajes T en el apéndice correspondiente del manual de aplicación.

Escala de Angustia de acoso victimización

- Se califica de forma individual colocando la plantilla sobre el protocolo resuelto, se alinean las casillas de los reactivos 1 a 14 para obtener las respuestas correspondientes.
- Para la escala I, se suman los valores de respuestas de las casillas I en color negro y se coloca el subtotal en la casilla I1. Para la escala E, se suman los valores de respuesta, colocando el subtotal en la casilla E1.
- Voltear la página y colocar la plantilla sobre las casillas 15 a 35, agregar los valores de respuesta para los elementos I y E, se registran los subtotales como I2 y E2 en la casilla de debajo de la última página de la escala.
- Sumar I1 y I2 para obtener IT, sumar E1 y E2 para obtener ET, luego buscar los puntajes T en el apéndice correspondiente del manual de aplicación.

Escala de Ansiedad por violencia escolar

Las puntuaciones de los 29 ítems se suman y se registra el resultado en la parte posterior del cuestionario. Transferir la puntuación a la casilla correspondiente de la tabla de información de escala en el formulario de información y el perfil de las escalas.

CAPÍTULO III

MARCO TEÓRICO

3.1. Antecedentes de la Investigación

3.1.1. A nivel internacional

Reynolds (2003), en su investigación titulada “Reynolds bully victimization scales for schools”, realizada en Estados Unidos, tuvo como objetivo construir las Escalas Reynolds de acoso victimización para escolares (ERAVE), orientadas a detectar la violencia escolar; fueron 3 subescalas construidas, Escala de acoso victimización (EAV), Escala de angustia de acoso victimización (EAAV) y Escala de ansiedad por violencia escolar (EAVE). Participaron del estudio 2000 estudiantes, con edades entre 8 a 18 años. Se halló la validez ítem test, encontrando índices por encima de .50, lo que indica que los ítems se encontraban relacionados con la escala total; además se realizó análisis factorial para determinar la validez de constructo, obteniendo como resultados en la EAV, dos factores con cargas factoriales que oscilaban entre .41 a .71; la EAAV, dos factores cuyas cargas factoriales oscilaban entre .43 y .77; la EAVE, un factor con cargas factoriales entre .40 a .81. En cuanto a la confiabilidad por consistencia interna se obtuvo un coeficiente de confiabilidad de .93 para la EAV, .96 para la EAAV y para la EAV una confiabilidad de .95. Tanto los valores de validez como de confiabilidad, indican que las Escalas ERAVE poseen adecuadas propiedades psicométricas para la medición de la variable acoso escolar.

El estudio titulado “Adaptación cultural al español y baremación del Adolescent Peer Relations Instrument (APRI) para la detección de la victimización por acoso escolar: Estudio preliminar de las propiedades psicométricas”, realizado en España por Gascón, Russo, Cózar y Heredia (2015), tuvo como objetivo adaptar y validar una escala para la evaluación del bullying. Los participantes del estudio fueron 1428 escolares entre 12 a 14 años. La estructura interna fue evaluada por análisis factorial exploratorio, se identificó dos factores (victimización física y

victimización verbal/social), y los ítems presentaron cargas factoriales por encima de 0.40. La consistencia interna mediante coeficiente alfa obtuvo un valor de 0.94 a nivel global, el factor victimización física con 0.85 y el factor victimización verbal/social con 0.92.

Ruiz (2017), en su estudio titulado “ERAVE: Escalas Reynolds de Acoso Victimización para escolares”, realizó la traducción al español y la estandarización a la población mexicana de las Escalas Reynolds de Acoso Victimización. Se evaluó a 2655 estudiantes con edades entre 8 a 18 años. La confiabilidad por consistencia de la Escala de Acoso Victimización (EAV) reportó un coeficiente de .89; la Escala de Angustia de Acoso Victimización (EAAV) con un índice de confiabilidad de .94; y la Escala de Ansiedad por Violencia Escolar (EAVE) un coeficiente de confiabilidad de .94. Con respecto a las evidencias de validez, se halló la validez ítem test, hallando índices para la EAV de .31 a .58; para la EAAV, índices entre .34 a .63; y para la EAVE, índices que oscilaban entre .47 a .68. El análisis factorial reportó para la EAV dos factores con cargas factoriales entre .38 a .71; en la EAAV, dos factores con cargas entre .40 a .76; finalmente en la EAVE se halló un factor con cargas factoriales entre .39 a .80. Los resultados obtenidos indicaron que las ERAVE presentan propiedades psicométricas adecuadas para ser empleadas en la medición de la variable acoso escolar.

Cava y Buelga (2017), en su investigación titulada “Propiedades Psicométricas de la Escala de Victimización Escolar entre Iguales (VE-I)” realizada en España, tienen por objetivo analizar las propiedades psicométricas de la prueba mencionada, la cual posee 11 reactivos orientados a medir diferentes formas de victimización. Fueron evaluados un total de 1389 adolescentes entre 11 a 15 años. El análisis factorial exploratorio arrojó un total de tres factores (Victimización verbal, Victimización física y victimización relacional) que explican el 58.42% de la varianza.

La estructura trifactorial fue contrastada mediante análisis factorial confirmatorio, se obtuvo índices de ajuste que corroboran el modelo. Coeficiente alfa de consistencia interna fue superior a 0.70 a nivel general y valores entre 0.78 y 0.86 para los tres factores.

Resett (2018) realiza en Argentina la investigación titulada “Análisis psicométrico del Cuestionario de Agresores/Víctimas de Olweus en español”, su objetivo fue explorar las propiedades psicométricas de un cuestionario que cuantifica el acoso escolar y victimización en adolescentes. Trabajó con una muestra intencional de 2580 adolescentes argentinos. Se efectuó análisis factorial exploratorio y confirmatorio, obteniendo un modelo de 2 factores, con cargas factoriales entre 0.49 y 0.75 para el indicador victimización, y de .53 a .71 para agresión. Los índices de ajuste obtenidos fueron adecuados y corroboraron el modelo de 2 factores. La confiabilidad mediante coeficiente alfa alcanzó valores .87 y .88 para la subescala victimización y agresión respectivamente; además realizó confiabilidad test re – test con correlaciones significativas para la subescala victimización ($r_s = .62$) y para la subescala agresión ($r_s = .56$).

3.1.2. A nivel nacional

Herrera y Ramos (2016), realizaron la tesis titulada “Construcción de una escala para la evaluación del bullying para adolescentes (ES-BULL)”, tuvieron como objetivo determinar las propiedades psicométricas de una escala de bullying en estudiantes de 11 a 18 años de la ciudad de Lima, la cual estuvo conformada por 89 ítems, que medían el acoso escolar de acuerdo al rol (agresor, víctima y espectador), y de acuerdo al tipo de agresión. Los resultados obtenidos indicaron que el test construido cuenta con validez de constructo ya que el modelo propuesto logró adecuados índices de ajuste tras ser sometido a análisis factorial exploratorio, así mismo,

posee una confiabilidad elevada a nivel general (.837), y en las dimensiones y subdimensiones valores entre .620 y .936.

Loaiza (2020) en su tesis titulada “Evidencias Psicométricas del Autoinforme de la Prueba INNSEBULL en Adolescentes de dos Colegios de la Ciudad del Cusco”, tuvo como objetivo identificar las evidencias psicométricas del Autoinforme de la Prueba INNSEBULL, en 471 escolares entre primero a cuarto de secundaria pertenecientes a un colegio privado y otro estatal de la ciudad de Cusco. El instrumento mide conductas de maltrato entre iguales y victimización en adolescentes en edad escolar. Se evaluó evidencia de validez de contenido por criterio de jueces, con valores de V de Aiken superiores a 0.80. Se realizó análisis factorial confirmatorio y se obtuvo un modelo de 6 factores con índices de ajuste superiores a 0.95. La confiabilidad a través del coeficiente Alfa obtuvo un valor de 0.87 a nivel general y los factores valores Alfa mayores a 0.60.

3.1.3. A nivel local

Ucañán (2015), en su tesis de Licenciatura “Propiedades psicométricas del Autotest Cisneros de acoso escolar en adolescentes del Valle Chicama”, buscó determinar las propiedades psicométricas del autotest Cisneros de acoso escolar en adolescentes del nivel secundaria pertenecientes a colegios del Valle Chicama. 338 estudiantes conformaron la muestra, entre 11 y 17 años de edad. Concluyó; que los ítems alcanzaron una correlación entre 0.491 y 0.882, es decir el instrumento posee validez de constructo; en relación a la confiabilidad por consistencia interna alcanzó un valor de 0.990 en la escala total, y sus sub escalas valores entre 0.662 y 0.793.

3.2. Marco Teórico

3.2.1. Variable que mide el instrumento

3.2.1.1. Teorías del Origen del Acoso Escolar

El ser humano es complejo en su estructura y al tener una naturaleza social esa complejidad se ve incrementada, evidenciándose comportamientos agresivos, lo que lleva a hacer un análisis de las teorías que respaldan el origen de dichos comportamientos, ya sea por factores internos o externos:

3.2.1.1.1. Teorías Activistas o Innatistas

Estas teorías proponen que la agresividad es un factor biológico e inherente al ser humano que tienen origen en sus impulsos.

A. Teoría Genética

Esta teoría afirma que las personas poseen factores que, relacionados a la agresividad, los cuales son resultado de síndromes patológicos orgánicos, como la alteración cromosómica; bioquímicos u hormonales cuando los niveles de testosterona o adrenalina se elevan. Se resalta la predisposición genética y la herencia en la génesis de la conducta violenta y/o agresiva.

B. Teoría Etológica

Para Lorenz (1973), la agresión es instintiva cuando se trata de la preservación del individuo y de su especie. La defensa del territorio permite que los recursos vitales y el alimento sean divididos en pro de la subsistencia de la especie, esta defensa del territorio da paso al apareamiento y en ocasiones la sobrepoblación de la especie generando la lucha a muerte entre congéneres. Esta agresión ritualizada lleva a la supervivencia del

más fuerte para continuar con la especie, creando una estructura social definida donde se impone el depredador potencial.

Comparando este comportamiento con el humano, del enfoque propuesto por Lorenz, resalta que la agresividad en los humanos, es un impulso biológicamente adaptado que tiene como finalidad su supervivencia, que es algo innato, así como su equilibrio y la evolución de su especie, lo que puede darse aun sin existir una provocación previa (Lorenz, 1963).

C. Teoría de la Frustración – Agresión

Planteada por Dollard, Doob, Miller, Mowrer, y Sears (1939), propone que la agresividad es una respuesta originada por la frustración, es decir, cualquier circunstancia conflictiva puede deberse a frustraciones previas. En consecuencia, el no satisfacer las necesidades básicas, genera una frustración incontrolada, conlleva a tener actitudes que tienen por finalidad hacer daño.

Existen dos tipos de frustración, con características diferentes y complementarias a la vez, la primera, es vista como una barrera externa que genera dificultades a la persona para poder alcanzar una meta deseada, y como resultado, produce agresividad; y la segunda es vista como una reacción emocional interna que se manifiesta ante los problemas, que solo necesita de un obstáculo externo para ocasionar conductas agresivas.

Esta teoría tuvo diversas oposiciones al considerarse que la frustración no siempre desencadena en agresión, puesto que hay otras formas de expresarla como llorar, huir, etc. Otro argumento fue que la agresión también puede producirse sin que exista frustración previamente llevando a los autores a modificar sus planteamientos, tomando

en cuenta la agresión como respuesta dominante cuando el individuo se siente frustrado, y ya no como único factor desencadenante.

D. Teoría de Señal – Activación

Tomando en cuenta los planteamientos de la teoría de la frustración, Berkowitz (1996) enunció la teoría de la Señal-Activación argumentando que la frustración aparece cuando el individuo se da cuenta que puede perder aquello que desea. Igualmente, plantea un nuevo concepto que se encontraría entre la frustración y la agresión, declarando que la frustración surge por la incapacidad de tener algo que se desea, al no poseerlo, le generará ira, activando su organismo y preparándolo para la agresión, la misma que ocurrirá de acuerdo al grado de activación emocional de la persona.

3.2.1.1.2. Teorías Reactivas o Ambientales

Sustentan que la agresión tiene su origen en el medio circundante al individuo, surge como una reacción de emergencia en contra de los acontecimientos ambientales o a la sociedad en su totalidad. Dentro de ellas están:

A. Teoría del Aprendizaje Social

La teoría del aprendizaje social (Bandura, 1973) aplica los principios generales del aprendizaje a las conductas agresivas (refuerzo, castigo, extinción, etcétera) haciendo énfasis en el aprendizaje vicario o aprendizaje a través de modelos, en donde la aptitud es más importante que la intención. El modelo de Bandura, en este aspecto, se ha visto influenciado por el modelo conductista bajo los mecanismos autorrefuerzo, en donde el sistema moral fruto de la socialización suele reprimir y sancionar la conducta agresiva a través de los sentimientos de culpa o autocastigo, pero a través de comparaciones,

evaluaciones, atribuciones de responsabilidad y otros procesos lógicos argumentativos, los sujetos neutralizan esos sentimientos.

En las escuelas, muchos adolescentes son incentivados por sus propios compañeros a cambio de obtener respeto y popularidad cuando realizan conductas agresivas, aumentando la probabilidad de que sean reincidentes en este tipo de comportamientos.

B. Teoría Sociológica

Esta teoría atribuye las conductas agresivas o violentas a las características culturales, políticas y económicas del contexto social donde ha sido formado y se desenvuelve el sujeto. De esta forma, circunstancias como pobreza, marginación, explotación, la dificultad del desarrollo intelectual, o la dependencia a sistemas altamente competitivos, originan conductas violentas de algunas personas (Jiménez, 2012).

C. Teoría Ecológica

Propuesta por Bronfenbrenner (1979), considera al individuo como parte de una sociedad interrelacionada y sistematizada en cuatro niveles: microsistema, conformada por los ambientes más cercanos al sujeto, como la familia y el colegio; comprende además las actividades, roles y relaciones interpersonales que el individuo experimenta en su ambiente inmediato; mesosistema, conformado por las interacciones entre los componentes del microsistema, es decir, la comunicación entre la familia y la institución educativa; exosistema, incluye los ámbitos sociales en los cuales el sujeto no está involucrado activamente, pero en los que suceden eventos que sí pueden perjudicar a los contextos más próximos a la persona, como el grupo de amigos de los padres y hermanos, o los medios de comunicación; y macrosistema, hace referencia a la cultura y momento

histórico-social en el que se desenvuelve la persona, comprende además la ideología y valores preponderantes en esa cultura.

3.2.1.2. Situación de acoso en el contexto escolar

Piñuel y Oñate (2006) conceptúan el acoso escolar como el agravio verbal y metódico que recibe un niño o adolescente de forma deliberada por parte de uno o de muchos de sus compañeros que actúan de forma cruel con el propósito de intimidarlo para poder someterlo, atentando de esta forma contra su dignidad; en donde la causa de esta agresión se puede deber a que el o los agresores hayan observado violencia en sus diferentes modalidades entre sus padres. Para estos autores el fenómeno del acoso escolar sucede en cinco fases:

- a. Incidentes críticos.
- b. Acoso y estigmatización del niño.
- c. Latencia y generación del daño psicológico.
- d. Manifestaciones somáticas y psicológicas graves.
- e. Expulsión o autoexclusión de la víctima.

