

Referencia para citar este artículo: Jiménez, A. E., Castillo, V. D. & Cisternas, L. C. (2012). Validación de la escala de agresión entre pares, y subescala de agresión virtual en escolares chilenos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (2), pp. 825-840.

Validación de la escala de agresión entre pares, y subescala de agresión virtual en escolares chilenos *

ANDRÉS EDUARDO JIMÉNEZ**

Profesor de la Facultad de Psicología Universidad de Talca, Chile.

VALERIA DOMÉRICA CASTILLO***

Psicóloga en Departamento de Educación Municipal, Yerbos Buenas, Chile.

LAURA CAMILA CISTERNAS****

Psicóloga en Colegio Sagrado Corazón de Jesús, San Carlos, Chile.

Artículo recibido en enero 23 de 2012; artículo aceptado en junio 5 de 2012 (Eds.)

• **Resumen:** Validamos la Escala de Agresión Entre Pares (Cajigas de Segredo, 2004), considerando las propiedades psicométricas analizadas por Macía y Miranda (2009), incorporando una subescala breve de agresión virtual, ampliando las características muestrales utilizadas por ambas investigaciones. Evaluamos a 675 alumnos y alumnas, pertenecientes a cursos de sexto año básico a segundo año medio. Reportamos resultados satisfactorios para su validez de constructo con base en Análisis Factorial Exploratorio, donde extrajimos 11 factores (9 para la Escala original y 2 al incorporar la nueva subescala). Observamos coincidencias en las propiedades psicométricas evaluadas previamente, lo que nos permite contar con un instrumento de agresión entre pares debidamente validado, incluyendo la agresión virtual como una dimensión relevante.

Palabras clave: validez, agresión entre pares, agresión virtual.

Validação do agressão entre pares e subescala agressão em relação virtual em alunos

• **Resumo:** A agressão entre pares Scale (Cajigas de Segredo, 2004) foi validada. As propriedades psicométricas analisadas por Macia e Miranda (2009) foram consideradas com a inclusão de uma breve escala sub-agressão em relação virtual e uma extensão das características da amostra originais relatadas em dois trabalhos anteriores. A avaliação foi realizada em 657 alunos com idade a partir de sexto ano do Ensino Fundamental até o segundo ano do Ensino Médio. Os resultados satisfatórios foram obtidos para validade de construto. Análise fatorial exploratória extraiu 11 fatores (9 para a escala original e 2 para o novo sub-escala). As propriedades psicométricas foram equivalentes com os relatados em análises anteriores, o que implica o status de escala de um instrumento validado de agressão entre pares, que também inclui a agressão virtual como uma dimensão relevante.

Palavras-chave: validade, agressão entre pares, agressões virtuais.

* Este artículo de investigación científica y tecnológica presenta los resultados de la investigación financiada por el programa de investigación "Calidad de Vida y Ambientes Saludables" (DPI, Universidad de Talca, 2007), realizado entre agosto de 2010 y marzo de 2011.

** Psicólogo, Magíster en Administración y Dirección de Recursos Humanos, Universidad de Santiago, Chile. Correo electrónico: anjimenez@utalca.cl

*** Psicóloga, Licenciada en Psicología, Universidad de Talca, Chile. Correo electrónico: valecastillo.ca@gmail.com

**** Psicóloga. Licenciada en Psicología, Universidad de Talca, Chile. Facultad de Psicología de la U. de Talca. Correo electrónico: ps.lauracisternas@gmail.com

Validation of the Aggression Among Peers Scale and Virtual Aggression Sub-scale with Chilean students

Abstract: *The Aggression Among Peers Scale (Cajigas de Segredo, 2004) was validated in this work. Psychometric properties analyzed by Macia and Miranda (2009) were considered, with the inclusion of a brief sub-scale regarding virtual aggression, and an extension of the original sample characteristics reported in both previous works. Evaluation was performed on 657 students ranging from sixth year in elementary school to the second year of high school. Satisfactory results were obtained for construct validity. Exploratory Factorial Analysis extracted 11 factors (9 for the original scale and 2 for the new sub-scale). Psychometric properties were equivalent with the ones reported in previous analyses, which implies the scale status of a validated instrument of aggression among peers, which also includes virtual aggression as a relevant dimension.*

Key words: validity, aggression among peers, virtual aggression.

-1. Introducción. -2. Método. -3. Resultados. -4. Discusión y Conclusión. -Lista de referencias.

1. Introducción

A finales de los años sesenta y principios de los setenta, surgió en Suecia un interés creciente por los problemas de sujetos agresores y víctimas, en toda la sociedad (Heinemann, 1972 citado en Olweus, 2004). Olweus es reconocido como pionero en los estudios de agresión escolar y sus diferentes matices, de los cuales se desprende la agresión entre pares; y se le reconoce también por desarrollar el primer cuestionario de auto-reporte que ha servido de base para numerosas investigaciones en el orbe europeo (Ortega & Mora-Merchán, 1997).

Comprendiendo la agresión entre pares -dentro del marco de la violencia- como un comportamiento ofensivo amplio donde el sujeto actor o autor utiliza su propio cuerpo o un objeto externo para infligir una lesión o un daño, puede también presentarse como agresión verbal, agresión relacional o agresión virtual. Parke y Slaby (1983) la definen en términos de los efectos de la conducta, y consideran que un acto es agresión cuando ocasiona un daño a otro individuo, sin importar que la acción sea dirigida o no de manera intencional.

A menudo resulta ser mal conocida por el personal escolar y cuenta con cierto grado de permisividad e indiferencia, desconociendo las consecuencias negativas que estas conductas pueden llegar a tener en quienes las realizan y padecen, lo cual quizás se deba a una cierta «naturalización» del fenómeno, al concebirlo

como habitual entre los estudiantes (Viscardi, 2003).

Las investigaciones que se han realizado hasta el momento han permitido obtener una primera caracterización del problema, que lo distingue de otro tipo de dificultades de convivencia, de conflictos y de la disciplina escolar. No obstante, y a pesar de los esfuerzos realizados para medirlo, se han presentado dificultades a la hora de determinar la prevalencia del fenómeno de modo objetivo, debido principalmente a que los parámetros con los cuales se ha tratado de medir no son del todo homogéneos, ya sea por discrepancias en el criterio de los autores que lo definen (Smith, Cowie, Óafsson & Liefoghe, 2002), o por ser un fenómeno íntimamente ligado a la realidad sociocultural de cada uno de los países en los que se manifiesta (Zins, Elias & Maher, 2007).

