



Validación del Cuestionario Breve de Victimización Escolar por Pares en México

Validation of the Brief Questionnaire for Peer Victimization in Schools in Mexico

Julio Isaac Vega-Cauich¹

Foco Rojo: Centro de Psicología Aplicada, Mérida, Yucatán, México

Recibido el 12 de agosto de 2018; aceptado el 18 de diciembre de 2017

Resumen

Introducción: La victimización por pares en las escuelas tiene consecuencias que no solo se ven reflejadas en el área académica de las víctimas sino también en su salud mental. A pesar de la gran cantidad de instrumentos existentes, no existen datos normativos para el diagnóstico de esta problemática a nivel nacional.

Método: A través de los datos de la Encuesta de Cohesión Social para la Prevención de la Violencia y la Delincuencia con una muestra de 18,839 jóvenes de 12 a 29 años de todo el territorio nacional, se analizó la utilidad y validez de la encuesta para diagnosticar la victimización escolar por pares con normatividad nacional.

Resultados: El instrumento ofreció una consistencia interna apropiada ($\alpha = .86$), y se asoció significativamente con trastornos del dormir, estado de ánimo deprimido y la satisfacción escolar, lo que sugiere una adecuada validez del constructo. Se reportan puntos de corte para realizar un diagnóstico de victimización escolar por pares, y se reporta el instrumento para su uso.

Conclusiones: El instrumento obtuvo propiedades psicométricas adecuadas y con una validez consistente con los hallazgos previos, sin embargo, dada su brevedad se recomienda su uso en conjunto con otros instrumentos más detallados.

Palabras clave: **Victimización por pares, Validación, Acoso escolar, Violencia escolar, Estandarización, México**

Abstract

Introduction: Peer victimization in schools has consequences that are not only reflected in the academic area of the victims but also in their mental health. Despite a large number of existing instruments, there are no normative data for the diagnosis of this problem at the national level.

Method: Through the data of the Social Cohesion Survey for the Prevention of Violence and Crime realized in 2014 for the National Institute of Statistics and Geography, a sample of 18,839 young people from 12 to 29 years of age all over the Mexican territory was used to develop the instrument. The Questionnaire was validated to diagnose school peer victimization with national normative data.

Results: The instrument provided an appropriate internal consistency ($\alpha = .86$), and was significantly associated with sleep disorders, depressed mood and school satisfaction, suggesting adequate construct validity. Cut-off points are reported for a peer-to-peer victimization diagnosis, and the instrument is reported for free use.

Conclusions: The instrument obtained adequate psychometric properties and with a validity consistent with the previous findings, however, given its brevity, its use is recommended in conjunction with other more detailed instruments of school violence, together with tools for exploring the consequences on the mental health of the victims.

Keywords: **Peer victimization, Validation, Bullying, School violence, Standardization, Mexico**

¹ Julio Isaac Vega-Cauich, Teléfono: (9992)291997, Correo electrónico: julio.vega@outlook.com. Calle 47 No. 506 por 61 y 64 Centro, C.P. 97000, Mérida, Yucatán, México.

La victimización escolar entre pares puede definirse como “una forma de abuso entre iguales en la cual un menor es blanco frecuente de agresión por sus pares” (Kochenderfer y Ladd, 1996, p. 1305), en este caso, la que se da de forma específica en los ambientes escolares. Asimismo, el acoso escolar o *bullying*, puede ser considerado como un subtipo de victimización entre pares, donde el desbalance de poder, hace de este tipo de victimización especialmente relevante debido a sus consecuencias negativas a largo plazo (Hunter, Boyle, y Warden, 2007; Juvonen y Graham, 2014; Muñoz Abúndez, 2008). Es por lo anterior que el presente trabajo considera los hallazgos sobre *bullying* como resultados relevantes acerca de la victimización escolar entre pares, y se utiliza el término de victimización escolar entre pares para referirse a cualquier forma de abuso entre iguales ya sea con la presencia o no de un desbalance de poder.