Con respecto a la dinámica de acoso escolar, a pesar que las relaciones entre niños de la misma edad son de cierta forma igualitarias, en algunos casos, uno o varios niños someten o controlan a otros percibidos como más débiles que ellos, ya sea por motivos físicos, psicológicos, intelectuales o de habilidades sociales. Esta relación es de dominio sumisión, es decir, está implicado un desequilibrio de poder (Castillo, 2011).

3.2.1.3. Características del Acoso Escolar

García y Posadas (2018), proponen como características las siguientes:

- Es una forma de violencia.
- No es agresión entre iguales, implica desequilibrio de poder.

- Es una conducta repetitiva y sistemática.
- Se presenta solo en el contexto escolar.

3.2.1.4. Formas de Acoso Escolar

Arévalo (2015) considera, en base a las diversas investigaciones, que existen cuatro formas de violencia y acoso escolar. Además, con la digitalización, se está evidenciando un acelerado desarrollo y uso de herramientas tecnológicas para producir nuevas formas de acoso escolar, por ejemplo, el ciberbullying y el dating violence.

A. Físico:

Conductas agresivas directas dirigidas hacia el cuerpo, como patadas, puñetes, empujones, zancadillas; o conductas agresivas indirectas dirigidas a la propiedad como robar, hurtar, destrozar, manchar u ocultar las pertenencias de otra persona.

B. Verbal

Hace referencia a insultos, sobrenombres, mentiras, mofas y hablar mal de otros. Es el más común dentro de contextos escolares y que por ello que mayor repercusión ha demostrado en diversos estudios.

C. Social

Este tipo de acoso consiste en aislar de forma intencional a un individuo del grupo, marginándolo e ignorándolo, con la intención de hacerle daño.

D. Psicológico

Es el tipo de acoso más dañino y que afectan la autoestima, generan inseguridad, miedo e incluso ansiedad. Sin embargo, se debe tener en cuenta que todos los matices de violencia tienen un factor psicológico subyacente.

E. Cyberbullying

Este tipo de acoso se vale de medios informáticos como internet, redes sociales, correos electrónicos y smartphones para ocasionar daño en otra persona. Es un acoso indirecto, el agresor suele ser anónimo y utiliza fotos o videos de la víctima para humillarlo.

F. Dating violence:

Acoso que ocurre dentro de la relación de pareja adolescente, no solo en contextos escolares, donde predomina el chantaje emocional y es visto como preámbulo a la violencia de género.

3.2.1.5. Agresor

El agresor es el promotor principal del acoso escolar, es el que domina, maneja y atenta contra el resto de alumnos, suelen presentar sentimientos de ira y hostilidad hacia sus compañeros, se caracterizan por el deseo de dominar a los demás, el cual les produce satisfacción, frustrándose cuando no lo consiguen. Disfrutan sometiendo a sus víctimas, y suelen intimidar a los alumnos más débiles, de menor edad que ellos y de escasa participación en el grupo de alumnos (López y Sabater, 2018).

3.2.1.5.1. Características del Agresor

Avilés (2012) argumenta que los agresores son en su mayoría varones, con mayor fuerza física a comparación de las víctimas, son los de mayor edad dentro del grupo, y menos integrados escolarmente. Igualmente, se caracterizan por su conducta de liderazgo y poder, el pobre manejo de la agresión, y el deseo de dominio y control que ejecutan sobre sus compañeros (Cerezo, 2009). A sí mismo, Oliveros y Barrientos (2007), señalan que el acosador encabeza un grupo, se muestra como el más poderoso, e implanta el sistema de valores de quienes lo admiran y celebran lo que hace.

3.2.1.5.2. Tipos de Agresores

De acuerdo a Olweus (1998) los tres tipos de acosadores son:

A. Acosador Asertivo

Mediante sus adecuadas habilidades sociales y fama en el aula, logra organizar y mangonear al resto para que sigan sus mandatos. Además, posee la habilidad de ocultar su actitud amenazante para evitar ser descubierto y juzgado por ella.

B. Acosador poco Asertivo

Presenta conductas antisociales, intimidando y acosando a otros directamente, como reflejo de su baja autoestima y falta de confianza en su persona. Debido a su conducta acosadora, consigue su rol y posición de poder en el aula.

C. Acosador Víctima

Acosa a compañeros menores que él o que reconoce como más débiles, y es a la vez acosado por alumnos mayores, más fuertes o puede ser víctima de violencia en su propio hogar.

3.2.1.5.3. Indicadores para identificar a acosadores

Arévalo (2015) propone los siguientes indicadores:

- Son agresivos con los integrantes de su familia, violentan físicamente a sus pares, rompen, esconden, desordenan y roban pertenencias ajenas. Actúan en conjunto con otros para acosar a sus compañeros.
- Resaltan frecuentemente defectos físicos de sus compañeros, los humillan y ridiculizan, son intolerantes con los demás, tienen estados de ánimo alterados, chantajea y amenazan a otros.

- Marginan a sus compañeros, los ignoran, influyen en otros para discriminar a alguien y desconocen los derechos de los otros.
- Son autoritarios, consiguen lo que quieren utilizando la agresión verbal, física o psicológica, son impulsivos y son incapaces de controlar sus reacciones.

3.2.1.6. Víctimas

Las víctimas de acoso escolar padecen directa o indirectamente el maltrato, sea psicológico o físico, por parte de los agresores. Suelen mostrarse indefensos, tímidos, temerosos y frecuentemente callan los maltratos que reciben (López y Sabater, 2018).

3.2.1.6.1. Características de la Víctima

La sumisión y pasividad ante su agresor es característico de la mayoría de víctimas, es decir, se muestran retraídos ante situaciones violenta. Además, suelen presentar problemas de comunicación, se muestran tímidos, cohibidos y alejados del grupo, poco asertivos, físicamente más débiles, con habilidades sociales deficientes y pocas amistades, son inseguros y con tendencia a padecer depresión (Álvarez, 2016).

3.2.1.6.2. Tipos de Víctimas

Según la forma en que experimentan el acoso escolar, las víctimas pueden ser de dos tipos (Castro, 2011):

A. Víctima Pasiva

Las víctimas pasivas se caracterizan por:

- Se encuentran en una posición social de aislamiento; habitualmente no tienen amigos en su aula de clase. Además, presenta dificultades en la comunicación e interrelación con sus pares lo que ocasiona una baja popularidad.

- Evidencia una conducta más pasiva o tranquila de lo común para estudiantes de su edad, siente miedo ante la violencia y manifiesta fragilidad, ansiedad elevada, inseguridad y escasa autoestima. También tiende a sentirse responsables de su situación y la niega por considerarla bochornosa.
- Demuestra una tendencia a relacionarse con adultos, lo cual puede manifestar el deseo de protección por parte de la familia y/o adultos del contexto escolar.

B. Víctima Activa

Las víctimas activas se caracterizan por:

- Se encuentran en una situación social de aislamiento e impopularidad casi total.
- Suelen actuar de forma impulsiva, no elige la conducta apropiada para cada situación. Es propenso a utilizar conductas agresivas, irritantes y provocadoras, e incluso, en ocasiones, las víctimas activas mezclan este rol con el de agresores (Castro, 2009).
- Es posible que en su infancia haya experimentado un ambiente familiar hostil, abusivo y coercitivo.
- En algunos casos, presentan déficit de la atención con hiperactividad o trastornos de conducta disruptiva (Castro, 2009).

3.2.1.6.3. Indicadores para identificar a las víctimas de violencia escolar

Arévalo (2015) propone indicadores observables por docentes y padres para poder identificar a aquellos estudiantes que son víctimas de violencia dentro del colegio.

- Repentinamente empiezan a dejar de ir al colegio, esperan a que no haya nadie a la hora de entrada y de salida del colegio. Buscan diferentes caminos para

trasladarse, se aísla socialmente y al hablar elude asuntos asociados con la escuela.

- Procura estar cerca de los adultos a la hora de recreo y en áreas comunes del colegio, se ubica en espacios apartados del resto de los estudiantes y busca amigos y compañeros de menor edad para hacer grupo y reunirse.
- Descenso del rendimiento académico, tiene dificultades para atender y concentrarse en clase.
- Es muy sensible, con labilidad de estados de ánimo.
- Toma dinero sin permiso, es agresivo con chicos menores que él, recibe llamadas que lo ponen nervioso, y en casos extremos, tiene ideas suicidas.

3.2.1.7. Espectadores de Violencia

El tercer grupo dentro de una situación de violencia en contexto escolar lo componen los espectadores, desempeñan un papel pasivo, ocultando el problema, favoreciendo y reforzando el conflicto (Álvarez, 2016). Pueden llegar a participar activamente junto al agresor, o pasivamente al no realizar directamente el maltrato, pero teniendo conocimiento del mismo y aceptándolo. En ocasiones, estos observadores, suelen apoyar al agresor para evitar convertirse en sus víctimas.

3.2.1.7.1. Características de los espectadores de violencia

Los espectadores suelen poseer las siguientes características:

- Se mantienen al margen de los problemas que ocurren entre sus compañeros
- No son solidarios y se muestran pasivos ante las injusticias
- Se sienten inseguros y confusos acerca de lo que deberían decir o hacer para intervenir en las situaciones de acoso escolar.

- Suelen tener temor que el acosador los convierta en víctimas, aceptando las presiones que este ejerce para no prestar ayuda a los afectados por acoso escolar.

3.2.1.7.2. Tipos de espectadores de violencia

De acuerdo a Arévalo (2015) los tipos de espectadores son:

A. Espectadores Pasivos:

Aquellos que conocen de la situación y guardan silencio por temor a ser las siguientes víctimas o porque no sabrían cómo defender en caso de ser acosados.

B. Espectadores Antisociales:

Aquellos que conforman el grupo del agresor o acompañan en los actos de acoso escolar. El agresor se acompaña de compañeros sobre quienes puede influir y con un espíritu de solidaridad y empatía poco desarrollados.

C. Espectadores Reforzadores:

No se involucran directamente en las agresiones, pero las observan, aprueban e incluso las incitan.

D. Espectadores Asertivos:

Son compañeros que amparan a la víctima, y en ocasiones se enfrentan al agresor para defenderla.

3.2.1.8. Consecuencias del Acoso Escolar

El acoso escolar ocasiona graves consecuencias negativas para todo el entorno educativo, sean agresores, víctimas, espectadores, maestros o padres de familia; esta violencia al ser tolerada e injustificada, incrementa el malestar psicológico de los involucrados, especialmente las víctimas. Para Garaigordobil y Oñederra (2010), la víctima puede presentar:

- Sentimientos de inseguridad, soledad y tristeza.
- Timidez e introversión.
- Baja autoestima y autoconcepto.
- Síntomas ansiedad y depresión.

Quien padece acoso escolar, puede llegar a introyectar que es un mal estudiante, un mal compañero, o que es incapaz de valerse por sí mismo. Generando así sentimientos de culpa y afectando su autoestima, y, por consiguiente, al autoconcepto que va formándose de sí mismo.

Un adolescente que es víctima de violencia y acoso escolar, puede pensar que todo lo que hace es incorrecto, se autoinflige un castigo psicológico de minusvalía, generando un concepto negativo de sí mismo y existe la posibilidad que esta baja autoestima lo acompañe hasta la edad adulta. Además, en algunos casos, esta situación de violencia, puede ser motivos de ausentismo e incluso deserción escolar.

3.2.1.9. De víctima a agresor

Los daños psicológicos producidos por el acoso escolar repercuten directamente en la autoestima, de cierta forma, la víctima intenta contrarrestar este impacto negativo, pues el aparentar una baja autoestima o proyectar debilidad hará que se sienta propenso a continuar siendo objeto de agresiones, sumado a esto, podría generarse paranoia, ocasionando que el estudiante se mantenga en alerta y a la defensiva, agrediendo primero para no ser agredido (García, 2013).

3.2.2. Propiedades psicométricas de una prueba

A. Teoría Clásica de los Test

Denominada también teoría de las puntuaciones verdaderas y falsas, fue elaborada considerando las primeras suposiciones simples realizadas por investigadores de las pruebas desde los inicios de la medición. La TCT parte del principio de que las puntuaciones obtenidas en una prueba son el resultado de dos elementos: la puntuación verdadera y los errores de medición (Gregory, 2012).

Se fundamenta en el modelo lineal clásico planteado por Spearman, y ampliado por Lord y Novick; se centra en analizar los puntajes obtenidos para valorar los errores de medición cometidos en la evaluación de constructos psicológicos (Meneses et al, 2014).

Gregory (2012), agrega que, debido a que es imposible eliminar por completo los errores de medición, los psicómetras realizan esfuerzos para reducirlos al mínimo, tomando en cuentas las fuentes de errores de medición, como la selección de ítems, el proceso y ambiente de aplicación de la prueba, la calificación del instrumento y el error sistemático de medición, el cual consiste en que la prueba mida consistentemente otro rasgo para el que no fue creado, pasando desapercibido por el autor del test.

Meneses et al (2014) comenta que, la finalidad de la TCT es medir minimizando los errores de medición, para ello, se requiere analizar la confiabilidad del instrumento.

La confiabilidad hace mención a la influencia de las puntuaciones verdaderas y el error en la puntuación obtenida de los instrumentos; bajo esta teoría se considera la confiabilidad por consistencia interna mediante el coeficiente alfa (Gregory, 2012).

B. Validez

Gregory (2012) comenta que la validez es el grado en que una prueba mide lo que dice medir, realizar interpretaciones de un instrumento válido resulta conveniente, significativo y beneficioso.

Medrano y Pérez (2018) agregan que existen diversas formas de generar evidencias de validez, como las evidencias basadas en el contenido y las basadas en la estructura interna.

- **Evidencias basadas en la estructura interna**

Considerada la evidencia de validez más importante, hace referencia a determinar si los ítems se agrupan en factores propuestos teóricamente. Para ello se hace uso de análisis factorial, que permite evaluar las relaciones entre los ítems, identificando dimensiones comunes. El análisis factorial agrupa aquellos ítems que se correlacionan fuertemente entre sí; utiliza dos métodos, análisis factorial exploratorio y análisis factorial confirmatorio, en el primero, se desconoce la estructura latente de los ítems y se busca conocer el número de dimensiones; mientras que, en el segundo, se posee hipótesis acerca de la estructura de los ítems y busca corroborar el cumplimiento de las mismas.

C. Confiabilidad

De acuerdo a Meneses et al (2014), la confiabilidad estima la consistencia y precisión de la medición psicológica, es decir, si los valores obtenidos son estables y precisos, se puede confiar en los resultados de las pruebas.

Medrano y Pérez (2018), agregan que la confiabilidad hace referencia al grado en que las puntuaciones obtenidas en la aplicación de las pruebas se encuentran libres de error; las dimensiones para estimar la confiabilidad son estabilidad y consistencia interna.

- **Consistencia interna**

Determina si los ítems que componen un test miden el mismo constructo, es decir deben relacionarse entre ellos, de no ocurrir esto, existe la probabilidad que el instrumento evalúe otros constructos.

Para evaluar la consistencia interna se utiliza el método de partición por mitades, y la covariación de los ítems. El método de participación en mitades consiste en dividir el total de ítems en partes iguales y hallar la correlación entre ambas partes, actualmente está en desuso. La covariación de ítems es el método más usual, consiste en analizar las inter correlaciones de los ítems, los coeficientes más empleados son el coeficiente Alfa y la fórmula Kuder – Richardson.