Estudios recientes que han involucrado a países de Europa, Asia y Norteamérica, revelan diferencias entre los países que presentan los menores y mayores niveles de victimización y agresión. Al realizar un contraste se encontró que Lituania divulgó el predominio más alto de las víctimas con un 20%, y que Suecia es el país con los índices más bajos con un 1%, donde el resto de los países en estudio tenían en promedio un 6%. Es así como se observa que cuando se ven implicados agresores o agresoras, víctimas, o ambos en un suceso de intimidación, los porcentajes varían de un 9% en Suecia hasta un 54% en Lituania. Finalmente,

cuando los niños y niñas son clasificados como víctimas, estos porcentajes se extienden a partir de un 5% en Suecia hasta el 20% en Lituania, con un promedio de 11% a través de los 25 países estudiados (Nansel et al., 2004). En Latinoamérica destaca un estudio realizado en Colombia, donde los resultados demostraron la presencia de agresión escolar entre pares en el 24,7% de los sujetos encuestados, expresados en comportamientos de intimidación o agresión verbal, física y psicológica (Paredes, Álvarez, Lega & Vernon, 2008).

Es así como, si bien el estudio de la agresión entre pares a nivel escolar -incluyendo su prevalencia, prevención e intervención en países extranjeros-, lleva ya varias décadas, considerando modificaciones legales, sanciones para cuidadores y cuidadoras, adecuaciones de reglamentos escolares y derechos del niño (Defensor del Pueblo, 2007), en Chile sólo a partir del año 2001 se comienza a explorar la violencia escolar como concepto (Contador, 2001), y a partir del año 2005 se inician evaluaciones a nivel nacional por parte del Ministerio de Educación.

Sin embargo, tales mediciones no se enfocan concretamente a la estimación de la agresión entre pares, insertándose más bien como objetivo transversal en el contexto de la reforma a la educación escolar, que busca la sana convivencia como eje para resolver conflictos, y que se funda en los valores de una convivencia democrática, dando cuenta del desarrollo de una serie de políticas a nivel macro, que puedan ser abordadas por los colegios, con el fin de intervenir desde la prevención (Ministerio de Educación de Chile [Mineduc], 2006), donde se limita la capacidad para diferenciar entre los tres roles presentes en este fenómeno: agresor, víctima y espectador (Olweus, 1993).

Es así como al encontrarnos como país en una primera etapa de evaluación, se vuelve una necesidad evaluar adecuadamente el fenómeno para elaborar eficientes estrategias a seguir y contar con herramientas de evaluación que además de ser efectivas permitan una distribución adecuada de recursos humanos y económicos, para facilitar la homogeneidad de su administración y posterior análisis, ante lo cual la modalidad de autoreporte es

un mecanismo de aplicación que cumple de mejor forma con el cruce entre recursos, calidad y riqueza de la información (Crothers & Levinson, 2004).

En la evaluación de la agresión entre pares a nivel escolar, Cerezo (2006) manifiesta que no estamos ante un fenómeno de características similares para todos los sujetos implicados, sino que se trata al menos de dos tipos de problemáticas bien diferentes: por un lado, la evaluación de los principales implicados, y por otro, valorar hasta qué punto el resto del grupo, los observadores, aceptan, apoyan o sancionan estas actitudes, encontrándose en su medición dos perspectivas: individual y grupal, respectivamente.

De esta forma, al igual que en el estudio de cualquier otra variable, se han empleado métodos cualitativos y cuantitativos, donde para cada uno es posible encontrar fortalezas y críticas tanto en su empleo, fiabilidad y validez de la información que logran reunir, como en los costos que involucra su utilización. Espelage y Swearer (2003) manifiestan que las modalidades de evaluación de la agresión entre pares han tomado en consideración las perspectivas de los distintos involucrados (padres y madres, profesores y profesoras, alumnas y alumnos), y de los tres roles presentes en el triángulo de la agresión (García, 2009).

En este sentido se han utilizado métodos de evaluación observacional que han permitido caracterizar los problemas comunes de dificultades de aceptación de normas sociales en sujetos agresores y (Crothers & Levinson, 2004) y de aislamiento social para las víctimas, además de una mayor prevalencia en patios de juego y espacios paraescolares por sobre la sala de clases (Craig, Pepler & Atlas, 2000). También se han utilizado entrevistas para establecer la incidencia de la agresión, su impacto en el desarrollo de los estudiantes, la efectividad de las intervenciones preventivas (Casey-Cannon, Hayward & Gowen, 2001), que si bien entregan información rica en detalles dificultan la caracterización del problema a nivel colectivo.

Por su parte, al buscar aplicaciones un tanto más rápidas, se han utilizado procedimientos sociométricos y cuestionarios de nominación entre pares, que permiten evaluar el estatus

social de los niños y niñas entre los pares con base en el análisis de las redes sociales del grupo observado (Pakaslahti & Keltikangas-Jarvinen, 2000), donde su uso sin otro método de evaluación resulta de dudosa confiabilidad, al convertirse en un mecanismo más para ejercer agresión culpando a la víctima de ser agresor (Crothers & Levinson, 2004).

Al contemplar los pros y los contras de las herramientas que implican un auto-reporte, en donde se les solicita a los propios sujetos participantes la evaluación de la agresión entre pares pudiendo llegar a clasificarse a sí mismos como agresores, víctimas o espectadores, o logrando analizar la prevalencia de la agresión, facilitando su comparación por curso, nivel, edad, etc. (Cornell, Sheras, & Cole, en Jimerson & Furlong, 2006), es que su ventaja -en cuanto a aspectos éticos de consentimiento informado, economía, temporalidad y facilidad de aplicación colectiva, además de la tendencia observada de provocar que las víctimas se sientan más proclives a denunciar-, resulta en ser una herramienta razonable de utilizar para el diagnóstico del fenómeno y para la creación de intervenciones orientadas a trabajar con sus percepciones (Perry, Kusel & Brooks, 1999) a nivel local y nacional (Solberg & Olweus, 2003).

Son diversos los instrumentos que se han creado para su evaluación, donde cada uno, en mayor o menor medida, busca dar cuenta de las tres principales características diferenciadoras de otras modalidades de violencia escolar, que dan cuenta de: una conducta intencionada por parte del sujeto agresor para dañar a la víctima verbal, psicológica o físicamente; ser habitual o persistente en el tiempo; encontrar a la víctima ante un desequilibrio de poder al momento de defenderse; a lo que se le agrega ser a menudo desconocida por los adultos responsables o mal trabajada (Olweus, 1993; Solberg & Olweus, 2003).