Se ha reportado que el problema de la victimización entre pares en la escuela es un fenómeno actual en México (Avilés-Dorantes, Zonana-Nacach, y Anzaldo-Campos, 2012; Vega López, González Pérez, Valle Barbosa, Flores Villavicencio, y Vega López, 2013; Vega López et al., 2013). El fenómeno es tal que no extraña que en la actualidad existan legislaciones y directrices en diversas partes de la República Mexicana que busquen disminuirla (Vega Báez, 2007). Gran parte de estos esfuerzos por erradicar este fenómeno puede explicarse al considerar las consecuencias en el bienestar de quien lo padece.

Los estudios han señalado que sus efectos pueden llegar a manifestarse en diversos problemas de salud mental (Albores-Gallo, Sauceda-García, Ruiz-Velasco, y Roque-Santiago, 2011a; Ttofi, Farrington, Lösel, Crago, y Theodorakis, 2016). Por ejemplo, existe evidencia que asocia la victimización escolar por pares con los problemas para dormir, demostrando que tanto quienes sufren de victimización como quienes la realizan, tienen patrones de sueño diferentes de aquellos quienes no sufren o realizan victimización (Hunter, Durkin, Boyle, Booth, y Rasmussen, 2014; Kubiszewski, Fontaine, Potard, y Gimenes, 2014), tienen una peor calidad del sueño (Zhou et al., 2015), y las víctimas muestran un mayor riesgo a presentar pesadillas y terrores nocturnos (Wolke y Lereya, 2014). De igual forma se ha asociado la victimización escolar con posteriores problemas como la depresión y el suicidio (Klomek et al., 2013; Oriol et al., 2017), y se

considera importante evaluar la depresión y la victimización como un factor de riesgo para el suicidio (Kodish et al., 2016). En general, los resultados de éstas investigaciones señalan que aquellos que sufren victimización tienen un mayor riesgo de presentar depresión debido a malas estrategias de afrontamiento (Undheim, Wallander, y Sund, 2016), e incluso tienen mayores probabilidades de presentar depresión clínica en la vida adulta (Bowes, Joinson, Wolke, y Lewis, 2015).

Por otra parte, también se ha encontrado que la victimización en las escuelas puede repercutir de forma negativa en la vida escolar de quienes lo padecen. Se ha encontrado que la victimización se relaciona de forma negativa con el desempeño académico de los estudiantes (Juvonen, Wang, y Espinoza, 2011). Esto posiblemente se deba a que las experiencias de victimización impactan de forma negativa en el clima y satisfacción que se tiene con la escuela, pues se ha visto que aquellos estudiantes que sufren la victimización, se sienten menos satisfechos con la escuela (Álvarez-García, García, y Núñez, 2015; Juvonen, Espinoza, y Knifsend, 2012; Wang et al., 2014).

Ciertamente un primer paso para poder prevenir estas consecuencias es un diagnóstico correcto y oportuno de la victimización (Crothers y Levinson, 2004). A nivel internacional existen diversos instrumentos para poder identificar la victimización por pares en el contexto escolar (Hamburger, Basile, y Vivolo, 2011; Vivolo-Kantor, Martell, Holland, y Westby, 2014), y en México no es la excepción. Se han desarrollado diversas escalas como el Cyberbullying Questionnaire -CBQ- (Gámez-Guadix, Villa-George, y Calvete, 2014), o la escala “Así nos llevamos en la Escuela” (Marín-Martínez y Reidl-Martínez, 2011). Sin embargo, los instrumentos anteriores carecen de normas estandarizadas que permitan identificar un punto de corte para determinar cuándo un estudiante está sufriendo victimización en la escuela.