D. Normas

Medrano y Pérez (2018), comentan que, los puntajes directos no tienen una interpretación directa, puesto que, en psicología, las unidades de medición son diferentes para cada prueba, y no existe el cero absoluto, debido a esto, a través de las normas, las puntuaciones obtenidas pueden ser interpretadas cuando se comparan las mismas con las de un grupo de referencia o normativo; para ello, es necesario que previamente se aplique el instrumento a una muestra grande representativa de la población, y transformar los puntajes directos en puntajes derivados, utilizando dos métodos: las puntuaciones estándar y los rangos percentilares.

3.3. Marco Conceptual

Acoso Escolar

Uso de medios físicos, psicológicos o verbales dentro de un contexto educativo, el cual se puede dar de forma individual o colectiva con la intención de causar sufrimiento físico o psicológico a los demás (Reynolds, 2003).

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1. Análisis de ítems

Tabla 3

Coefficientes de correlación ítem-test corregidos de la Escala de Acoso victimización en escolares de una institución educativa de Trujillo

Victimización		Acoso	
Ítem01	0,40	Ítem03	0,55
Ítem02	0,57	Ítem06	0,59
Ítem04	0,50	Ítem13	0,58
Ítem05	0,56	Ítem14	0,59
Ítem07	0,70	Ítem15	0,53
Ítem08	0,56	Ítem16	0,63
Ítem09	0,47	Ítem17	0,51
Ítem10	0,57	Ítem19	0,58
Ítem11	0,60	Ítem23	0,67
Ítem12	0,64	Ítem24	0,69
Ítem18	0,44	Ítem25	0,61
Ítem20	0,53	Ítem26	0,53
Ítem21	0,60	Ítem27	0,53
Ítem22	0,62	Ítem28	0,62
Ítem30	0,59	Ítem29	0,60
Ítem32	0,61	Ítem31	0,70
Ítem33	0,66	Ítem35	0,57
Ítem34	0,60	Ítem37	0,62
Ítem36	0,65	Ítem38	0,63
Ítem39	0,50	Ítem41	0,56
Ítem40	0,45	Ítem43	0,55
Ítem42	0,45	Ítem44	0,58
Ítem45	0,57	Ítem46	0,55

Nota: ritc: Coeficiente de correlación ítem-test corregido; a: Ítem válido si ritc es mayor o igual a 0.20.

En la tabla 3, se observa los cuarenta y seis ítems de la Escala de Acoso victimización, evidenciando índices de correlación ítem-test corregidos superiores a .20, establecido como valor mínimo admisible; con valores entre .40 y .70.

Tabla 4

Coefficientes de correlación ítem-test corregidos de la Escala de angustia de acoso victimización en escolares de una institución educativa de Trujillo

Escala de angustia internalizada		Escala de angustia externalizada	
Ítem01	,412	Ítem02	,488
Ítem03	,455	Ítem04	,658
Ítem05	,603	Ítem06	,585
Ítem07	,624	Ítem08	,624
Ítem09	,655	Ítem13	,497
Ítem10	,616	Ítem15	,556
Ítem11	,631	Ítem17	,679
Ítem12	,721	Ítem21	,579
Ítem14	,661	Ítem24	,669
Ítem16	,613	Ítem26	,485
Ítem18	,612	Ítem29	,585
Ítem19	,644	Ítem30	,544
Ítem20	,682	Ítem32	,529
Ítem22	,690	Ítem34	,667
Ítem23	,621		
Ítem25	,623		
Ítem27	,591		
Ítem28	,648		
Ítem31	,692		
Ítem33	,670		
Ítem35	,586		

Nota: ritc: Coeficiente de correlación ítem-test corregido; a: Ítem válido si ritc es mayor o igual a 0.20.

En la tabla 4, se observa que los treinta y cinco ítems de la Escala de angustia de acoso victimización, se advierten índices de correlación ítem-test corregidos superiores a .20, establecido como valor mínimo aceptable; con valores entre .412 y .721.

Tabla 5

Coefficientes de correlación ítem-test corregidos de la Escala de ansiedad por violencia escolar en escolares de una institución educativa de Trujillo

Ansiedad por lesiones físicas		Miedo al acoso		Preocupación por la seguridad en la escuela	
Ítem11	,580	Ítem01	,503	Ítem02	,589
Ítem12	,639	Ítem04	,603	Ítem03	,604
Ítem13	,680	Ítem08	,689	Ítem05	,583
Ítem14	,688	Ítem09	,780	Ítem06	,634
Ítem15	,711	Ítem10	,789	Ítem07	,636
Ítem17	,631	Ítem28	,658	Ítem16	,581
Ítem19	,610			Ítem18	,494
Ítem20	,659				
Ítem21	,703				
Ítem22	,675				
Ítem23	,687				
Ítem24	,682				
Ítem25	,756				
Ítem26	,711				
Ítem27	,692				
Ítem29	,677				

Nota: ritc: Coeficiente de correlación Ítem-test corregido; a: Ítem válido si ritc es mayor o igual a 0.20.

En la tabla 5, se observa que los treinta y cinco Ítems de la Escala de ansiedad por violencia escolar, se aprecian índices de correlación Ítem-test corregidos superiores a .20, el cual es el valor mínimo aceptable; con valores entre .494 y .789.

4.2. Validez

4.2.1. Evidencia basada en estructura interna

Tabla 6

Índices de bondad de ajuste del modelo de Análisis factorial confirmatorio de la Escala de Acoso victimización en escolares de una institución educativa de Trujillo

Índices de ajuste del modelo	Valor
Índices de ajuste globales o absolutos	
CMIN/gl	,440
RMR	,029
GFI	,963
AGFI	,959
Índices de ajuste comparativos	
NFI	,952
Índices de ajuste de parsimonia	
PRATIO	,955
PNFI	,950

Nota: RMR: Error cuadrático medio de estimación; GFI: Índice de bondad de ajuste; AGFI: Índice ajustado de bondad de ajuste; NFI: Índice de ajuste normado; PRATIO: Índice de parsimonia; PNFI: Índice de Parsimonioso ajustado

Los resultados de la aplicación del análisis factorial confirmatorio para la contrastación de la hipótesis referente a la corroboración de la estructura bidimensional de la Escala de Acoso victimización, a través del método de los mínimos cuadrados no ponderados, presentados en la tabla 6, evidencian que los índices de ajuste absoluto: CMIN/gl, igual a ,440 menor a 4, valor máximo para señalar un buen ajuste del modelo; el error cuadrático medio (RMR) igual a .029, menor al valor recomendado de .08; índice de bondad de ajuste GFI igual a .963, e índice de bondad de ajuste ajustado AGFI igual a .959, índice NFI con un valor de .952, valores mayores a .95, indicador de buen ajuste; por otra parte, el índice de ajuste parsimonioso sin ajustar PRATIO igual a .955, y el ajustado PNFI a .950, valores que indican buen ajuste del modelo.

Tabla 7

Cargas factoriales de los ítems de la Escala de Acoso victimización en escolares de una institución educativa de Trujillo

Acoso		Victimización	
Ítem01	0,39	Ítem03	0,58
Ítem02	0,58	Ítem06	0,61
Ítem04	0,55	Ítem13	0,59
Ítem05	0,59	Ítem14	0,60
Ítem07	0,73	Ítem15	0,56
Ítem08	0,55	Ítem16	0,64
Ítem09	0,51	Ítem17	0,55
Ítem10	0,62	Ítem19	0,62
Ítem11	0,60	Ítem23	0,70
Ítem12	0,70	Ítem24	0,74
Ítem18	0,45	Ítem25	0,63
Ítem20	0,54	Ítem26	0,53
Ítem21	0,59	Ítem27	0,56
Ítem22	0,66	Ítem28	0,62
Ítem30	0,63	Ítem29	0,58
Ítem32	0,62	Ítem31	0,70
Ítem33	0,68	Ítem35	0,59
Ítem34	0,65	Ítem37	0,66
Ítem36	0,69	Ítem38	0,67
Ítem39	0,57	Ítem41	0,57
Ítem40	0,51	Ítem43	0,57
Ítem42	0,47	Ítem44	0,61
Ítem45	0,65	Ítem46	0,58

Las cargas factoriales de los ítems de la Escala de Acoso victimización presentadas en la tabla 7, obtenidas a partir análisis factorial confirmatorio, evidencian que el total de ítems de la Escala mostraron valores entre .39 y .74, solamente el ítem01 presentó una carga factorial de .39 menor a .40, valor considerado como mínimo aceptable; pero mayor a .30.

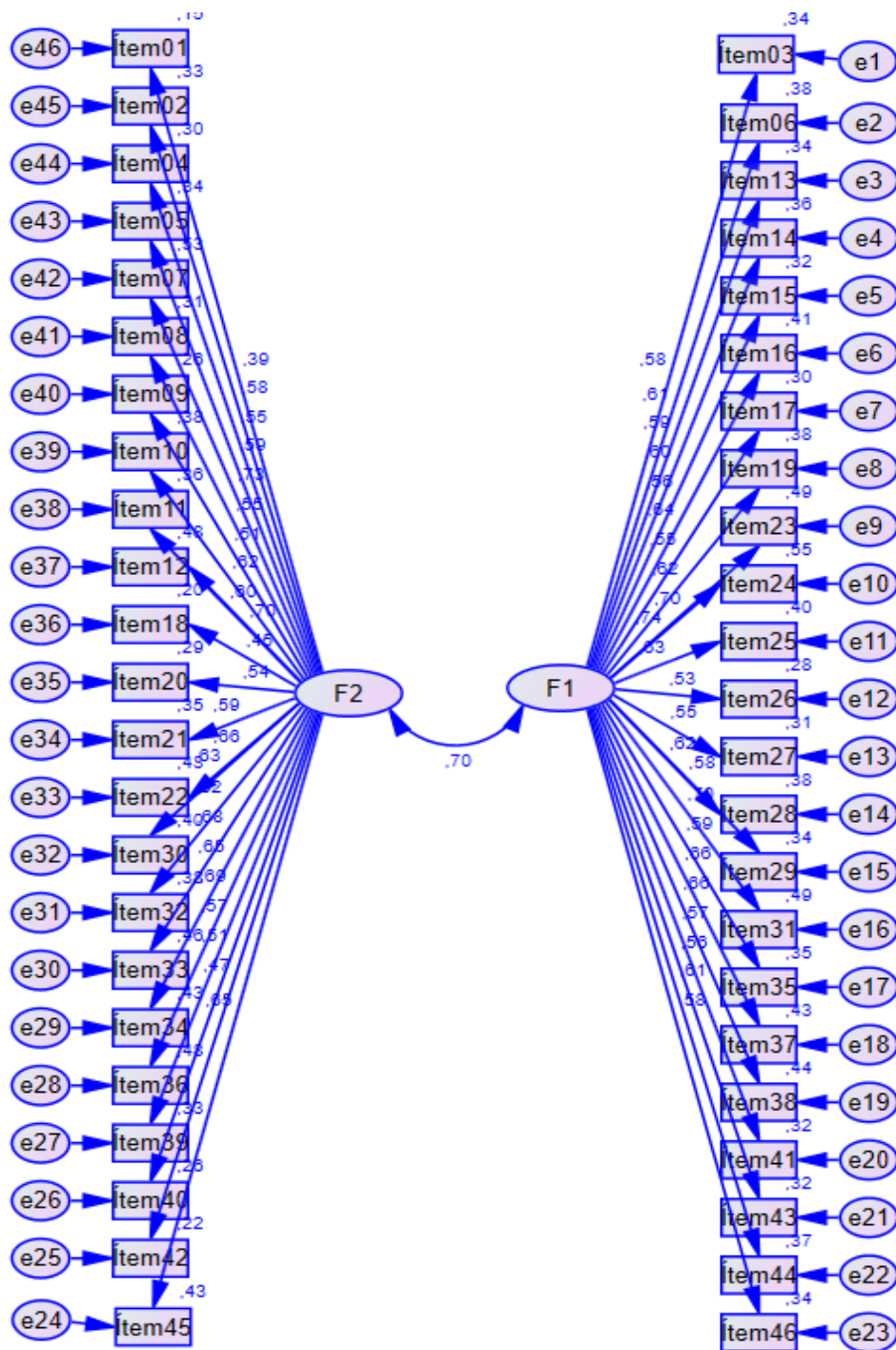


Figura 1. Diagrama Path de la estructura factorial de la Escala de Acoso victimización en escolares de una institución educativa de Trujillo

Tabla 8

Índices de bondad de ajuste del modelo de Análisis factorial confirmatorio de la Escala de angustia de acoso victimización en escolares de una institución educativa de Trujillo

Índices de ajuste del modelo	Valor
Índices de ajuste globales o absolutos	
CMIN/gl	4,80
RMR	,070
GFI	,973
AGFI	,969

Nota: RMR: Error cuadrático medio de estimación; GFI: Índice de bondad de ajuste; AGFI: Índice ajustado de bondad de ajuste; NFI: Índice de ajuste normado; PRATIO: Índice de parsimonia; PNFI: Índice de Parsimonioso ajustado

Los resultados de la aplicación del análisis factorial confirmatorio en la constrastación de la hipótesis referente a la corroboración de la estructura bidimensional de la Escala de angustia de acoso victimización, mediante mínimos cuadrados no ponderados, presentados en la tabla 8, evidencian que los índices de ajuste absoluto: CMIN/gl, igual a 4,80 mayor a 4, valor máximo para indicar un buen ajuste del modelo; error cuadrático medio (RMR) igual a .070, menor al valor aceptable de .08; índice de bondad de ajuste GFI igual a .973, e índice de bondad de ajuste ajustado AGFI igual a .969, valores superiores a .95, indicador de buen ajuste; Los índices de bondad de ajuste a excepción del CMIN/gl, señalan un ajuste aceptable del modelo.

Tabla 9

Cargas factoriales de los ítems de la Escala de angustia de acoso victimización en escolares de una institución educativa de Trujillo

Escala de angustia internalizada		Escala de angustia externalizada	
Ítem01	,459	Ítem02	,570
Ítem03	,514	Ítem04	,626
Ítem05	,578	Ítem06	,611
Ítem07	,669	Ítem08	,659
Ítem09	,683	Ítem13	,557
Ítem10	,614	Ítem15	,531
Ítem11	,621	Ítem17	,696
Ítem12	,747	Ítem21	,676
Ítem14	,641	Ítem24	,689
Ítem16	,690	Ítem26	,568
Ítem18	,633	Ítem29	,664
Ítem19	,703	Ítem30	,578
Ítem20	,692	Ítem32	,604
Ítem22	,690	Ítem34	,697
Ítem23	,636		
Ítem25	,676		
Ítem27	,563		
Ítem28	,629		
Ítem31	,649		
Ítem33	,648		
Ítem35	,626		

Las cargas factoriales de los ítems de la Escala de angustia de acoso victimización presentadas en la tabla 9, obtenidas a partir análisis factorial confirmatorio, evidencian que el total de ítems de la Escala mostraron valores entre .514 y .747, superando a .40, que es el valor considerado como mínimo aceptable.