Uno de los instrumentos más utilizados a nivel europeo y norteamericano, es el *Cuestionario de Agresor/Víctima* de Olweus (1986), con el que se han realizado investigaciones internacionales, principalmente de Europa y Norteamérica (O'Moore & Minton, 2005; Kristensen & Smith, 2003;

Dulmus, Theriot, Sowers & Blackburn, 2004). En un comienzo, presentó 56 ítems, que posteriormente se sintetizaron en 36, los cuales, además de incluir preguntas de frecuencia de la agresión, permitieron identificar siete formas de violencia: física, verbal, de exclusión, rumores, robos, coerción y daños personales. Su principal objetivo es clasificar a los sujetos participantes con base en el papel que ocupan en la agresión, o si se encuentran fuera de ella (Solberg & Olweus, 2003; Solberg, Olweus & Endresen, 2007). En general las investigaciones realizadas muestran una pequeña proporción de 10% a 20% de los participantes que pueden ser clasificados como víctimas o como agresores (Solberg et al., 2007).

Sus principales limitaciones consideran sus propiedades psicométricas, tanto para su fiabilidad, como para su validez, obteniendo en diferentes estudios coeficientes que varían su rango desde regular (Pellegrini, Bartini & Brooks, 1999; Theriot, Dulmus, Sowers & Johnson, 2005) hasta aceptable (Solberg & Olweus, 2003), suponiendo que su mayor empleo colectivo se debe a su facilidad comparativa inter-poblacional y en el tiempo, al ser uno de los primeros creados por Olweus (1986), el autor precursor de esta materia. Otra deficiencia importante es que a nivel latinoamericano no se encuentra un uso similar debidamente validado. Por último, su mayor limitación es la tendencia a inducir sus respuestas. En estas circunstancias, la incidencia de la agresión es subestimada y los resultados de las intervenciones realizadas estarían afectados por medidas imprecisas (Jimerson, Swearer & Espelage, 2010).

Entretanto, una segunda perspectiva emerge a partir de 1990, que además de considerar las características diferenciadoras a las de violencia escolar, utiliza comportamientos concretos del sujeto agresor que son presentados a los estudiantes (golpizas, amenazas o esparcir rumores), a quienes se les pregunta específicamente si han tenido esta experiencia o han sido víctimas de ella, sin el uso específico del término agresión entre pares (Cornell, Sheras & Cole, en Jimerson & Furlong, 2006), con el objetivo de evitar el estigma asociado.

De esta forma, el concepto se expresa en vivencias y conductas específicas, permitiendo

a las investigaciones examinar la frecuencia y el tipo de victimización, lo que produce un sumario que provee índices que pueden ser clasificados en agresores, víctimas, ambos o espectadores, facilitando observar sus diferentes modalidades, y teniendo además las mejores propiedades psicométricas (DeSouza & Rineiro, 2005; Marini, Dane, Bosaki & Ylc-Cura, 2006).

Dentro de ellas se encuentra la *Escala de agresión entre pares*, elaborada en la última década por Espelage en conjunto con otros investigadores (Espelage & Holt, 2001; Espelage, Mebane & Swearer, 2004), quienes implementaron un nuevo instrumento que permite desarrollar una evaluación comprensiva de la agresión. Después de entrevistar a estudiantes y conducir una revisión literaria de la agresión entre pares y su victimización, obtuvieron un set de ítems iniciales que subdividían la experiencia de agresión/victimización en conductas específicas.

Respecto de la evolución de la escala, los autores, realizando un análisis factorial inicial, sólo consideraron los ítems con mayor puntuación a 0,5 en su respectivo factor, y que cargaran menos de 0,3 en otros factores, los cuales dieron como resultado al primer instrumento denominado “Escala de Agresión entre Pares de Illinois”, constituida por tres subescalas: Agresión entre Pares, Pelea y Victimización (Bullying, Fighting and Victimization; Espelage & Holt, 2001), cada una con índices adecuados de consistencia interna ($\alpha = 0,83- 0,91$; Espelage & Holt, 2001; Espelage, Mebane & Adams, 2004).

En su interés por analizar la validez de contenido y de constructo, encontraron resultados satisfactorios al demostrar bajas correlaciones entre las subescalas de Agresión y Victimización ($r = 0,58$); asimismo, al hacer un análisis factorial confirmatorio reportaron que las tres subescalas daban a conocer factores diferentes (Espelage, Bosworth & Simon, 2001; Espelage & Holt, 2001), destacándose la preocupación por el desarrollo de investigaciones y la evidencia de una óptima validez como la fortaleza en este instrumento (Jimerson et al., 2010).

Además de presentar adecuadas propiedades psicométricas, se destacó su capacidad discriminativa entre agresores, víctimas y espectadores, en cuanto a comportamientos agresivos, delictivos, niveles de ansiedad/depresión, y aislamiento, en los auto-reportes de adolescentes, así como también en mediciones de conectividad escolar, en actitudes hacia la violencia, y en la recepción de mensajes pro violencia de los sujetos adultos (Espelage & Holt, 2001).

Con base en todas estas características, este instrumento llamó la atención a nivel latinoamericano, de modo que Cajigas de Segredo et al. (2004) realizaron la traducción, adaptación, factorización y validación en una muestra de 607 estudiantes de Uruguay, con el objetivo de investigar el fenómeno y validar una escala en población uruguaya, donde se obtuvieron niveles de confiabilidad adecuados que incluyeron valores entre 0,5 y 0,8, mientras que su dimensionalidad quedó conformada de acuerdo a la estructura por subescalas, donde se prescindió de la de Victimización presente en el instrumento original, puesto que para Cajigas de Segredo et al. (2004), excedía los límites del marco de investigación, incorporando a su vez un componente de ayuda (conductas prosociales), observándose finalmente las siguientes:

- Subescala Influencias Externas, la cual investiga cómo influyen en las conductas de agresión de los jóvenes y de las jóvenes, los comportamientos de los pares y las actitudes de los sujetos adultos con los cuales ellos comparten la mayor parte del tiempo, contemplando dos factores: *Conductas transgresoras de amigos y Actitud de adultos sobre la violencia*.
- Subescala Actitud hacia la Violencia, evalúa la actitud personal de los estudiantes y las estudiantes con respecto a las conductas agresivas, al acto físico de pelear y a modos alternativos de resolver conflictos. También con dos factores: *Actitud facilitadora y Actitud falta de manejo*.
- Subescala Conductas Prosociales, en donde se analizan las conductas de

solidaridad de los alumnos y alumnas con los compañeros y compañeras, presentando un factor con el mismo nombre.