Si bien existen antecedentes importantes sobre la medición de este fenómeno a nivel nacional en México, como el realizado por la Encuesta de Cohesión Social para la Prevención de la Violencia y la Delincuencia (ECOPRED), la finalidad de ésta nunca fue proveer datos normativos que permitan diagnosticar este fenómeno, por lo que los resultados reportados son únicamente descriptivos y sin una relevancia a nivel del individuo; ni tampoco para analizar su relación con el bienestar de quien lo padece. Es por lo

anterior que el presente trabajo tiene como objetivo analizar la validez de los reactivos de la ECOPRED para diagnosticar la victimización por pares en el contexto escolar de forma rápida, y con normas utilizables en cualquier entidad de México; así como para determinar la asociación entre el diagnóstico brindado por el instrumento y las principales consecuencias de salud mental y bienestar académico. El resultado final (Cuestionario Breve de Victimización Escolar por Pares) es reportado para su libre utilización.

Método

Participantes

Esta investigación utilizó la base de datos de la Encuesta de Cohesión Social para la Prevención de la Violencia y la Delincuencia (ECOPRED) realizada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2014). La base de datos provee información de 84,928 jefes y jefas de familia, que comprendieron la primera parte de un muestreo probabilístico con representatividad nacional y por estado. En la segunda fase provee información de 40,366 jóvenes de entre 12 a 29 años de edad en todo México. El presente estudio únicamente toma en consideración una submuestra de tamaño $n = 18,839$ comprendida por aquellos jóvenes de entre 12 y 29 años que respondieron estar estudiando al momento de la entrevista. De esta muestra, el 50.8% fueron hombres, y el 49.2% mujeres. El 45.2% estudiaba secundaria, 31.8% la preparatoria o bachillerato; y un 23% educación superior.

Instrumento y variables

Como medida de la victimización por pares en ambientes escolares se consideraron las preguntas correspondientes a la sección 6.7 y 6.8, donde se le cuestiona si ha experimentado o no situaciones de victimización como burlas, robo de objetos, agresiones físicas entre otras en los últimos 6 meses. La versión inicial se comprende de diez preguntas donde se plantean una serie de situaciones para saber la ocurrencia o no de éstas (la versión final está compuesta por seis reactivos).

Adicionalmente también se consideraron otros ítems relevantes para analizar la validez del cuestionario. De forma específica se consideraron los ítems correspondientes a sintomatología presentada en los últimos 6 meses

(sección 4.5), y sobre la satisfacción escolar (sección 8.1). Con respecto a la sintomatología, se analizaron de forma concreta los reactivos 4 (Tener dificultad para dormir o permanecer dormido) y 8 (Estar muy triste o deprimente, o sentirse muy solo), los cuales evalúan trastornos del dormir y afectivos respectivamente. Al igual que la escala de victimización, estos reactivos se contestan con de forma afirmativa o negativa. Finalmente, con respecto al área escolar, se consideró evaluar la satisfacción escolar utilizando los reactivos 7 (¿Cómo te sientes con respecto a tu escuela?) y 9 (¿Cómo te sientes con respecto a tu desempeño escolar?) de la sección 8.1. Estos ítems son contestados en una escala tipo Likert de cuatro puntos donde 1 corresponde a Muy satisfecho; y 4 Muy insatisfecho.

Procedimiento

La encuesta llevada a cabo fue recolectada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en los hogares de los participantes seleccionados, del 6 de octubre al 9 de diciembre de 2014. Toda la información proporcionada por el INEGI (incluyendo los instrumentos¹, y bases de datos²) es totalmente libre y descargable desde la página de internet de la institución. La información fue descargada y se seleccionaron únicamente las variables de interés.

Posteriormente se realizó un análisis factorial y de fiabilidad para los 10 reactivos de la escala propuesta. Cabe destacar que debido al nivel de medición de las variables (nominal de tipo dicotómica) se utilizó la matriz de correlación tetracórica, tal como sugieren otros estudios (Holgado-Tello, Chacón-Moscoso, Barbero-García, y Vila-Abad, 2009; Panter, Swyngert, Grant Dahlstrom, y Tanaka, 1997; Santos, Carvalho, y Araújo, 2016), debido a que este tipo de correlaciones es la adecuada para el nivel de medición de las variables. Esta misma matriz fue utilizada para calcular la consistencia interna de la escala mediante el estadístico alfa de Cronbach como otros estudios han realizado previamente (Gadermann, Guhn, y