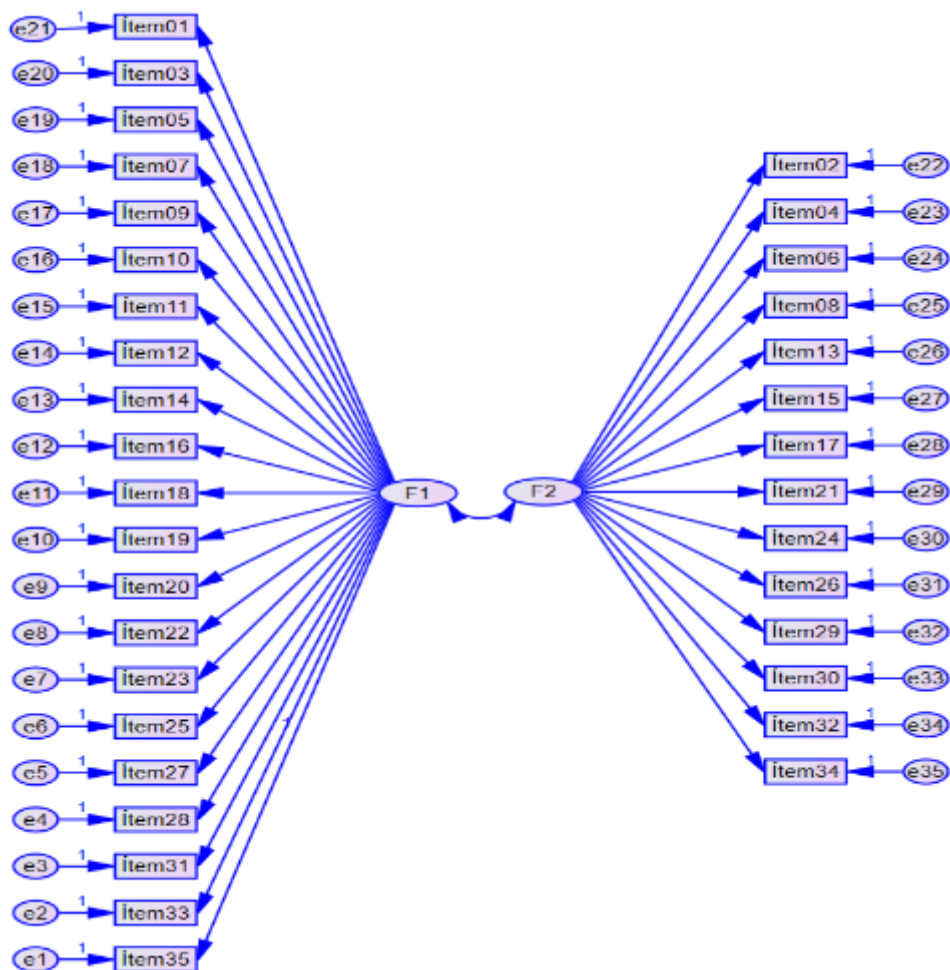


Figura 2. Diagrama Path de la estructura factorial de la Escala de angustia de acoso victimización en escolares de una institución educativa de Trujillo

Tabla 10

Índices de bondad de ajuste del modelo de Análisis factorial confirmatorio de la Escala de ansiedad por violencia escolar en escolares de una institución educativa de Trujillo

Índices de ajuste del modelo	Valor
Índices de ajuste globales o absolutos	
CMIN/gl	5,53
RMR	,027
GFI	,982
AGFI	,979

Nota: RMR: Error cuadrático medio de estimación; GFI: Índice de bondad de ajuste; AGFI: Índice ajustado de bondad de ajuste; NFI: Índice de ajuste normado; PRATIO: Índice de parsimonia; PNFI: Índice de Parsimonioso ajustado

Los resultados de la aplicación del análisis factorial confirmatorio para la contrastación de la hipótesis referente a la corroboración de la estructura bidimensional de la Escala de ansiedad por violencia escolar, a través de los mínimos cuadrados no ponderados, presentados en la tabla 10, evidencian que los índices de ajuste absoluto: CMIN/gl, igual a 5.53 mayor a 4, valor límite para indicar un buen ajuste del modelo; el error cuadrático medio (RMR) igual a .027, menor al valor tope de .08; índice de bondad de ajuste GFI igual a .982, e índice de bondad de ajuste ajustado AGFI igual a .979, valores por encima de .95, indicador de buen ajuste; Los índices de bondad de ajuste a excepción del CMIN/gl, señalan un ajuste aceptable del modelo.

Tabla 11

Cargas factoriales de los Ítems de la Escala de ansiedad por violencia escolar en escolares de una institución educativa de Trujillo

Ansiedad por lesiones físicas		Miedo al acoso		Preocupación por la seguridad en la escuela	
Ítem11	.634	Ítem01	.620	Ítem02	.691
Ítem12	.688	Ítem04	.737	Ítem03	.587
Ítem13	.732	Ítem08	.730	Ítem05	.685
Ítem14	.672	Ítem09	.775	Ítem06	.668
Ítem15	.731	Ítem10	.791	Ítem07	.650
Ítem17	.690	Ítem28	.758	Ítem16	.750
Ítem19	.674			Ítem18	.551
Ítem20	.707				
Ítem21	.705				
Ítem22	.692				
Ítem23	.667				
Ítem24	.680				
Ítem25	.752				
Ítem26	.750				
Ítem27	.702				
Ítem29	.664				

Las cargas factoriales de los reactivos de la Escala de ansiedad por violencia presentadas en la tabla 11, obtenidas a partir análisis factorial confirmatorio, evidencian que el total de Ítems de la Escala mostraron valores entre .551 y .791, superando a .40, que es el valor considerado como mínimo aceptable.

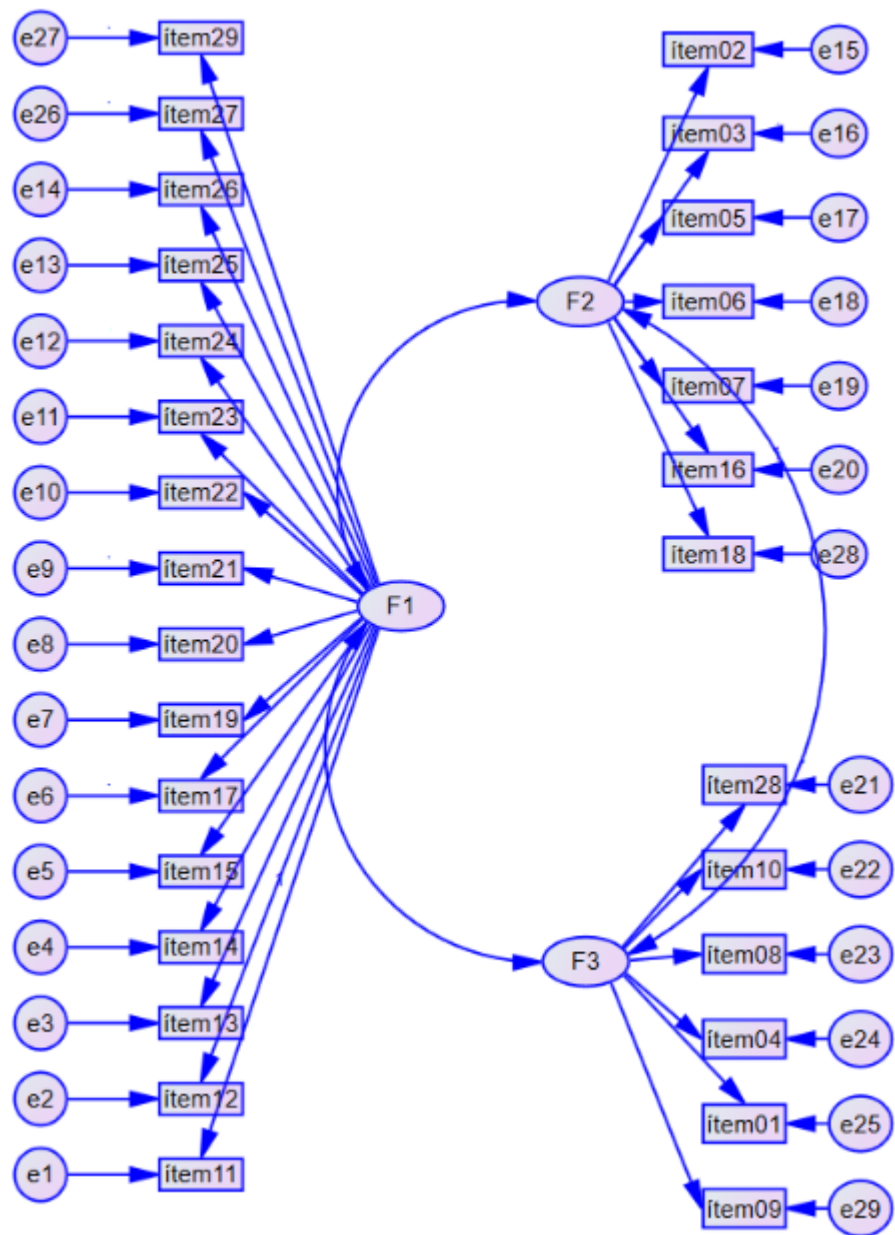


Figura 3. Diagrama Path de la estructura factorial de la Escala de ansiedad por violencia escolar

4.3. Confiabilidad

Tabla 12

Confiabilidad de las puntuaciones en la Escala de Acoso victimización en escolares de una institución educativa de Trujillo

	α	N° ítems	IC al 95% ^(a)	
			LI.	LS
Victimización	,92	11	0,916	0,924
Acoso	,93	9	0,926	0,934

Nota: α : Coeficiente alfa de Cronbach; (a): Intervalo de estimación del coeficiente α

Se exponen los coeficientes de confiabilidad alfa de Cronbach en la tabla 12, estimados de manera puntual, en la Escala de Acoso victimización en escolares; observando que el coeficiente alfa de Cronbach en las dimensiones Victimización y Acoso tienen valores de .92 y .93, respectivamente, calificando la confiabilidad elevada.

Tabla 13

Confiabilidad de las puntuaciones en la Escala de angustia de acoso victimización en escolares de una institución educativa de Trujillo

	α	N° ítems	IC al 95% ^(a)	
			LI.	LS
Escala de angustia internalizada	,94	21	,937	,943
Escala de angustia externalizada	,90	14	,895	,905

Nota: α : Coeficiente alfa de Cronbach; (a): Intervalo de estimación del coeficiente α

En la tabla 13, se visualizan los coeficientes de confiabilidad alfa de Cronbach estimados de manera puntual, en la Escala de angustia de acoso victimización; observando que el coeficiente alfa de Cronbach en las dimensiones Escala de angustia internalizada y Escala de angustia externalizada tienen valores de .94 y .90, respectivamente, calificando la confiabilidad elevada.

Tabla 14

Confiabilidad de las puntuaciones en la Escala de ansiedad por violencia escolar en escolares de una institución educativa de Trujillo

	α	N° Ítems	IC al 95% ^(a)	
			LI.	LS
Ansiedad por lesiones físicas	,938	16	0,935	0,941
Miedo al acoso	,870	6	0,863	0,877
Preocupación por la seguridad en la escuela	,832	7	0,823	0,841

Nota: α : Coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach; (a): Intervalo de estimación del coeficiente α

En la tabla 14, se muestran los coeficientes de confiabilidad alfa de Cronbach estimados de manera puntual, en la Escala de ansiedad por violencia escolar; observando que el coeficiente alfa de Cronbach es de ,938 en la dimensión Ansiedad por lesiones físicas que corresponde a una confiabilidad elevada; y en las dimensiones: Miedo al acoso y Preocupación por la seguridad en la escuela presentan valores de ,870 y ,832, respectivamente, calificando a la confiabilidad como muy buena.

4.4. Normas y puntos de corte

4.4.1. Normas

Tabla 15

Baremos en percentiles, en la Escala de Acoso victimización en escolares de una institución educativa de Trujillo

Pc	Victimización	Acoso	Pc
99	46-69	40-69	99
98	43	36	98
97	36	31	97
95	29	25	95
90	24	16	90
85	20	13	85
80	16	10	80
75	14	8	75
70	13	6	70
65	11	5	65
60	9	5	60
55	8	4	55
50	7	3	50
45	6	3	45
40	5	3	40
35	4	2	35
30	4	2	30
25	3	1	25
20	2	1	20
15	1	0	15
10	1	0	10
5	0	0	5
3	0	0	3
2	0	0	2
1	0	0	1
N	466	466	N
Media	10,01	6,36	Media
Mediana	7,00	3,00	Mediana
Moda	2	0	Moda
D.t.	10,00	8,41	D.t.
Min.	0	0	Min.
Max.	53	52	Max.

Dt: Desviación estándar

En la tabla 15, se visualizan las normas percentilares, de acuerdo a las dimensiones de la Escala de Acoso victimización en escolares de una institución educativa de Trujillo, para la muestra de 466 de aquellos escolares; se evidencia que en la dimensión Victimización uno de los evaluados logró 16 puntos sobrepasando al 80% del total de integrantes de la muestra. Así mismo, se puede observar que los escolares evaluados obtuvieron un puntaje máximo de 53 y un puntaje mínimo de 0 puntos; igualmente, la puntuación media fue de 10.01 puntos con una desviación estándar respecto a la puntuación media de 10.0 puntos.

Tabla 16

Baremos en percentiles, en la Escala de angustia de acoso victimización en escolares de una institución educativa de Trujillo

Pc	Escala de angustia internalizada	Escala de angustia externalizada	Pc
99	38	28	99
98	35	26	98
97	31	22	97
95	28	20	95
90	19	16	90
85	13	12	85
80	10	9	80
75	7	8	75
70	6	6	70
65	5	5	65
60	4	4	60
55	3	4	55
50	2	3	50
45	1	3	45
40	1	2	40
35	1	2	35
30	1	2	30
25	0	1	25
20	0	0	20
15	0	0	15
10	0	0	10
5	0	0	5
3	0	0	3
2	0	0	2
1	0	0	1
N	466	466	N
Media	5,9	5,5	Media
Mediana	2,0	3,0	Mediana
Moda	0,0	0,0	Moda
D.t.	8,9	6,5	D.t.
Min.	0,0	0,0	Min.
Max.	51	34	Max.

Dt: Desviación estándar

En la tabla 16, se encuentran las normas percentilares, de acuerdo a las dimensiones de la Escala de angustia de acoso victimización en escolares de una institución educativa de Trujillo, para los 466 escolares evaluados; se observa que en la dimensión Escala de angustia

internalizada un participante alcanzó 10 puntos superando al 80% del total de participantes. Además, se observa que los escolares evaluados lograron una puntuación máxima de 51 y un puntaje mínimo de 0 puntos; igualmente, se puede evidenciar que la puntuación media fue de 5.9 puntos con una desviación estándar de 8.9 puntos.

Tabla 17

Baremos en percentiles, en la Escala de ansiedad por violencia escolar en escolares de una institución educativa de Trujillo

Pc	Ansiedad por lesiones físicas	Miedo al acoso	Preocupación por la seguridad en la escuela	Pc
99	34-38	15-17	16-20	99
98	29	13	14	98
97	25	12	12	97
95	21	11	10	95
90	15	8	7	90
85	10	5	5	85
80	7	4	5	80
75	5	3	4	75
70	4	3	3	70
65	3	2	3	65
60	2	1	2	60
55	1	1	2	55
50	1	1	1	50
45	1	1	1	45
40	1	1	1	40
35	1	1	1	35
30	1	1	1	30
25	0	0	0	25
20	0	0	0	20
15	0	0	0	15
10	0	0	0	10
5	0	0	0	5
3	0	0	0	3
2	0	0	0	2
1	0	0	0	1
N	466	466	466	N
Media	4,24	2,31	2,57	Media
Mediana	1,00	1,00	1,00	Mediana
Moda	0	0	0	Moda
D.t.	7,23	3,46	3,41	D.t.
Min.	0	0	0	Min.
Max.	38	17	20	Max.