- Por último, Subescala Conductas Agresivas, que investiga la frecuencia con que los sujetos encuestados incurren en comportamientos de agresión entre pares, considerando tres factores: *Pelea*, *Intimidación* y *Burla*.

Posterior a este estudio, Cajigas de Segredo et al. (2006) analizaron las frecuencias de género, edad y la relación entre ambas, en las respuestas de la muestra utilizada en la investigación recientemente expuesta, donde dentro de los resultados se encontró que en cuanto a género, los varones presentan mayores índices en la actitud facilitadora de la violencia, comportamientos agresivos físicos y verbales, en conjunto con un menor control de impulsos, en comparación a las mujeres, siendo que duplicaban a las jóvenes en pelear físicamente y en hacer bromas a costa de los compañeros. En cuanto a las influencias externas, la actitud conciliadora de las personas adultas fue más reconocida por las mujeres, mientras que los varones tendieron a vincularse en mayor medida con compañeros transgresores.

Con lo que respecta a la edad, se observa en este trabajo que existe una vinculación entre ésta y la tendencia a relacionarse con amigos y amigas transgresores, la actitud que facilita la agresión, la falta de manejo para controlarla, la burla, y a la vez, con las conductas solidarias. Sin embargo, los adolescentes y las adolescentes mayores de 15 años admitieron menos mensajes de moderación de los sujetos adultos que los más jóvenes (Cajigas de Segredo et al., 2006).

Macía y Miranda (2009) evaluaron las propiedades psicométricas de la escala de agresión entre pares en 223 estudiantes de Chile, encontrando resultados coincidentes con los de Cajigas de Segredo et al. (2004) en cuanto a fiabilidad ($\alpha = 0,5 - 0,8$). No obstante, aquí se ha incluido la subescala de Victimización, de modo que el instrumento final quedó conformado por 5 subescalas y por una estructura factorial de 9 dimensiones, en que se agrega el factor extraído en esta última.

Junto con la incorporación de la tecnología a la vida diaria, se comienza a observar la agresión virtual entre escolares, en donde cada una de las definiciones abordadas contempla alguna forma o acto agresivo, hostil, o dañino, que busca agredir a la víctima a través de diversos y a menudo poco específicos tipos de medios electrónicos que en muchas maneras comparte características comunes con la agresión cara a cara, principalmente en sus motivaciones (Tokunaga, 2010), ante lo cual la urgencia de su análisis durante esta década se ha masificado a nivel mundial y nacional.

Se han realizado diferentes clasificaciones en cuanto a las modalidades en que se expresa la agresión virtual (Hernández & Solano, 2007; Ortega, Mora-Merchán & Jäger, 2007), donde las taxonomías más actuales y abarcativas consideran modalidades enfocadas en el tipo de acción que se desarrolla, independientemente del medio que se utilice originalmente para ello. Dentro de estas se distingue la establecida por Willard (2006 y 2007) en donde clasifica siete tipos diferentes: Provocación Incendiaria (Peleas y discusiones encendidas en línea); Hostigamiento; Denigración con base en rumores; Suplantación de la identidad; Violación de la intimidad difundiendo secretos; Exclusión y Acoso virtual. Se estima que los daños causados con la agresión virtual entre pares son mayores a los de la agresión cara a cara, pues Internet a menudo garantiza el anonimato del agresor y la masificación de la agresión, ante lo cual aumenta la indefensión de la víctima (Hernández & Solano, 2007).

Mishna, Cook, Gadalla, Daciuk y Solomon (2010), examinan la prevalencia, impacto y diferentes experiencias de agresión virtual entre pares, en una muestra de 2186 estudiantes de enseñanza básica y media de un centro urbano, en donde se evaluó la tecnología que se utiliza y el comportamiento de agresión virtual, además del impacto psicosocial de ser sujeto agresor o víctima. Dentro de sus principales hallazgos se encuentra que alrededor de la mitad (49,5%) de los estudiantes indica que ha sido víctima de agresión virtual y un 33,7% indica que ha agredido a otros por Internet. En cuanto al género, hay evidencia de que las mujeres son quienes reportan mayores porcentajes

de victimización (Bauman, 2007), tanto en el perfil moderado como en el severo (Ortega, Calmaestra & Mora-Merchán, 2008).

En nuestro país, empresas privadas han comenzado a estudiar la prevalencia del fenómeno con base en encuestas, observando que los estudiantes afectados (8%) manifestaron que la agresión se cometió, principalmente, a través de páginas web diseñadas especialmente sobre ellos, en segundo lugar, el envío de fotos vía celular, y en tercer término, los mensajes de texto (VTR, 2010). Es así como, si bien a primera vista los porcentajes encontrados son menores en comparación con estudios internacionales, aspectos tales como accesibilidad a la tecnología -específicamente de Internet-, comienzan a aumentar con el desarrollo económico del país, por lo cual se infiere que a medida que ésta aumenta, ocurre algo similar con su prevalencia porcentual.

Con base en estos resultados decidimos validar la Escala de Agresión entre pares, tomando como base la adaptación y validación realizada por Cajigas de Segredo et al. (2004) y las propiedades psicométricas preliminares analizadas por Macía y Miranda (2009), ampliando las características muestrales utilizadas en cuanto a número de sujetos participantes, edad y cursos evaluados, extendiendo su aplicación a un mayor rango de la adolescencia, analizando su consistencia interna, estructura factorial y el comportamiento de cada subescala según género y curso.

Con base en lo anterior, la presente investigación tiene por objetivo la validación de la Escala de Agresión entre Pares, incorporando una subescala breve que evalúe agresión virtual en el contexto de la educación primaria y secundaria en Chile, comprendida entre los niveles de sexto año básico a segundo año medio, teniendo específicamente objetivos de estimación de: Confiabilidad por consistencia interna de la Escala; Validez de constructo según su estructura factorial; y, finalmente, incorporación y validación de una subescala que permita la evaluación de la agresión virtual a la Escala de Agresión entre Pares. De esta forma, esperamos obtener índices de confiabilidad por consistencia interna similares a los obtenidos en las investigaciones realizadas en Uruguay y

en Chile con este instrumento, presentando una estructura factorial similar a la obtenida en tales investigaciones, considerando por último, que para la subescala de agresión virtual se observen niveles muy buenos de consistencia interna, en donde su estructura factorial sea agrupada en un solo factor.