Dt: Desviación estándar

En la tabla 17, se encuentran las normas percentilares, de acuerdo a las dimensiones de la Escala de ansiedad por violencia escolar, para la muestra evaluada de 466 estudiantes; se

evidencia que en la dimensión Ansiedad por lesiones físicas un evaluado logró 7 puntos sobrepasando al 80% de la muestra. Además, se observa que los participantes de la investigación lograron una puntuación máxima de 38 y una mínima de 0 puntos; igualmente, la puntuación media fue de 4.24 puntos con una dispersión promedio respecto a la media de 7.23 puntos.

4.4.2. Puntos de corte

Tabla 18

Puntos de corte Escala de Acoso victimización en escolares de una institución educativa de Trujillo

Nivel	Puntuación directa	Puntuación en percentiles
Victimización		
Bajo	0 - 3	1 -25
Medio	4 - 15	26 – 75
Alto	> 15	76 - 99
Acoso		
Bajo	0 - 1	1 -25
Medio	2 - 9	26 – 75
Alto	> 9	76 - 99

En la tabla 18, se presentan los puntos de corte de la Escala de Acoso victimización, para ambos sexos en las dimensiones de Victimización y Acoso; elaborados en base a las normas percentilares, que permitieron establecer los rangos de clasificación en los escolares.

Tabla 19

Puntos de corte Escala de angustia de acoso victimización en escolares de una institución educativa de Trujillo

Nivel	Puntuación directa		Puntuación en percentiles
Escala de angustia internalizada			
Bajo	0		1 -25
Medio	1 - 9		26 - 75
Alto	> 9		76 - 99
Escala de angustia externalizada			
Bajo	0 - 1		1 -25
Medio	2 - 8		26 - 75
Alto	> 8		76 - 99

En la tabla 19, se presentan los puntos de corte de la Escala de angustia de acoso victimización, para ambos sexos en las dimensiones de Escala de angustia internalizada y Escala de angustia externalizada; confeccionados en a partir de las normas percentilares que permitieron establecer los rangos de clasificación en los escolares.

Tabla 20

Puntos de corte Escala de ansiedad por violencia escolar en escolares de una institución educativa de Trujillo

Nivel	Puntuación directa		Puntuación en percentiles
Ansiedad por lesiones físicas			
Bajo		0	1 -25
Medio	1	- 5	26 – 75
Alto		> 5	76 - 99
Miedo al acoso			
Bajo		0	1 -25
Medio	1	- 3	26 – 75
Alto		> 3	76 - 99
Preocupación por la seguridad en la escuela			
Bajo		0	1 -25
Medio	1	- 4	26 – 75
Alto		> 4	76 - 99

En la tabla 20, se observan los puntos de corte de la Escala de ansiedad por violencia escolar, para ambos sexos en las dimensiones de Ansiedad por lesiones físicas, Miedo al acoso y Preocupación por la seguridad en la escuela; contruidos tomando en cuenta las normas en percentiles que permitieron establecer los niveles de clasificación en los escolares.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Álvarez (2013) define al acoso escolar como toda conducta intencionada, que busca dañar o causar perjuicio, se puede dar de diversas maneras y ocurre dentro de los colegios. El objetivo del presente estudio es determinar las propiedades psicométricas de las Escalas ERAVE de acoso-victimización para escolares de Instituciones Educativas estatales de Trujillo, en una muestra total de 646 estudiantes, del primero al tercer grado de educación secundaria, con la finalidad de brindar a los profesionales psicólogos un instrumento con adecuadas propiedades psicométricas para identificar y prevenir casos de acoso escolar. Las escalas ERAVE están conformadas por tres sub escalas las cuales tienen por finalidad, evaluar el impacto de la victimización por intimidación en niños y adolescentes: Escala de acoso victimización (EAV), Escala de angustia de acoso victimización (EAAV) y Escala de ansiedad por violencia escolar (EAVE), cada una con sus propias dimensiones.

Se realizó en primer lugar el análisis de los ítems de cada una de las subescalas mediante la correlación ítem test corregida, la cual indica el grado en que el ítem mide lo mismo que la prueba globalmente; es decir, el grado en que contribuye a la consistencia interna del test, mientras más se acerque a 1 el coeficiente de correlación ítem test, mejor medición y discriminación posee el reactivo (Abad et al, 2011). En la Tabla 3, se presentan los coeficientes de los ítems pertenecientes a la Escala de Acoso victimización (EAV), cuyos valores oscilan entre .40 y 0.70, siendo el mínimo aceptado 0.20 (Kline, 2005), por lo tanto, son valores adecuados, ello también se evidencia en el estudio original de Reynolds (2003) quien para esta subescala encontró valores de coeficientes de correlación ítem escala que oscilan entre .44 y .69; igualmente en la adaptación al español realizada por Ruiz (2017), se obtuvieron índices entre .31 y .62. Por lo tanto, los resultados de la correlación ítem test de la EAV conseguidos en la presente investigación, guardan relación con los resultados del estudio original y de la adaptación

al español. Al analizar las dimensiones de esta primera escala con respecto a la correlación ítem test, en la dimensión Acoso, se obtuvo índices que oscilan entre .51 a .70; mientras que en la dimensión Victimización, los índices se encuentran entre .40 a .66; estos resultados se asemejan más a los resultados alcanzados por Reynolds (2003) en el estudio original, que a los hallados por Ruiz (2017) en la adaptación al español. En el estudio original, la dimensión Acoso obtuvo coeficientes de correlación ítem test con valores entre .50 a .67, mientras que la dimensión Victimización, los coeficientes estuvieron entre .44 a .69. Con respecto a la traducción al español, en el indicador Acoso los coeficientes se encontraban entre .37 y .58, en cuanto al indicador Victimización, la correlación ítem test halló valores entre .31 a .62.

En referencia a los coeficientes de correlación ítem-test corregidos de la Escala de angustia de acoso victimización (EAAV), se obtuvo valores que oscilan entre .41 y .72, todos ellos valores aceptables, los mismos que guardan similitud con los hallados por Reynolds (2003), cuyos coeficientes se encontraban entre .39 y .71; y los encontrados por Ruiz (2017), con índices entre .34 y .71. Sobre los coeficientes de correlación ítem – test obtenidos según indicadores, en la dimensión Angustia Internalizada oscilan entre .41 y .72, y en la dimensión Angustia Externalizada los índices están entre .48 a .68; esto se corrobora con lo hallado por Ruiz (2017) para la dimensión Angustia Internalizada quien encontró valores entre .45 a .70, y por lo alcanzado por Reynolds (2003) para la dimensión Angustia Externalizada con puntajes entre .45 y .77.

Los coeficientes de correlación ítem test corregidos de la Escala de ansiedad por violencia escolar (EAVE), hallados oscilan entre .50 y .75, los cuales son superiores a la adaptación de Ruiz (2017), quien encontró valores entre .36 y .68; y semejantes al estudio original de Reynolds (2003) que reportó índices entre .45 y .76.

Por lo tanto, con respecto al análisis de ítems de todas las Escalas Reynolds de Acoso Victimización para escolares de Instituciones Educativas estatales de Trujillo, se puede evidenciar que los ítems son adecuados para la medición y discriminación de la variable acoso escolar, pues de acuerdo a Aiken (2003) y Abad et al (2011), los coeficientes de correlación ítem test deben superar el mínimo de 0.20, para poder indicar que los reactivos miden lo mismo que la escala a nivel global; además, se asemejan a los valores hallados en el estudio original. El análisis de ítems se realizó siguiendo las recomendaciones de Martínez, Hernández y Hernández (2014), quienes resaltan la importancia de utilizar este análisis para ver el funcionamiento de los reactivos y para poder seleccionar de entre todos ellos los que se adapten mejor al objetivo de medición del test.

El primer objetivo específico del presente estudio buscó establecer las evidencias de validez de constructo a través del análisis factorial confirmatorio de las Escalas ERAVE de acoso-victimización para escolares de una Institución Educativa estatal de Trujillo. De acuerdo a Muñiz (2018), las evidencias de validez de constructo o evidencias de la estructura interna del test, pretenden evaluar en qué medida el test constituye un constructo coherente y riguroso y no se trata simplemente de un conjunto de ítems al azar; un test puede estar diseñado para constituir una o varias dimensiones, esto dependerá de la definición operacional del constructo a medir. Analizar la estructura interna de un instrumento psicológico consiste en determinar si los ítems se agrupan en dimensiones propuestas teóricamente, para ello se emplea el análisis factorial, procedimiento que permite identificar las interrelaciones de un grupo de reactivos, identificando factores comunes que los agrupen (Medrano y Pérez, 2018). El análisis factorial confirmatorio, según Pilatti, Godoy y Brussino (2012), es la técnica más recomendable para el estudio de dimensionalidad de variables, además, de acuerdo a Martínez, Hernández y Hernández (2014), se

debe emplear este tipo de análisis cuando se tiene hipótesis de la estructura del test basadas en la teoría previa, en la investigación empírica o en una combinación de ambas. En consecuencia, para la presente investigación se realizó el análisis factorial confirmatorio a través del método de los mínimos cuadrados no ponderados, para contrastar la estructura factorial de las Escalas ERAVE, de acuerdo al instrumento original y la adaptación al español.

En cuanto a los resultados del análisis factorial confirmatorio de la Escala de Acoso victimización (EAV), se evidencia que los índices de ajuste del modelos de dos dimensiones son: CMIN/gl, igual a .440 siendo un indicador de buen ajuste, el índice de valor del error cuadrático medio que mide la cantidad de error que hay entre dos conjuntos de datos, es de .029, así mismo, los índices de ajuste GFI (Índice de bondad de ajuste), AGFI (Índice ajustado de bondad de ajuste) y los índices de ajuste parsimonioso NFI (Índice de ajuste normado), son de .963, .959 y .952, respectivamente, indicando un buen ajuste. Con respecto a las cargas factoriales de los ítems de la Escala de Acoso victimización, para el factor Acoso presentaron valores entre .39 y .73., mientras que para el factor Victimización, pesos factoriales entre .53 y .74. Los resultados hallados tienen similitud con lo obtenido por Reynolds (2003) en el estudio original, quien encontró cargas factoriales para la dimensión Acoso de .52 a .69 y para la dimensión Victimización, valores entre .41 y .71. Igualmente, los resultados guardan relación con lo alcanzado por Ruiz (2017), que estimó pesos factoriales de .39 a .63 para el indicador Acoso, y de .38 a .71 para el indicador Victimización. De acuerdo a este último autor, el factor acoso está orientado a medir comportamientos de intimidación en los estudiantes, hostigamiento, incluyendo agresión física, peleas, estar con un grupo de compañeros de colegio para acosar a otros, tomar posesiones y dinero ajeno, además de acoso verbal como llamar por sobre nombres o apodos, burlarse, ridiculizar y amenazar verbalmente; por otro lado, el factor victimización,

incluye diversas formas de victimización como ser agredido físicamente por otros, ser forzado a hacer cosas en contra de su voluntad, sentirse mal por otros, ser molestado, perseguido por acosadores, haber sufrido destrucción o robo de sus pertenencias, ser amenazado, golpeado con objetos o haber sido llamado por apodos.

Los resultados del Análisis factorial confirmatorio de la Escala de angustia de acoso victimización en escolares (EAAV), en donde se obtuvieron diversos índices de ajuste del modelo como el CMIN/gl que adopta un valor 4,80, el que es mayor a 4, valor máximo para indicar que hay un buen ajuste, en cuanto al RMR (Error cuadrático medio) el valor es igual a .70, respecto a los índices de ajuste GFI y AGFI, son de .973 y .969, respectivamente y las cargas factoriales de los ítems de la Escala de angustia de acoso victimización en escolares, mostradas en la Tabla 9, para la dimensión Angustia Internalizada, tiene valores que oscilan entre .46 y .75; mientras que en la dimensión Angustia Externalizada, las cargas factoriales adoptaron valores entre .53 y .69 lo que indica que los ítems en cada dimensión son los adecuados, pues los pesos factoriales se asemejan a los encontrados por Reynolds (2003) en el estudio original, para el indicador Angustia Internalizada (.50 a .77) y para el indicador Angustia Externalizada (.43 a .79); así mismo, de acuerdo a Ruiz (2017), la angustia internalizada hace referencia a síntomas de angustia, como preocupaciones, depresión, rechazo escolar, aislamiento, temor; mientras que la angustia externalizada incluye comportamientos de venganza hacia los acosadores, pensamientos de perjudicar a los acosadores debido a sus agresiones, realizar planes para lastimar a los acosadores y sentirse furioso por ver situaciones de acoso.

En la Tabla 10 se visualizan los índices de bondad de ajuste del modelo de Análisis factorial confirmatorio de la Escala de ansiedad por violencia escolar (EAVE), se demuestra que el ajuste es adecuado, pues el error cuadrático medio (RMR) toma un valor de .027 menor al valor

máximo de .08, además, los índices de ajuste GFI y AGFI, son de .982 y .979, respectivamente, evidenciando un ajuste adecuado al modelo; y las cargas factoriales de los Ítems de la EAVE, poseen valores que oscilan entre .55 y .79. Los resultados encontrados son similares a los del estudio original de Reynolds (2003), que identificó cargas factoriales entre .41 y .81, y a los resultados de la adaptación de Ruiz (2017) quien reportó cargas factoriales de .39 a .81 para esta escala. Reynolds (2003) plantea que la ansiedad por violencia escolar evalúa las preocupaciones, temores y aprensión de los estudiantes acerca de lesiones en la escuela, síntomas de ansiedad relacionadas a violencia, angustia por ser acosado y por su seguridad dentro del contexto escolar, miedo a ser ridiculizado o ser foco de comentarios despectivos y burlas. En esta escala como se puede evidenciar en la tabla 11, se muestran tres dimensiones que corresponden a las halladas por Reynolds (2003) y por Ruiz (2017), sin embargo, estos autores manifiestan, que los tres indicadores evalúan componentes de un factor bastante específico, la ansiedad asociada con la violencia, por lo tanto no consideran que la reducción de la EAVE en dimensiones mejore sustancialmente la utilidad de la escala, esto además se encuentra avalado por los índices de ajuste reportados anteriormente, que indican un buen ajuste al modelo planteado para esta escala.

Los resultados del análisis factorial confirmatorio realizado en la presente investigación se relacionan y adecuan a lo propuesto por Furr (2011), quien señala que un ítem es válido cuando posee carga factorial mayor o igual a .30, por lo tanto, los ítems de las escalas ERAVE son válidos, y poseen buenas cargas factoriales. Además, con respecto a los índices de ajuste, Abad et al (2011) manifiestan que el cociente de la chi-cuadrado dividida entre sus grados de libertad (CMIN /gl), debe ser inferior a cuatro; la raíz cuadrada media residual (RMR), con un valor mínimo aceptable de .08, y mientras más cercano a 0 mejor ajuste; el índice de bondad de ajuste comparativo (GFI) e índices de bondad de ajuste ajustado (AGFI), con un valor mínimo

aceptable de .90; y finalmente, los índices de ajuste parsimonioso (NFI) y parsimonioso ajustado (PNFI), cuyos valores se recomiendan se aproximen a la unidad. Además, como el análisis factorial confirmatorio revela si la estructura interna de los factores tal como los plantea el autor son válidos (Tangarife y Arias, 2015), el modelo teórico generado por Reynolds (2003) y confirmado por Ruiz (2017) que adaptó las escalas al español, presupone un número concreto de dimensiones para cada escala. En resumen, todas las escalas Reynolds de Acoso Victimización poseen adecuadas evidencias de validez de constructo, pues se siguieron las recomendaciones brindadas por Muñiz (2018) quien manifiesta que para poder concluir que un instrumento posee estas evidencias, debe realizarse análisis factorial, el cual brindará los índices de ajuste y cargas factoriales del test psicológico, los mismos que son muy adecuados según los resultados de la presente investigación.

El segundo objetivo específico pretendió establecer la confiabilidad de las escalas, mediante el método de consistencia interna que hace referencia al grado en que cada una de las partes de las que se compone el instrumento es equivalente al resto. Este principio aplicado al caso de los tests vendrá determinado por el grado en el que cada ítem, como parte básica constitutiva de este, muestra una equivalencia adecuada con el resto de los ítems, o sea, que mide con el mismo grado el constructo medido (Meneses et al, 2014). Para ello se empleó el coeficiente alfa, pues fue utilizado tanto en el estudio original como en la adaptación al español, y es empleado a nivel mundial en diversas investigaciones psicométricas debido a que según Meneses et al (2014), expresa la consistencia interna de un test a partir de la covariación entre sus ítems, cuanto más elevada sea la proporción de la covariación entre estos ítems respecto a la varianza total del test, más elevado será el valor del coeficiente alfa de Cronbach; de acuerdo a DeVellis (1991), si este

coeficiente es mayor a .75, la confiabilidad es muy respetable; si es igual a .85 es muy buena y si sobrepasa a .90 es calificada como elevada.

Para la Escala de Acoso victimización (EAV), el coeficiente alfa logró valores de .92 y .93, en las dimensiones de acoso y victimización respectivamente, indicando la existencia de una confiabilidad elevada, estos coeficientes son muy similares a los del estudio original realizado por Reynolds (2003) en donde se hallaron valores de 0.93. en cada dimensión; y superiores a los encontrados en la adaptación al español realizada por Ruiz (2017) cuyos índices de confiabilidad para el indicador acoso (.88) y el de victimización (.89).

En la Escala de angustia de acoso victimización (EAAV), las dimensiones Escala de angustia internalizada y Escala de angustia externalizada lograron coeficientes de confiabilidad de .94 y .90, evidenciando una confiabilidad elevada, la escala original (Reynolds, 2003) también posee valores elevados en cuanto a confiabilidad de dicha escala, siendo de .95 en angustia internalizada y 0.92 en la externalizada; además son superiores a los obtenidos en la adaptación al español donde se halló índices de .92 y .89 respectivamente (Ruiz, 2017).

La Escala de ansiedad por violencia escolar, posee coeficientes alfa de Cronbach de ,938 en la dimensión Ansiedad por lesiones físicas que corresponde a una confiabilidad elevada; y en las dimensiones: Miedo al acoso y Preocupación por la seguridad en la escuela presentan valores de .870 y .832, respectivamente, calificando a la confiabilidad como muy buena, mientras que en la escala original se hallaron coeficientes de 0.93 en cada una de las dimensiones (Reynolds, 2003), los cuales se califican como elevados.

Como se puede evidenciar, las tres escalas resultan altamente confiables para medir la variable acoso escolar en la población estudiada, pues al demostrar una confiabilidad adecuada y elevada, las ERAVE brindan seguridad, estabilidad, integridad y ausencia de errores de

medición, es decir, se logró reducir la varianza de error haciendo las puntuaciones más confiables (Brenlla, 2013). Los resultados alcanzados en los índices de confiabilidad son superiores a los obtenidos en otros instrumentos adaptados a nivel nacional que también apuntan a medir acoso escolar, por ejemplo, Herrera y Ramos (2016), en su escala para la evaluación del bullying para adolescentes (ES-BULL), obtuvieron una confiabilidad de .84; igualmente, en el estudio realizado por Loaiza (2020) sobre la prueba INNSEBULL, obtuvo confiabilidad de 0.87; ambos instrumentos poseen niveles de confiabilidad inferiores a lo encontrado en las ERAVE. Asimismo, en el contexto local, Ucañán (2015) adaptó el Autotest Cisneros, encontrando niveles de confiabilidad entre .66 y .80, niveles aceptables sin embargo menores a los obtenidos en la presente investigación con las ERAVE, por otro lado, Arévalo (2013), en el Cuestionario de acoso y violencia escolar (AVE), alcanzó coeficientes de confiabilidad que van de 0.84 a 0.95, a través del método de mitades; sin embargo, el método empleado de partición es sumamente cuestionado por diversos autores (Meneses et al, 2014; Medrano y Pérez, 2018; Muñiz, 2018) debido a que los criterios para escoger las dos mitades son arbitrarios y diversos, de esta forma, podrían existir muchos coeficientes de confiabilidad por consistencia interna para una misma prueba; por lo tanto, a nivel local solo se contaría con el Autotest Cisneros de Acoso Escolar (Ucañán, 2015) y las ERAVE como instrumentos con adecuados índices de confiabilidad para medir la variable Acoso Escolar en la ciudad de Trujillo.

El último objetivo específico buscó elaborar las normas percentilares de las ERAVE, en la tabla 15 se visualizan los baremos por dimensiones de la Escala de Acoso victimización en donde se alcanzó una puntuación máxima de 53 y una puntuación mínima de 0 puntos; además, se evidencia que la media fue de 10.01. En la tabla 16 de la Escala de angustia de acoso victimización, la puntuación máxima alcanzada fue 51, una puntuación mínima de 0 puntos, y la

puntuación promedio fue de 5.9 puntos. En la tabla 17 de la Escala de ansiedad por violencia escolar, la puntuación máxima alcanzada fue 38 y la mínima 0, mientras que la promedio fue 4.24. Igualmente, se establecieron los puntos de corte para ambos sexos en base a las escalas percentilares, definiéndolos como alto, medio y bajo.

Las escalas ERAVE poseen adecuadas propiedades psicométricas superiores a las propiedades psicométricas de otros instrumentos adaptados al contexto local como el Autotest Cisneros de acoso Escolar (Ucañán, 2015), o el Cuestionario de Acoso y Violencia Escolar AVE-EAL (Arévalo, 2013); asimismo, a nivel nacional, los índices de validez y confiabilidad de las ERAVE son mayores que la ES-BULL (Herrera y Ramos, 2016) e INNSEBULL (Loaiza, 2020). En conclusión, las ERAVE presentan propiedades psicométricas adecuadas que posibilitan la medición de la variable acoso escolar en escolares de una institución educativa de Trujillo.

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES Y

RECOMENDACIONES

6.1. Conclusiones

- Las Escalas ERAVE de acoso – victimización para escolares demuestran tener evidencia de validez y confiabilidad que le permiten poder ser utilizada para la medición de la variable de estudio.
- La validez de constructo a través del coeficiente de correlación ítem-test corregido, correspondiente a la Escala acoso - victimización, señalan valores que oscilan entre .40 y .70., en la Escala de angustia de acoso victimización valores entre .412 y .721 y en la Escala de ansiedad por violencia escolar valores entre .503 y .756, resultados que demuestran que son válidas para medir la variable de estudio.
- Las evidencias de validez de constructo fueron halladas mediante análisis factorial confirmatorio, de la Escala acoso – victimización, evidencia un índice de bondad de ajuste GFI igual a .963, e índice de bondad de ajuste ajustado AGFI igual a .959, ambos mayores a .90; índice de ajuste parsimonioso sin ajustar de .889, y el ajustado de .876, con valores muy próximos a la unidad; indicando los valores de los índices un buen ajuste del modelo.
- Las evidencias de validez de constructo a través del análisis factorial confirmatorio de la Escala de angustia de acoso victimización, evidencia un índice de bondad de ajuste GFI igual a .973, e índice de bondad de ajuste ajustado AGFI igual a .969; y en la Escala de ansiedad por violencia escolar el índice de bondad de ajuste GFI es igual a .982, e índice de bondad de ajuste ajustado AGFI es igual a .979, en ambas escalas los valores obtenidos son mayores a .90; indicando un buen ajuste del modelo.
- La confiabilidad mediante coeficiente alfa de la Escala acoso – victimización; evidencia en sus dimensiones valores de .92 para victimización y .93 para acosos, alcanzando una

confiabilidad elevada, en la Escala de angustia de acoso victimización valores de .94 para angustia internalizada y .90 para angustia externalizada, los que indica una confiabilidad elevada; y en la Escala de ansiedad por acoso escolar valores de .938 para ansiedad por lesiones físicas con una confiabilidad elevada, .870 para miedo al acoso y .832 para preocupación por la seguridad en la escuela, ambos con una confiabilidad respetable.

- Se establecieron las normas percentilares a nivel general de las Escalas ERAVE de acoso-victimización para escolares de una Institución Educativa estatal de Trujillo.
- Se elaboraron los puntos de corte a nivel general de las Escalas ERAVE de acoso-victimización para escolares de una Institución Educativa estatal de Trujillo.

6.2. Recomendaciones

- Se sugiere realizar otras investigaciones tomando en cuenta los resultados obtenidos para continuar profundizando en el estudio del acoso escolar.
- Es recomendable utilizar las Escalas ERAVE de acoso – victimización para escolares para la medición de la variable en cuestión, en base a la evidencia de contar con valores de validez y confiabilidad adecuados para su utilización y por la creación de normas para la mencionada población.
- Respecto a la validez de constructo, se recomienda utilizar en poblaciones similares, el modelo trifactorial de las Escalas ERAVE de acoso – victimización para escolares al haberse confirmado su ajuste en la población investigada.
- Recomendar que, en próximas investigaciones, se realice la validez criterial tanto externa como interna del instrumento a fin de ampliar los resultados del presente estudio.
- Sobre la confiabilidad, se recomienda utilizar con seguridad las Escalas ERAVE de acoso – victimización para escolares al haberse obtenidos resultados que evidencian que a través del instrumento se puede obtener una medida coherente y precisa de los mismos.
- En futuras investigaciones se recomienda hallar la confiabilidad mediante coeficiente Omega para ampliar las propiedades psicométricas de las Escalas ERAVE de acoso – victimización para escolares.
- Se recomienda utilizar las normas percentilares y puntos de corte creados en el presente estudio para las Escalas ERAVE de acoso – victimización para escolares, debido a que a través de los mismos se han obtenido normas estandarizadas para la población investigada.

- Se sugiere que en próximos estudios psicométricos del instrumento se amplíe la población y muestra de estudio tomando en consideración instituciones educativas privadas a fin de poder conseguir una mayor generalización de resultados y una mayor estandarización de las normas y puntos obtenidos en el presente estudio.

CAPÍTULO VII

REFERENCIAS Y ANEXOS

7.1. Referencias

- Abad, F., Olea, J., Ponsoda, V., García, C. (2011). *Medición en ciencias sociales y de la salud*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Aiken, L. (2003). *Test Psicológicos y Evaluación*. México: Pearson Educación.
- Álvarez, J. (2013). Acoso escolar, transición de víctima a agresor. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 10(24), 58-63.
- Alvarez, K. (2016). Acoso escolar y habilidades sociales en adolescentes de dos Instituciones Educativas Estatales de Ate. *Avances en Psicología*, XXIV(2), 205-215.
- Arévalo, E. (2013). *Cuestionario de Acoso y Violencia Escolar AVE-EAL*. Trujillo: Escuela de Psicología - UPAO.
- Arévalo, E. (2015). *Intervención ante la violencia y acoso escolar*. Trujillo: Universidad Privada Antenor Orrego.
- Avilés, J. (2012). *Manual contra el bullying: Guía para el profesorado* (Primera ed.). Lima: Ediciones Libro Amigo.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Oxford: Prentice-Hall.
- Barcaccia, B., Pallini, S., Baiocco, R., Salvati, M., Saliari, A. M., & Howard Schneider, B. (2018). Forgiveness and friendship protect adolescent victims of bullying from emotional maladjustment. *Psicothema*, XXX(4), 427-433. doi:10.7334/psicothema2018.11
- Berkowitz, L. (1996). *Agresión: Causas, Consecuencias y Control*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Brenlla, M. (2013). *Diccionario de Psicometría*. Montevideo, Uruguay : Coordinadora de Psicólogos.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.

- Castillo, L. (2011). El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. *Revista Internacional de Investigación en Educación*(4), 415-428.
- Castro, J. (2009). Trastorno por déficit de la atención con hiperactividad. En J. Castro Morales (Ed.), *Psiquiatría de niños y adolescentes* (págs. 204-228). Lima: Centro Editorial UPCH.
- Castro, J. (2009). Trastornos de conducta. En J. Castro Morales (Ed.), *Psiquiatría de niños y adolescentes* (págs. 238-252). Lima: Centro Editorial UPCH .
- Castro, J. (2011). Acoso Escolar. *Rev Neuropsiquiatr*, *II*(74), 242-249.
- Cava, M., y Buelga, S. (2017). Propiedades psicométricas de la Escala de Victimización Escolar entre Iguales (VE-I). *Revista Evaluar*, *18*(1), 40-53.
- Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis e la situación en las aulas españoles. *Revista International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, *IX*(3), 367-378. Obtenido de <http://www.ijpsy.com/volumen9/num3/244/bullying-analisis-de-lasituacion-en-las-ES.pdf>
- De la Villa, M. (2005). Actitudes socioconstruidas ante la violencia bullying en estudiantes de secundaria. *Anuario de Psicología*, *XXXVI*(1), 61-81.
- DeVellis, R. F. (1991). *Scale development: Theory and applications*. Estados Unidos: Sage Publications.
- Dollard, J., Doob, L. W., Miller, N. E., Mowrer, O. H., y Sears, R. R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven: Yale University Press. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.1037/10022-000>

- Furr, R. (2011). *Scale Construction and Psychometrics for Social and Personality*. Inglaterra: SAGE Publications.
- Garaigordobil, M., & Oñederra, J. A. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology*, III(2), 243-256.
- García, J. (2013). Acoso escolar, transición de víctima a agresor. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, X(24), 31-44.
- García, C. y Posadas, S. (2018). Acoso escolar: de lo tradicional a un enfoque integral. *Acta Pediatr Mex*, XXXIX(2), 190-201.
- Gascón, J., Russo, J., Cózar, A., y Heredia, J. (2015). Adaptación cultural al español y baremación del Adolescent Peer Relations Instrument (APRI) para la detección de la victimización por acoso escolar: Estudio preliminar de las propiedades psicométricas. *Anales de Pediatría*, 9-17.
- Gregory, R. (2012). *Pruebas Psicológicas*. México: Pearson Educación.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación* (Sexta ed.). Ciudad de México: McGraw-Hill Education.
- Herrera, R., y Ramos, V. (2015). *Construcción de una escala para la evaluación del bullying para adolescentes (ES-BULL)*. Tesis de Licenciatura, Universidad Peruana Unión, Lima.
- Jiménez, F. (2012). Conocer para comprender la violencia: origen, causas y realidad. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*(58), 13-52. Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/pdf/conver/v19n58/v19n58a1.pdf>
- Kline, R. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd. ed.). New York: Guilford Press.