2. Método

Muestra: 675 alumnos y alumnas de colegios pertenecientes a la ciudad de Talca, de los cuales 356 eran hombres y 319 mujeres, con edades que variaban entre los 11 y los 18 años, con una media de 14,33 años.

En cuanto a los niveles que cursaban durante el período de evaluación, 108 (16%) correspondían a sexto año básico; 127 (18,8%) a séptimo básico; 106 (15,7%) a octavo básico; 179 (26,5%) a primero medio; y 155 (23%) a segundo medio.

Respecto de las edades promedio para cada uno de los niveles escolares participantes en el estudio, se observa que fueron las siguientes:

Sexto Básico: 12,13 años

Séptimo Básico: 12,93 años

Octavo Básico: 14,09 años

Primero Medio: 15,21 años

Segundo Medio: 16,17 años

Instrumentos: *Escala de Agresión entre pares* de Espelage (2003), la que fue traducida y adaptada para la población uruguaya por Cajigas de Segredo et al. (2004), quienes incorporaron un componente orientado a explorar las conductas de ayuda entre los alumnos y alumnas. El objetivo del instrumento es evaluar el comportamiento agresivo entre jóvenes, mediante 43 ítems con opciones de respuesta tipo likert, yendo de 1 a 5 o de 1 a 4, según corresponda, los que se encuentran distribuidos en cinco subescalas: Influencias Externas, Actitud hacia la Violencia, Conductas Prosociales, Conductas Agresivas y Victimización.

Subescala de Agresión Virtual, se compone de dos dimensiones: una relacionada con agresión realizada u observada y otra relacionada con victimización. Con el objetivo

de dar cuenta de los niveles de acoso virtual, las autoras y el autor de la presente investigación confeccionamos este instrumento, constituido por siete ítems que en su conjunto evalúan las diferentes modalidades en que se expresa este fenómeno según Willard (2006). Esta la incorporamos como una subescala del instrumento anterior, teniendo características similares en sus formatos de preguntas y posibilidades de respuesta tipo likert de 1 a 5, en donde 1 = Nunca y 5 = Muy frecuentemente.

Procedimiento: En primera instancia y con el objetivo de establecer el contacto con los establecimientos escolares de la ciudad de Talca, contactamos vía correo electrónico al Director de la Dirección de Administración de Educación Municipal, quien entregó la autorización para la realización de la investigación en los colegios que así lo requieran. A los colegios participantes les entregamos una carta de presentación del equipo de investigación con su respectiva propuesta, que tuvo como objetivo hacer efectivo el consentimiento informado de sus directivos.

Para la escala de Agresión virtual confeccionamos y aplicamos una evaluación para jueces y juezas expertos, quienes debieron juzgar en qué medida cada uno de los reactivos se ajustaba de forma adecuada a lo que el instrumento pretendía medir, en donde obtuvimos resultados positivos a través de la estimación del Coeficiente de Acuerdo Interjuez (CAI) y adecuamos el lenguaje de uno de los ítems por sugerencia. Con esto procedimos a la aplicación piloto y a su respectiva evaluación de confiabilidad a través del Coeficiente Alfa de Cronbach, obteniendo resultados consistentes, perteneciendo al rango muy bueno ($\alpha = 0,855$).

Finalmente, hicimos la aplicación de la Escala de Agresión entre Pares con la Subescala de Agresión virtual incluida; esta la hicimos de manera colectiva a cada curso en una sesión, con un tiempo aproximado de 25 minutos, siendo el horizonte de tiempo total, para los tres colegios, de 3 semanas. Los datos los analizamos con el paquete estadístico SPSS, versión 17.0, mediante procedimientos psicométricos clásicos.

3. Resultados

Con el propósito de examinar la fiabilidad y validez, tanto de la Escala de Agresión entre pares, como de la subescala de agresión virtual recién creada, damos a conocer los resultados, en primer lugar, por separado, de cómo es el comportamiento psicométrico de ambas, antes de dar paso a la validación final del instrumento.

El análisis del AFE dio cuenta de que la dimensionalidad de la escala de agresión presenta un adecuado ajuste ($KMO = 0,853$; $X^2 = 6644,072$; $gl = 703$; $p < 0,001$), arrojando un total de nueve factores, que en conjunto explican un 53,27% de la varianza total luego de la rotación, dando cuenta de la mantención de la estructura factorial original del instrumento. No obstante, tomamos la determinación de no considerar en este análisis los ítems 20 (Amenacé con pegar o lastimar a otros), 37 (Sugirieron que hicieras algo ilegal), 40 (Golpearon o amenazaron con golpear a algún compañero) y 42 (Molestaron a compañeros), dado que su distribución no es normal, y del ítem 5 (Si me niego a pelear, mis amigos pensarán que tengo miedo), debido a que no clasifica correctamente en ninguna de las subescalas.

Para la subescala de agresión virtual anexada a la escala de agresión entre pares obtuvimos niveles aceptables de consistencia interna, dando cuenta de un Alpha de Cronbach de 0,725.

En lo que respecta a la validez de constructo, en esta se observan adecuados niveles de ajuste del modelo ($KMO = 0,790$; $X^2 = 768,896$; $gl = 21$; $p < 0,001$), con niveles aceptables en la medida de adecuación muestral. Este análisis arrojó dos factores que en su conjunto explican el 52,744% de la varianza total. Para la nueva forma escala de Agresión Entre pares en que se incluye la nueva subescala de Agresión Virtual, obtuvimos, por un lado, niveles muy buenos de consistencia interna, lográndose un Alfa de Cronbach de 0,808; y por otro, un adecuado ajuste del modelo ($KMO = 0,851$; $x^2 = 7945,074$; $p < 0,001$).

Mediante el AFE realizado, obtuvimos 11 factores que en su conjunto explican un 54,999% de la varianza total, de modo que al hacer la descripción de factores por subescalas

tenemos que: Para la subescala de Conductas Agresivas (ver tabla 1) obtuvimos tres factores denominados: *Pelea*, que explica un 6,544% de la varianza total agrupando los ítems 11,17, 18, 22, 25 y 31; *Intimidación*, explicando un

4,672% de la varianza total, agrupando los ítems 8, 23, 26,27 y 28; y por último, *Burla*, explicando un 8,071% de la varianza total, incluyendo los ítems 7,10 ,13 y 16.