- Loaiza, A. (2020). *Evidencias Psicométricas del Autoinforme de la Prueba INNSEBULL en Adolescentes de dos Colegios de la Ciudad del Cusco*. Tesis de Licenciatura: Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- López, L., y Sabater, C. (2018). *Acoso Escolar*. Madrid: Pirámide.
- Lorenz, K. (1963). *Sobre la agresión*. Londres: Methuen & Co. Ltd.
- Lorenz, K. (1973). *Sobre la agresión: el pretendido mal*. Madrid: Siglo XXI.
- Martínez, R., Hernández, J., & Hernández, V. (2014). *Psicometría*. Madrid: Alianza Editorial.
- Medrano, L., y Pérez, E. (2018). *Manual de Psicometría y Evaluación Psicológica*. Córdoba: Brujas.
- Meneses, J., Barrios, M., Lozano, L. M., Bonillo, A., Turbany, J., Cosculluela, A., y Valer, S. (2014). *Psicometría*. Barcelona: Editorial UOC.
- Muñiz, J. (2018). *Introducción a la Psicometría*. Madrid: Pirámide.
- Oliveros, M., y Barrientos, A. (2007). Incidencia y factores de riesgo de la intimidación (bullying) en un colegio particular de Lima – Perú. *Revista Peruana de Pediatría, LX(3)*, 150-155.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Ediciones Morata.
- Pilatti, A., Godoy, I., y Brussino, S. (2012). Análisis factorial que influyen sobre el alcohol en niños: un path análisis prospectivo. *Revista Health and Addictions, II*, 155-192.
- Piñuel, I., y Oñate, A. (2006). *AVE "Acoso y Violencia Escolar"*. Madrid: TEA Ediciones, S.A.
- Resett, S. (2018). Análisis psicométrico del Cuestionario de Agresores/Víctimas de Olweus en español. *Revista de Psicología, 36(2)*, 575-602.
- Reynolds, W. M. (2003). *Reynolds bully victimization scales for schools: Manual*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.

- Ruiz, A. (2017). *ERAVE: Escalas Reynolds de Acoso, Victimización para escolares: Manual de aplicación* (Primera ed.). Ciudad de México: Editorial El Manual Moderno.
- SíseVe Contra la Violencia Escolar. (2019). *Número de casos reportados en el SíseVe a nivel nacional (15.09.2013 - 28.02.2019)*. Lima: Ministerio de Educación.
- Tangarife, L., y Arias, C. (2015). Construcción y Validación de escalas de medición en salud: Revisión de propiedades psicométricas. *iMedPub Journals*, 11(3). doi:10.3823/1251
- Ucañán, J. (2015). Propiedades psicométricas del Autotest Cisneros de acoso escolar en adolescentes del Valle Chicama. *Revista de Investigación de estudiantes de Psicología "Jang"*, III(1).
- UNICEF. (2018). *An Everyday Lesson #ENDviolence in schools*. UNICEF, Nueva York.
Obtenido de https://www.unicef.org/publications/index_103153.html
- Vera, C., Vélez, C., & García, H. (2017). Medición del bullying escolar: Inventario de instrumentos disponibles en idioma español. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, IX(1). doi:10.5872/psiencia/9.1.31
- Vivanco, M. (2005). *Muestreo Estadístico. Diseño y Aplicaciones*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

7.2. Anexos

ANEXO N°1: CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Por medio del presente documento manifiesto que se me ha brindado información para la participación en la investigación científica que se aplicará a estudiantes de género masculino y femenino que cursan del 1° a 3° año de educación secundaria de la Institución Educativa en donde está matriculado mi menor hijo.

Se me ha explicado que:

- El objetivo del estudio es determinar propiedades psicométricas de las Escalas ERAVE de acoso-victimización para escolares de Instituciones Educativas estatales de Trujillo.
- El procedimiento consiste en aplicar el instrumento en la Institución Educativa, en el cual será contestado de manera anónima, para luego analizar estadísticamente los resultados obtenidos.
- El tiempo de duración de la participación de mi menor hijo(a) es de 30 a 40 minutos.
- Puedo recibir respuesta a cualquier pregunta o aclaración.
- Soy libre de rehusarme en que mi menor hijo(a) participe en cualquier momento y dejar de participar en la investigación, sin que ello lo(a) perjudique.
- No se identificará la identidad de mi menor hijo(a) y se reservará la información que proporcione. Sólo será revelada la información que proporcione cuando haya riesgo o peligro para su persona o para los demás o en caso de mandato judicial.
- Puedo contactarme con la autora de la investigación Gabriela de Fátima Eusebio López mediante correo electrónico o llamada telefónica para presentar mis preguntas y recibir respuestas.

Finalmente, bajo estas condiciones, **ACEPTO** que mi menor hijo(a) participe de la investigación.

Trujillo, 27 de mayo de 2019.

Nombres y Apellidos:

DNI N°:

En caso de alguna duda o inquietud sobre la participación en el estudio puede llamar al teléfono 987307744 o escribir al correo electrónico geusebiol@upao.edu.pe

ANEXO N° 2: SOLICITUD PARA APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ESTATAL

"AÑO DE LA LUCHA CONTRA LA CORRUPCIÓN E IMPUNIDAD"

Trujillo, 23 de mayo de 2019

Sr. Nelson Osman Vásquez Jaico
Director de la Institución Educativa "Gustavo Ries"
Pte.-

Yo, Carlos Esteban Borrego Rosas, docente del curso de Tesis I de la Escuela de Psicología de la Universidad Privada Antenor Orrego, tengo a bien presentar a la alumna Gabriela de Fátima Eusebio López para que se le otorguen las facilidades del caso y en ese sentido, se le autorice la aplicación de una prueba psicológica a los estudiantes del primer, segundo y tercer grado de secundaria en el desarrollo de su trabajo de investigación titulado "Propiedades psicométricas de las Escalas ERAVE de acoso-victimización para escolares de una Institución Educativa Estatal de Trujillo" Por tanto, la información que se obtenga será utilizada exclusivamente para fines específicos de la investigación con la debida discreción y confidencialidad.

Agradeciendo por anticipado la atención a la presente, me despido de usted,

Atentamente,



Dr. Carlos Esteban Borrego Rosas
Docente del curso



Recibido:
23/05/2019

NELSON OSMAN VÁSQUEZ JAICO
DIRECTOR
I.E.P. "GUSTAVO RIES"

ANEXO N° 3: ESCALA DE ACOSO VICTIMIZACIÓN

Iniciales: _____ Masculino_____ Femenino_____ Edad: _____

Fecha de aplicación: ____/____/____ Institución: _____ Grado: _____

Instrucciones: Las siguientes oraciones hablan acerca de cosas que han pasado dentro y fuera de la escuela. Por favor lee cada oración y CIRCULA el número que dice mejor qué tan seguido o con qué tanta frecuencia esto te ha pasado en el ÚLTIMO MES. No hay respuestas correctas o incorrectas. Por favor trabaja cuidadosamente y no omitas ninguna oración. Si necesitas cambiar tu respuesta, marca una equis “X” en la respuesta incorrecta y CIRCULA la respuesta correcta.

En el último mes	Nunca	Una o dos veces	Tres o cuatro veces	Cinco o más veces
1. Otros chicos me molestaron.	0	1	2	3
2. Otros chicos se burlaron de mí o me pusieron apodos en la escuela.	0	1	2	3
3. Yo molesté a chicos menores que yo.	0	1	2	3
4. Uno o más compañeros me pegaron sin razón.	0	1	2	3
5. Algunos compañeros rompieron algo que era mío.	0	1	2	3
6. Yo jaloneé a otros chicos en la escuela.	0	1	2	3
7. Algunos chicos dijeron que me lastimarían.	0	1	2	3
8. Tuve miedo de que otros chicos me lastimaran.	0	1	2	3
9. Algunos chicos dijeron que lastimarían a mi familia.	0	1	2	3
10. Unos compañeros, intentaron pelearse conmigo.	0	1	2	3
11. Otros chicos hicieron cosas que me hicieron sentir mal o que me enojara.	0	1	2	3
12. Un compañero lanzó algo para lastimarme.	0	1	2	3
13. Me burlé o puse apodos a otros compañeros.	0	1	2	3
14. Le pegué a otros chicos porque me dieron ganas.	0	1	2	3
15. Molesté a chicos de mi propia edad.	0	1	2	3
16. Lancé algo a otros compañeros para lastimarlos.	0	1	2	3
17. Forcé a otros compañeros a que hicieran cosas por mí.	0	1	2	3
18. Le dije a mis papás que otros chicos me molestaron.	0	1	2	3
19. Estuve con un grupo que molestó a otros chicos.	0	1	2	3
20. Algunos compañeros tomaron mis útiles escolares.	0	1	2	3

21. Algunos chicos me persiguieron y trataron de lastimarme.	0	1	2	3
22. Un grupo de chicos trató de darme una golpiza.	0	1	2	3
23. Le quité cosas a otros compañeros.	0	1	2	3
24. Empecé peleas con otros compañeros.	0	1	2	3
25. Le puse apodos a otros chicos para lastimarlos o hacerlos enojar.	0	1	2	3
26. Rompí cosas que le pertenecían a otros chicos.	0	1	2	3
27. Estuve con un grupo que le lanzó cosas a otros chicos.	0	1	2	3
28. Le di una golpiza a alguien.	0	1	2	3
29. Perseguí chicos para asustarlos.	0	1	2	3
30. Algunos compañeros me obligaron a hacer algo que me metió en problemas.	0	1	2	3
31. Me salí con la mía por pegarle a los chicos en la escuela.	0	1	2	3
32. Algunos fueron malos conmigo en la escuela.	0	1	2	3
33. Otros hicieron cosas para hacerme sentir mal.	0	1	2	3
34. Huí de un(os) compañero(s) que quería(n) hacerme pelear.	0	1	2	3
35. Obligué a mis compañeros a que hicieran cosas que no querían.	0	1	2	3
36. Algunos compañeros me amenazaron con que me iban a lastimar.	0	1	2	3
37. Me burlé de otros chicos para ser malo con ellos.	0	1	2	3
38. Comencé una pelea con un compañero al que sabía que le podía ganar.	0	1	2	3
39. Algunos chicos me dieron puñetazos o me patearon.	0	1	2	3
40. Algunos compañeros me escupieron.	0	1	2	3
41. Le quité dinero a otros chicos.	0	1	2	3
42. Le dije a un maestro que otros compañeros me estaban molestando.	0	1	2	3
43. Estuve con un grupo que buscaban pelearse con otros compañeros.	0	1	2	3
44. Le dije a alguien que mis amigos o yo lo golpearíamos.	0	1	2	3
45. Un compañero me obligó a hacer algo que yo no quería.	0	1	2	3
46. Hice cosas para molestar a otros chicos y hacerlos sentir mal.	0	1	2	3

ANEXO N° 4: ESCALA DE ANGUSTIA DE ACOSO VICTIMIZACIÓN

Iniciales: _____ Masculino _____ Femenino _____ Edad: _____

Fecha de aplicación: ____/____/____ Institución: _____ Grado: _____

Instrucciones: Las siguientes oraciones hablan acerca de cómo pudiste haberte sentido durante el último mes. La mayoría de las oraciones hablan acerca de cuándo pudiste haber sido molestado, cuándo alguien se burló de ti, te acosó o te obligó a hacer algo que no querías. No hay respuestas correctas o incorrectas. Por favor trabaja cuidadosamente y no omitas ninguna oración. Si necesitas cambiar tu respuesta, marca una equis “X” en la respuesta incorrecta y CIRCULA la respuesta correcta.

En el último mes	Nunca	Una o dos veces	Tres o cuatro veces	Cinco o más veces
1. Me preocupé de que un compañero en la escuela hiciera algo para lastimarme.	0	1	2	3
2. Me enojé cuando otros chicos me molestaron.	0	1	2	3
3. Sentí que los chicos me molestaban porque no soy una buena persona.	0	1	2	3
4. Cuando los chicos me hicieron cosas que no me gustaron, me dieron ganas de lastimarlos.	0	1	2	3
5. Lloré o me dieron ganas de llorar porque un compañero me obligó a hacer algo que yo no quería.	0	1	2	3
6. Cuando los compañeros me molestaron, estaba tan enojado que rompí las reglas de la escuela.	0	1	2	3
7. Me lastimó profundamente que otros chicos me estuvieran molestando.	0	1	2	3
8. Cuando me estaban molestando, sentí que iba a perder el control.	0	1	2	3
9. Cuando me estaban molestando, sentí que no valía la pena vivir.	0	1	2	3
10. Me enfermé por estar preocupado de ser lastimado en la escuela.	0	1	2	3
11. Me sentí mal porque fui molestado o acosado por compañeros.	0	1	2	3

12. Lloré o me dieron ganas de llorar en la escuela o en mi casa porque compañeros me molestaron.	0	1	2	3
13. Cuando compañeros me molestaron, estaba tan enojado que molesté a otros.	0	1	2	3
14. No podía dormir en la noche porque estaba preocupado de ser lastimado en la escuela.	0	1	2	3
15. Me dieron ganas de vengarme de los compañeros que molestaron.	0	1	2	3
16. Me sentí triste cuando me molestaban o acosaban otros chicos.	0	1	2	3
17. Me dieron ganas de lastimar a los chicos que fueron malos conmigo.	0	1	2	3
18. Sentí miedo de que me fueran a molestar de camino a o de regreso de la escuela.	0	1	2	3
19. Me preocupé de que los compañeros dijeran cosas malas acerca de mí.	0	1	2	3
20. No quería ir a la escuela porque los chicos me molestaban.	0	1	2	3
21. Cuando los chicos me molestaron, estaba tan enojado que rompí cosas.	0	1	2	3
22. Me preocupé de que, si le decía a alguien que me estaban molestando, me fueran a lastimar.	0	1	2	3
23. Me dio miedo que me lastimaran en la escuela, o fuera de ella.	0	1	2	3
24. Planeé como vengarme de los compañeros que me acosaron o molestaron.	0	1	2	3
25. Me sentí mal porque otros chicos se estaban burlando de mí o poniéndome apodos.	0	1	2	3
26. Rompí cosas que le pertenecían a compañeros que me acosaron o molestaron.	0	1	2	3
27. Tuve pesadillas acerca de ser molestado en la escuela.	0	1	2	3
28. Me dieron ganas de huir porque chicos se burlaron de mí o me molestaron.	0	1	2	3
29. Me sentí furioso cuando otros chicos me molestaron.	0	1	2	3
30. Los chicos que me molestaron me hicieron sentir tan mal que me dieron ganas de lastimar a alguien.	0	1	2	3
31. No quise ir a la escuela por las cosas que los chicos estaban diciendo de mí.	0	1	2	3
32. Ser molestado me hizo sentir furioso con todos.	0	1	2	3

33. Me dieron ganas de esconderme porque me molestaron en la escuela.	0	1	2	3
34. Pensé en cómo lastimar a los chicos que se burlaron de mí.	0	1	2	3
35. Cuando compañeros me molestaban, me dieron ganas de lastimarme a mí mismo.	0	1	2	3

ANEXO N° 5: ESCALA DE ANSIEDAD POR VIOLENCIA ESCOLAR

Iniciales: _____ Masculino _____ Femenino _____ Edad: _____

Fecha de aplicación: ____/____/____ Institución: _____ Grado: _____

Instrucciones: Las siguientes oraciones describen cómo la gente se siente a veces en la escuela o respecto a la escuela. Por favor lee cada oración y CIRCULA el número que dice mejor cómo te has sentido durante el ÚLTIMO MES. No hay respuestas correctas o incorrectas. Por favor trabaja cuidadosamente y no omitas ninguna oración. Si necesitas cambiar tu respuesta, marca una equis “X” en la respuesta incorrecta y CIRCULA la respuesta correcta.