Tabla 1: Cargas factoriales en Subescala de Conductas Agresivas

Ítem	Factores agrupados		
	Pelea	Intimidación	Burla
7			0,697
8		0,425	
10			0,732
11	0,553		
13			0,564
16			0,739
17	0,591		
18	0,66		
22	0,593		
23		0,629	
25	0,417		
26		0,432	
27		0,504	
28		0,416	
31	0,381		

La subescala de Victimización (ver tabla 2), estuvo constituida por solo un factor denominado de igual forma que la subescala,

el cual explica 6,024% de la varianza total, reuniendo los ítems 14,19, 24 y 29.

Tabla 2: Cargas factoriales en Subescala de Victimización

Ítem		Factor agrupado
		Victimización
14	Mis compañeros me molestaron	0,762
19	Algunos compañeros se burlan de mí	0,819
24	Los compañeros me ponen sobrenombres	0,784
29	Los compañeros me empujan y pegan	0,625

Por otro lado, en la subescala de Conductas Prosociales (ver tabla 3), de igual forma que en la anterior, extrajimos un factor

que se nominaliza de la misma forma que esta, explicando un 5,735% de la varianza total, considerando los ítems 9, 12, 15, 21 y 30.

Tabla 3: Cargas factoriales en Subescala de Conductas Prosociales

Ítem		Factor agrupado
		Conductas prosociales
9	Ayudé a un compañero que se sintió mal	0,761
12	Disfruté ayudando a otros compañeros	0,634
15	Ayudé a otros	0,782
21	Presté mis útiles y/o apuntes de clase a otros compañeros	0,513
30	Intenté que un nuevo compañero se sintiera bien en el grupo	0,648

Con lo que respecta a la subescala de Influencias Externas (ver tabla 4), obtuvimos dos factores: Influencia Adultos, que explica un 4,251% de la varianza total, agrupando los ítems 33, 34, 35 y 36; e Influencia Amigos,

explicando un 3,452% de la varianza total, comprendiendo los ítems 38, 39, 41 y 43.

Tabla 4: Cargas factoriales en Subescala de Influencias Externas

Ítem	Factores agrupados	
	Influencia Adultos	Influencia amigos
33 Si un compañero te pega, devuélvele el golpe (pelear está bien)	0,373	
34 Si un compañero quiere pelear contigo, trata de convencerlo para evitar la pelea	0,765	
35 Si un compañero quiere pelear contigo, dile al profesor o a algún adulto	0,725	
36 Pelear no está bien, hay otras formas de resolver los problemas	0,641	
38 Dañaron o destruyeron cosas que no les pertenecían		0,511
39 Participaron en actividades de “pandilla”		0,575
41 Usaron drogas y/o tomaron bebidas alcohólicas		0,654
43 Echaron a otros compañeros del grupo de amigos		0,388

Entretanto, la subescala de Actitud hacia la Violencia (ver tabla 5), estuvo constituida por dos factores: *Actitud Falta de Manejo*, explicando un 3,866% de la varianza

total, abarcando los ítems 1, 2 y 6; *Actitud Facilitadora*, que explica un 3,814% de la varianza total, contemplando los ítems 3 y 4.

Tabla 5: Cargas factoriales en Subescala de Actitud hacia la violencia

Ítem	Factores agrupados	
	Falta de manejo	Facilitadora
1 Si me aparto de una pelea soy cobarde	-0,808	
2 No necesito pelear porque hay otras formas de manejar mi rabia	0,819	
3 Golpear a alguien que te golpeó primero está bien		0,745
4 Si un chico me molesta, la única forma de detenerlo es golpearlo		0,588
6 Si realmente quiero, en general puedo intentar evitar una pelea hablando con el otro	0,454	

Por último, para la subescala de Agresión Virtual (ver tabla 6) obtuvimos dos factores, donde el primer factor explica un 5,005% de la varianza y lo hemos denominado *Agresiones virtuales realizadas u observadas*, ya que presenta un predominio de cargas en los ítems 44, 45, 48 y 50. Por su parte, el segundo factor lo denominamos *Victimización en la Agresión*

Virtual, explicando un 3,566% de la varianza total, donde el predominio de cargas factoriales se encuentra en los ítems 46, 47 y 49. Siendo que a su vez ambos factores cuentan con niveles aceptables de consistencia interna, donde obtuvimos un Alpha de Cronbach de 0,798 para el primero, y de 0,731 para el segundo.

Tabla 6: Cargas factoriales en Subescala de Agresión Virtual.

Ítems	Factores Agrupados	
	Agresiones Virtuales realizadas u observadas	Victimización en la Agresión Virtual
44 Tener peleas por Internet en donde he usado mensajes electrónicos con lenguaje grosero	0,723	
45 Enviar mensajes desagradables por Internet o celular a compañeros que me caen mal	0,735	
46 En Internet han inventado rumores acerca de mí que han dañado mi reputación		0,741
47 Algún(os) compañero(s) han usado mi(s) cuenta(s) de Internet para dañar mi imagen frente a mis amigos		0,77
48 Subir fotos o videos vergonzosos de otros compañeros a Internet solo para molestar	0,586	
49 Hay compañero(s) que me han sacado de grupos de Internet sólo para incomodarme		0,654
50 He observado y leído cómo compañeros utilizan Internet para agredir a compañeros	0,576	

De esta forma, es posible dar cuenta que la validez de constructo del instrumento final es satisfactoria, observándose que la estructura factorial es coincidente con la observada por separado, manteniéndose, lo que refleja una medición consistente, independientemente de cómo sean analizados los datos.

4. Discusión y Conclusión

La validación de la Escala de Agresión entre Pares, buscaba responder a la necesidad nacional de contar con herramientas de detección de la prevalencia de este fenómeno, como uno de los primeros pasos clave para continuar con su investigación. Los coeficientes de confiabilidad estimados son similares en consistencia interna para la Escala de Agresión entre Pares, obteniendo índices muy buenos, dando cuenta a la vez de que los ítems son consistentes con la totalidad del instrumento. Es así como obtuvimos resultados análogos a los obtenidos por Cagigas de Sagredo et al. (2004), en su trabajo de validación de la escala

en Uruguay, y por el de Macía y Miranda (2009) en el estudio psicométrico de la escala, en Chile. En Ambos trabajos, la consistencia interna fluctuó entre 0,5 y 0,8, mientras que en el nuestro, la ponderación mínima de fiabilidad fue de 0,7, reportando una mejora en el rango por sobre el mínimo de los estudios observados. Con lo que respecta a la estructura factorial obtenida, ésta dio cuenta de once factores distribuidos respectivamente en cada subescala, evidenciando el cumplimiento de la segunda hipótesis en investigación, obteniendo, para el instrumento original, una estructura con nueve factores, igual a la obtenida por Macía y Miranda (2009) y coincidente con la inicial de Cagigas de Sagredo et al. (2004).

Por otra parte, a la hora de establecer los niveles de confiabilidad por consistencia interna de la subescala de Agresión Virtual elaborada, podemos señalar que estos son adecuados, ya que se encuentran en niveles aceptables, correspondiendo al nivel mínimo para dar cuenta de una consistencia apropiada para una escala (Hernández & Solano, 2007).

Respecto de la estructura factorial de la misma, se denota el hecho de que su dimensionalidad estuvo constituida por dos factores, lo que no coincide con lo esperado de acuerdo con la estructura base, y que tuvo como principal enfoque dar cuenta de las siete expresiones de la Agresión Virtual planteada por Willard (2007); sin embargo, esto podría ser explicado a raíz de que la redacción de los ítems consideró a los tres agentes participantes en el *Bullying* tradicional: agresor, víctima y espectador, en donde al unir las formas de agresión virtual y estas últimas, conformaron los dos factores (agresiones virtuales realizadas u observadas y Victimización en la agresión virtual). Considerando tanto los datos de la fiabilidad, como los obtenidos para la validez de constructo, es posible manifestar que la hipótesis planteada en torno a las propiedades psicométricas de la subescala de Agresión Virtual se corrobora parcialmente, ya que se cumple lo esperado en cuanto a la fiabilidad, no así a lo que corresponde para la estructura factorial en que se planeaba extraer un solo factor.

Considerando las ventajas de la escala de agresión entre pares, se observa que además de incluir los tres criterios que facilitan la evaluación del *bullying* (Olweus, 2004), permite discriminar entre modalidades de agresión, incluir la medición de conductas y actitudes agresivas, y considerar la percepción del sujeto con base en la opinión o en el actuar de otros (amigos y adultos). No obstante, a través de él no es posible discriminar de forma explícita a los espectadores, deduciéndose este rol a partir de bajas puntuaciones para víctima y agresor. Es esperable que estudios psicométricos posteriores de similares características al nuestro, continúen ampliando las características muestrales para mejorar su representatividad, favoreciendo una generalización de resultados aún más fiable que también incorpore otros niveles socioeconómicos, ya que el presente sólo consideró el nivel medio-bajo. Además sugerimos realizar un análisis factorial confirmatorio que evalúe el comportamiento de la validez de la escala en el tiempo.

Por otro lado, proponemos que la aplicación de la Escala de Agresión entre Pares sea expandida a otras regiones del país, de modo

que al contar con un instrumento cuantitativo, se busque confirmar los resultados obtenidos, además de sacar provecho tanto de las cualidades psicométricas como de la optimización de recursos, al ser una herramienta que en comparación con otras, posee características de eficiencia en cuanto a capital humano, costo y tiempo. Finalmente, para la subescala de Agresión Virtual incorporada a la escala de agresión original, sugerimos que futuras investigaciones reevalúen sus propiedades psicométricas, además de confirmar los resultados obtenidos en otros contextos y muestras educacionales para dar consistencia y fortaleza a la subescala creada. Además, recomendamos incorporar a su aplicación, el análisis del rol que pudiesen tomar los sujetos participantes como observadores, agresores o víctimas virtuales, además de considerar características de los sujetos participantes en cuanto a la disponibilidad que tengan de acceso a Internet y a equipos tecnológicos. La relevancia social de contar con instrumentos para Latinoamérica es crucial, dada la prevalencia del fenómeno y para la formulación de estrategias efectivas en el enfrentamiento de los procesos de violencias presentes en el aula (Páez, 2009).

Lista de referencias

- Bauman, S. (2007). *Cyberbullying: A Virtual Menace*. Investigación presentada en la Conferencia Nacional de Coalición contra el *Bullying*. Recuperado el 10 de diciembre de 2010, de:
<http://www.ncab.org.au/Assets/Files/Bauman,%20S.%20Cyberbullying.pdf>
- Cajigas de Segredo, N., Kha, E., Luzardo, M., Najson, S. & Zamalvide, G. (2004). Escala de Agresión entre pares para adolescentes y principales resultados. *Acción Psicológica*, 3 (3), pp. 173-186.
- Cajigas de Segredo, N., Kahan, E., Luzardo, M., Najson, S., Ugo, M. & Zamalvide, L. (2006). Agresión entre pares (*bullying*) en un centro educativo de Montevideo: Estudio de las frecuencias de los estudiantes de mayor riesgo. *Revista Médica del Uruguay*, 22, pp. 143-151.