En el último mes	Nunca	Una o dos veces	Tres o cuatro veces	Cinco o más veces
1. Me preocupé de que uno o más estudiantes en la escuela pudieran lastimarme.	0	1	2	3
2. Pasaron cosas malas en la escuela que hicieron que me preocupara por mi seguridad.	0	1	2	3
3. Me puse a pensar acerca de qué pasaría si alguien iniciara una balacera en la escuela.	0	1	2	3
4. Me preocupé de que alguien me molestara en la escuela.	0	1	2	3
5. Me preocupé porque algunos estudiantes dijeron que me podían lastimar.	0	1	2	3
6. Me preocupé de que cosas malas pasaran en la escuela.	0	1	2	3
7. Me preocupé de que una banda o grupo de estudiantes pudieran lastimarme.	0	1	2	3
8. Me preocupé de que pudiera ser objeto de las burlas de otros estudiantes.	0	1	2	3
9. Me preocupé de que la gente dijera cosas malas o hiciera chistes de mí en la escuela.	0	1	2	3
10. Me preocupé de que otros estudiantes pudieran ponerme apodosos o burlarse de mí.	0	1	2	3
11. Me dolió el estómago de pensar acerca de lo que podría pasarme en la escuela.	0	1	2	3
12. Me empezaron a sudar las manos cuando pensé en cosas malas que pasan en la escuela.	0	1	2	3

13. Me sentí nervioso cuando estaba cerca/tenía cerca a estudiantes malos en la escuela.	0	1	2	3
14. No pude dormir porque me preocupó ser lastimado en la escuela.	0	1	2	3
15. Tuve pensamientos de que me lastimaran en la escuela una y otra vez.	0	1	2	3
16. Me preocupé por lo que podría pasar si alguien se empezara a pelear conmigo.	0	1	2	3
17. Me preocupé de ser lastimado en el camino de regreso de la escuela.	0	1	2	3
18. Me preocupé de que alguien tuviera un arma en la escuela.	0	1	2	3
19. Me preocupé de que otros estudiantes me obligaran a hacer algo que yo no quisiera.	0	1	2	3
20. Me preocupé de que me molestaran o que me hicieran algo peor en la escuela.	0	1	2	3
21. Tuve un mal presentimiento y lo noté en mi estómago porque pensé que podía ser lastimado en la escuela.	0	1	2	3
22. Me sentí nervioso cuando caminé rumbo a o de regreso de la escuela.	0	1	2	3
23. Me preocupé de que otros chicos trataran de lastimarme por mi raza o religión.	0	1	2	3
24. Tuve miedo de ser lastimado en la escuela porque otros estudiantes piensan que soy diferente.	0	1	2	3
25. No quise ir a la escuela porque tuve miedo de ser lastimado.	0	1	2	3
26. Me preocupó que otros estudiantes me molestaran después de la escuela o los fines de semana.	0	1	2	3
27. Me preocupé por mi seguridad cuando iba en los pasillos de la escuela o durante el recreo.	0	1	2	3
28. Me preocupé que me pusieran apodos en la escuela o los alrededores.	0	1	2	3
29. Tuve miedo de utilizar los baños en la escuela porque alguien pudiera lastimarme.	0	1	2	3

ANEXO N°6: ASIMETRÍA Y CURTOSIS DE ESCALA DE ACOSO VICTIMIZACIÓN

Tabla A1

Coefficientes de asimetría y curtosis de la Escala de Acoso victimización en escolares de una institución educativa de Trujillo

Ítem	Media	DE	Z _{As}	Z _{Cs}	K ²
Ítem01	0,93	1,08	21,01	66,46	4858,27
Ítem02	0,89	0,95	8,38	0,13	70,22
Ítem03	0,37	0,66	21,76	27,05	1205,00
Ítem04	0,29	0,64	15,40	11,61	372,17
Ítem05	0,42	0,72	17,35	15,49	540,95
Ítem06	0,39	0,68	17,97	16,19	585,00
Ítem07	0,39	0,71	39,17	91,49	9904,84
Ítem08	0,39	0,74	11,68	4,45	156,21
Ítem09	0,13	0,49	8,19	1,07	68,29
Ítem10	0,64	0,86	15,60	12,00	387,50
Ítem11	0,89	0,89	15,83	13,26	426,40
Ítem12	0,45	0,74	11,22	4,23	143,88
Ítem13	0,67	0,77	27,41	46,98	2958,49
Ítem14	0,18	0,49	27,05	41,52	2455,58
Ítem15	0,61	0,77	21,63	27,07	1200,89
Ítem16	0,23	0,55	12,61	7,09	209,27
Ítem17	0,20	0,53	15,31	10,27	339,83
Ítem18	0,45	0,74	20,45	22,36	917,95
Ítem19	0,43	0,70	24,81	34,13	1780,72
Ítem20	0,64	0,84	30,04	56,60	4105,51
Ítem21	0,19	0,51	34,70	75,54	6911,04
Ítem22	0,22	0,59	11,77	4,01	154,56
Ítem23	0,24	0,56	25,76	37,90	2099,83
Ítem24	0,27	0,61	22,82	30,03	1422,75
Ítem25	0,33	0,61	30,10	54,16	3838,93

Tabla A2

Coefficientes de asimetría y curtosis de la Escala de Acoso victimización en escolares de una institución educativa de Trujillo

Ítem	Media	DE	Z _{As}	Z _{Cs}	K ²
Ítem26	0,21	0,52	23,04	32,99	1618,98
Ítem27	0,27	0,60	36,45	80,06	7738,37
Ítem28	0,25	0,60	25,92	39,62	2241,93
Ítem29	0,22	0,52	27,06	43,67	2639,35
Ítem30	0,30	0,64	34,85	76,10	7004,69
Ítem31	0,13	0,43	33,57	68,18	5774,57
Ítem32	0,54	0,76	23,24	32,24	1579,48
Ítem33	0,49	0,81	24,36	35,32	1840,81
Ítem34	0,30	0,65	22,06	28,50	1299,03
Ítem35	0,15	0,48	25,17	39,02	2156,12
Ítem36	0,26	0,64	17,40	16,93	589,35
Ítem37	0,19	0,52	21,73	26,35	1166,30
Ítem38	0,23	0,59	23,25	33,82	1683,92
Ítem39	0,18	0,51	14,98	11,40	354,37
Ítem40	0,14	0,45	27,69	46,85	2961,75
Ítem41	0,14	0,49	23,35	31,54	1540,03
Ítem42	0,65	0,89	11,31	6,08	164,96
Ítem43	0,26	0,57	27,66	48,78	3144,45
Ítem44	0,16	0,48	10,01	4,84	123,72
Ítem45	0,23	0,60	16,58	15,19	505,75
Ítem46	0,26	0,60	16,30	13,71	453,44
Curtosis multivariante				2062,17	334,94

Nota: DE: Desviación estándar; As: Coeficiente de asimetría; Z_{As}: Valor Z de la distribución normal asociado a As; Cs: Coeficiente de curtosis; Z_{Cs}: Valor Z de la distribución normal asociado a C; K²: Estadístico para contraste de normalidad

En las tablas A1 y A2, se muestran los coeficientes de asimetría y curtosis en los ítems que constituyen la Escala de Acoso victimización en escolares de una institución educativa de Trujillo, observando que a puntuación media de los ítems fluctúa entre ,13 a ,89 y la desviación estándar entre .45 a 1,08; Igualmente se aprecia que todas las distribuciones de los ítems son asimétricas sesgadas a la derecha ($|Z_{As}| > 1.96$), leptocurticas es decir presentan un elevamiento mayor al de la distribución normal ($|Z_{Cs}| > 1.96$). De igual manera, se evidencia también que no se cumple la normalidad univariante (de cada uno de los ítems) ni la normalidad multivariante ($K^2 > 5.99$).

**ANEXO N°7: ASIMETRÍA Y CURTOSIS DE ESCALA DE ANGUSTIA DE ACOSO
VICTIMIZACIÓN**

Tabla B1

Coefficientes de asimetría y curtosis de la Escala de angustia de acoso victimización en escolares de una institución educativa de Trujillo

Ítem	Media	DE	Z _{As}	Z _{Cs}	K ²
Ítem01	0,93	1,08	21,01	66,46	4858,27
Ítem02	0,89	0,95	8,38	0,13	70,22
Ítem03	0,37	0,66	21,76	27,05	1205,00
Ítem04	0,29	0,64	15,40	11,61	372,17
Ítem05	0,42	0,72	17,35	15,49	540,95
Ítem06	0,39	0,68	17,97	16,19	585,00
Ítem07	0,39	0,71	39,17	91,49	9904,84
Ítem08	0,39	0,74	11,68	4,45	156,21
Ítem09	0,13	0,49	8,19	1,07	68,29
Ítem10	0,64	0,86	15,60	12,00	387,50
Ítem11	0,89	0,89	15,83	13,26	426,40
Ítem12	0,45	0,74	11,22	4,23	143,88
Ítem13	0,67	0,77	27,41	46,98	2958,49
Ítem14	0,18	0,49	27,05	41,52	2455,58
Ítem15	0,61	0,77	21,63	27,07	1200,89
Ítem16	0,23	0,55	12,61	7,09	209,27
Ítem17	0,20	0,53	15,31	10,27	339,83
Ítem18	0,45	0,74	20,45	22,36	917,95
Ítem19	0,43	0,70	24,81	34,13	1780,72
Ítem20	0,64	0,84	30,04	56,60	4105,51
Ítem21	0,19	0,51	34,70	75,54	6911,04
Ítem22	0,22	0,59	11,77	4,01	154,56
Ítem23	0,24	0,56	25,76	37,90	2099,83
Ítem24	0,27	0,61	22,82	30,03	1422,75
Ítem25	0,33	0,61	30,10	54,16	3838,93

Tabla B2

Coefficientes de asimetría y curtosis de la Escala de angustia de acoso victimización en escolares de una institución educativa de Trujillo

Ítem	Media	DE	Z_{As}	Z_{Cs}	K^2
Ítem26	0,21	0,52	23,04	32,99	1618,98
Ítem27	0,27	0,60	36,45	80,06	7738,37
Ítem28	0,25	0,60	25,92	39,62	2241,93
Ítem29	0,22	0,52	27,06	43,67	2639,35
Ítem30	0,30	0,64	34,85	76,10	7004,69
Ítem31	0,13	0,43	33,57	68,18	5774,57
Ítem32	0,54	0,76	23,24	32,24	1579,48
Ítem33	0,49	0,81	24,36	35,32	1840,81
Ítem34	0,30	0,65	22,06	28,50	1299,03
Ítem35	0,15	0,48	25,17	39,02	2156,12
Ítem36	0,26	0,64	17,40	16,93	589,35
Ítem37	0,19	0,52	21,73	26,35	1166,30
Ítem38	0,23	0,59	23,25	33,82	1683,92
Ítem39	0,18	0,51	14,98	11,40	354,37
Ítem40	0,14	0,45	27,69	46,85	2961,75
Ítem41	0,14	0,49	23,35	31,54	1540,03
Ítem42	0,65	0,89	11,31	6,08	164,96
Ítem43	0,26	0,57	27,66	48,78	3144,45
Ítem44	0,16	0,48	10,01	4,84	123,72
Ítem45	0,23	0,60	16,58	15,19	505,75
Ítem46	0,26	0,60	16,30	13,71	453,44
Curtosis multivariante				2062,17	334,94

Nota: DE: Desviación estándar; As: Coeficiente de asimetría; Z_{As} : Valor Z de la distribución normal asociado a As; Cs: Coeficiente de curtosis; Z_{Cs} : Valor Z de la distribución normal asociado a C; K^2 : Estadístico para contraste de normalidad

En las tablas B1 y B2, se muestran los coeficientes de asimetría y curtosis en los ítems que constituyen la Escala de angustia de acoso victimización en escolares escolares de una institución educativa de Trujillo, observando que a puntuación media de los ítems fluctúa entre ,13 a ,89 y la desviación estándar entre .45 a 1,08; Igualmente se aprecia que todas las distribuciones de los ítems son asimétricas sesgadas a la derecha ($|Z_{As}|>1.96$), leptocurticas es decir presentan un elevamiento mayor al de la distribución normal ($|Z_{Cs}|>1.96$). De igual manera, se evidencia también que no se cumple la normalidad univariante (de cada uno de los ítems) ni la normalidad multivariante ($K^2>5.99$).

**ANEXO N° 8: ASIMETRÍA Y CURTOSIS DE ESCALA DE ANSIEDAD POR
VIOLENCIA ESCOLAR**

Tabla C1

Coefficientes de asimetría y curtosis de la Escala de ansiedad por violencia escolar en escolares de una institución educativa de Trujillo

Ítem	Media	DE	Z _{As}	Z _{Cs}	K ²
Ítem01	0,23	0,59	26,65	41,93	2468,35
Ítem02	0,34	0,63	18,14	19,71	717,55
Ítem03	0,48	0,78	15,22	10,93	351,24
Ítem04	0,39	0,72	17,35	15,39	537,81
Ítem05	0,23	0,55	23,03	29,09	1376,73
Ítem06	0,36	0,68	18,52	19,25	713,38
Ítem07	0,27	0,63	24,38	35,61	1862,51
Ítem08	0,36	0,72	19,50	19,74	769,93
Ítem09	0,48	0,82	15,35	9,64	328,66
Ítem10	0,47	0,83	16,63	12,17	424,50
Ítem11	0,27	0,61	22,36	28,86	1332,79
Ítem12	0,28	0,62	22,05	27,76	1257,15
Ítem13	0,29	0,63	21,72	26,46	1171,79
Ítem14	0,19	0,58	29,81	50,45	3433,26
Ítem15	0,25	0,62	23,88	30,97	1529,45
Ítem16	0,38	0,69	16,59	13,34	453,08
Ítem17	0,27	0,66	23,81	31,09	1533,65
Ítem18	0,50	0,84	15,47	10,27	344,60
Ítem19	0,35	0,67	18,84	20,09	758,44
Ítem20	0,27	0,58	18,82	17,35	655,24
Ítem21	0,26	0,64	24,05	32,45	1631,43
Ítem22	0,30	0,66	21,30	24,43	1050,66
Ítem23	0,24	0,59	24,47	34,47	1786,98
Ítem24	0,26	0,63	22,82	28,34	1323,98
Ítem25	0,24	0,64	26,53	38,76	2206,39
Ítem26	0,30	0,67	20,91	22,58	947,12
Ítem27	0,24	0,62	25,61	36,54	1990,75
Ítem28	0,39	0,74	18,74	18,41	690,25
Ítem29	0,22	0,64	27,81	41,93	2531,37

Nota: DE: Desviación estándar; As: Coeficiente de asimetría; Z_{As}: Valor Z de la distribución normal asociado a As; Cs: Coeficiente de curtosis; Z_{Cs}: Valor Z de la distribución normal asociado a C; K²: Estadístico para contraste de normalidad

En la tabla C1, se muestran los coeficientes de asimetría y curtosis en los Ítems que constituyen la Escala de ansiedad por violencia escolar en escolares de una institución educativa de Trujillo, observando que a puntuación media de los Ítems fluctúa entre ,13 a

,89 y la desviación estándar entre .55 a .84; Igualmente se aprecia que todas las distribuciones de los Ítems son asimétricas sesgadas a la derecha ($|Z_{As}| > 1.96$) y leptocúrticas es decir presentan un elevamiento mayor al de la distribución normal ($|Z_{Cs}| > 1.96$). De igual manera, se evidencia también que no se cumple la normalidad univariante (de cada uno de los ítems) ni la normalidad multivariante ($K^2 > 5.99$).