- Casey-Cannon, S., Hayward, C. & Gowen, K. (2001). Middle-school girls' reports of peer victimization: Concerns, consequences, and implications. *Professional School Counseling*, 5(2), pp. 138-147.
- Cerezo, F. (2006). Violencia y victimización entre escolares. El *Bullying*: estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del Test Bull-S. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4 (2), pp. 333-352.
- Contador, M. (2001). Percepción de violencia escolar en estudiantes de enseñanza media. *Psyche*, 10(1), pp. 69-80.
- Craig, W., Pepler, D. & Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, 21(1), pp. 22-36.
- Crothers, L. & Levinson, E. (2004). Assessment of Bullying: A Review of Methods and instruments. *Journal of Counseling and Development*, 83, pp. 496-503.
- Defensor del pueblo (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Recuperado el 8 de noviembre de 2010, de: <http://www.defensordelpueblo.es>
- De Souza, E. & Rineiro, J. (2005). Bullying and sexual harassment among Brazilian high school students. *Journal of Interpersonal Violence*, 20, pp. 1018-1038.
- Dulmus, C., Theriot, M., Sowers, K. & Blackburn, J. (2004). Student reports of peer bullying victimization in a rural school. *Stress, Trauma and Crisis: An international Journal*, 7, pp. 1-16.
- Espelage, D., Bosworth, K. & Simon, T. (2001). Short-term stability and prospective correlates of bullying in middleschool: An examination of potential demographic, psychosocial, and environmental Influences. *Violence and Victims*, 16, pp. 411-426.
- Espelage, D. & Holt, M. (2001). Bullying and victimization during early adolescence: Peer influences and psychosocial correlates, In R. Geffner, M. Loring, & C. Young (eds.), *Bullying behavior: Current issues, research, and interventions*, (pp. 123-142). Binghamton, NY: Haworth Maltreatment and Trauma Press/The Haworth Press.
- Espelage, D. L. & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: what have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32 (3), pp. 365-383
- Espelage, D., Mebane, S. & Adams, R. (2004). Empathy, caring, and bullying: Toward an understanding of complex associations. In D. Espelage & S. Swearer (eds.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*, (pp.37-61). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Espelage, D., Mebane, S. & Swearer, R. (2004). Gender differences in bullying: Mobbing beyond mean level differences. In D. Espelage & S. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp.37-61). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- García, A. (2009). El *bullying*: una relación destructiva. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Recuperado el 3 de noviembre de 2010, de: www.eumed.net/rev/cccss/03/agg4.htm
- Hernández, M. & Solano, I. (2007). Cyberbullying, un problema de acoso escolar. *Revista RIED*, 10 (1), pp. 17-36.
- Jimerson, S. & Furlong, M. (2006). *Handbook of School Violence And School Safety: From Research to Practice*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Jimerson, S., Swearer, S. & Espelage, D. (2010). *Handbook of Bullying in schools. An International Perspective*. New York: Routledge.
- Kristensen, S. & Smith, P. (2003). The use of coping strategies by Danish children classed as bullies, victims, bully/victims, and not involved, in response to different (hypothetical) types of bullying. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44, pp. 479-488.
- Macía, F. & Miranda, C. (2009). Propiedades psicométricas preliminares de la escala de agresión entre pares en estudiantes secundarios chilenos. *Acta Colombiana de Psicología*, 12 (2), pp. 59-67.

- Marini, Z., Dane, A., Bosaki, S. & YLC-CURA (2006). Direct and indirect bully-victims: Differential psychosocial risk factors associated with adolescents involved in bullying and victimization. *Aggressive Behavior*, 32, pp. 1-19.
- Ministerio de Educación (2006). Campaña no al Bullying. *Revista Educación*, 324, pp. 47-49.
- Mishna, F., Cook, C., Gadalla, T., Daciuk, J. & Solomon, S. (2010). Cyber Bullying Behaviors Among Middle and High School Students. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80 (3), pp. 362-374.
- Nansel, T., Craig, W., Overpeck, M. & Ruan, J. (2004). Cross-National consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 158, pp. 730-736.
- Olweus, D. (1986). *The Olweus Bully/Victim Questionnaire*. Bergen: University of Bergen.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Olweus, D. (2004). Bullying At School. What we know and what we can do. En: A. Gallardo (ed.) *Conductas de acoso y amenazas entre escolares*, (pp. 21-24). Madrid: Morata. (Original publicado en 1993).
- O'Moore, A. & Minton, S. (2005). Evaluation of effectiveness of an anti-bullying programme in primary schools. *Aggressive Behavior*, 31, pp. 609-622.
- Ortega, R., Calmaestra, J. & Mora-Merchán, J. (2008). Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8 (2), pp. 183-192.
- Ortega, R. & Mora-Merchán, J. (1997). Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación*, 313, pp. 7-27.
- Ortega, R., Mora-Merchán, J. & Jäger, T. (Eds.) (2007). Acting against school bullying and violence. The role of media, local authorities and the Internet. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Paez, R. (2009). Cuerpo reconocido: Formación para la interacción sin violencia en la escuela primaria. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*.(7) 2, pp. 989-1007.
- Paredes, M., Álvarez, M., Lega, L. & Vernon, A. (2008). Estudio exploratorio sobre el fenómeno del Bullying en la ciudad de Cali, Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 6(1), pp. 295-317.
- Pakaslahti, L. & Keltikangas-Jarviven, I. (2000). Comparison of peer, teacher and self-assessments on adolescent direct and indirect aggression, *Educational Psychology*, 20(2), pp. 177-190.
- Parke, R. D. & Slaby, R. G. (1983). The development of aggression. En: P. H. Mussen & E. M. Hetherington (eds.) *Handbook of Child Psychology*, 4, Socialization, Personality, and Social Development, (pp. 567-641). New York, USA: Wiley.
- Pellegrini, A., Bartini, M. & Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 91, pp. 216-224.
- Perry, D., Kusel, S. & Brooks, F. (1999). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology*, 24, pp. 807-814.
- Smith, P., Cowie, H., Olafsson, R. & Liefhoghe, A. (2002). Definitions of Bullying: A comparison of Terms Used, and Age and Gender Differences, in a Fourteen-Country International Comparison. *Child Development*, 73, pp. 1119-1133.
- Solberg, M. & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29, pp. 239-268.
- Solberg, M., Olweus, D. & Endresen, I. (2007). Bullies and victims at school: Are they the same pupils? *British Journal of Educational Psychology*, 77, pp. 441-464.
- Theriot, M., Dulmus, C., Sowers, K. & Johnson, T. (2005). Factors relating to self-identification among bullying victims. *Children and Youth Services Review*, 27, pp. 979-994.

- Tokunaga, R. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26, pp. 277-287.
- Viscardi, N. (2003). Enfrentando la violencia en las escuelas: un informe de Uruguay. En Unesco, *autorii varii, Brasil: Violencia na Escola: América Latina e Caribe* (153-205). Brasilia: Ediciones Unesco.
- VTR (2010). Estudio sobre *Bullying, Cyberbullying* y Violencia Escolar. Recuperado el 28 de noviembre de 2010, de:
<http://vtr.com/empresa/pdf/ESTUDIO.pdf>.
- Willard, N. (2006). *Cyberbullying and Cyberthreats: Responding to the Challenge of Online Social Cruelty, Threats, and Distress*. Eugene: Center for Safe and Responsible Internet Use.
- Willard, N. (2007). *Educator's guide to cyberbullying and cyberthreats*. Recuperado el 3 de noviembre de 2010, de:
<http://www.cyberbully.org/cyberbully/docs/cbcteducator.pdf>
- Zins, J., Elias, M. & Maher, C. (2007). *Bullying, victimization and peer harassment. A handbook of prevention and intervention*. New York: The Haworth Press.