¹ Las bases de datos pueden descargarse del siguiente enlace: http://www.beta.inegi.org.mx/contenidos/proyectos/enchogares/especiales/ecopred/2014/microdatos/ecopred14_bd_dbf.zip

² Los cuestionarios pueden descargarse del siguiente enlace: http://www.beta.inegi.org.mx/contenidos/proyectos/enchogares/especiales/ecopred/2014/doc/ecopred14_modulo_jovenes.pdf

Zumbo, 2012; Santos et al., 2016; Zumbo, Gadermann, y Zeisser, 2007).

Seguidamente, se analizó de forma descriptiva el instrumento, realizando la sumatoria natural de la cantidad de ítems respondidos de forma afirmativa, y ofreciendo puntos de corte para que se consideren un número de agresiones atípicamente altos. En este caso se utilizó un punto de corte mayor al 95% de lo observado en la muestra, tal como otros instrumentos de comportamiento, psicológicos o de salud realizan o recomiendan (Groth-Marnat, 2009; Organización Mundial de la Salud, 2010; Singh, 2006). Si bien la temporalidad de la escala presentada no corresponde a otras frecuencias mencionadas en la literatura -p. ej.: dos a tres eventos en el último mes- (Olweus, 2010), esto se debe a tres consideraciones específicas: (a) el instrumento original solo contemplaba la presencia y ausencia de conductas, por lo que la sumatoria de conductas fue la opción más viable, (b) un punto de corte superior al percentil 95 responde no solo a desviaciones atípicamente altas sino que también corresponde a criterios estadísticos como el Teorema de Tchebyshev y las regla empírica; y (c), el uso de un periodo de tiempo acotado a los últimos seis meses se debe a evidencia meta-analítica ha señalado que periodos cortos (30 días a tres meses) suelen subestimar la prevalencia de victimización; por lo que un periodo de seis fue considerado apropiado en la escala presentada (Cook, Williams, Guerra, y Kim, 2010).

A partir de lo anterior, los puntos de corte fueron proporcionados tomando en consideración tanto el sexo como el nivel educativo, debido a que son variables que influyen en la prevalencia de la expresión de victimización entre pares en ambientes escolares (Barlett y Coyne, 2014; Chapell et al., 2006; Iossi Silva, Pereira, Mendonça, Nunes, y Oliveira, 2013; Sentse, Kretschmer, y Salmivalli, 2015). Los puntos de corte se utilizaron para ofrecer un diagnóstico breve y normativo de conductas de victimización por pares en el ambiente escolar, por lo que se reportan las prevalencias según estos puntos de corte.

Finalmente, para evaluar la validez de constructo de la escala, se analizó su relación en la salud de los participantes, así como en variables asociadas a la satisfacción escolar. En el primer caso, se contrastó el diagnóstico según los puntos de corte propuestos, con los dos reactivos que

miden sintomatología (problemas para dormir y problemas de estado de ánimo deprimido) por medio de un modelo loglineal. Por su parte, la asociación entre el diagnóstico y los problemas de satisfacción escolar y desempeño escolar fueron analizados por medio de una comparación entre el grupo con victimización por pares y sin victimización a través del estadístico U de Mann-Whitney.

Los análisis fueron realizados con el Software Estadístico R utilizando el paquete psych (R Core Team, 2017; Revelle, 2017) para el análisis factorial y de consistencia interna. Para los descriptivos, comparación de grupos y modelo loglineal, se utilizó el paquete estadístico SPSS. En todos los análisis inferenciales se consideró un nivel de significancia de .01 en consideración al tamaño de muestra grande.

Resultados

Análisis Factorial y consistencia interna

De forma inicial se realizó un análisis factorial exploratorio para identificar la estructura latente de los reactivos. Para ello se utilizó el método de extracción de ejes principales. La prueba de adecuación de la muestra Kaiser-Meyer-Olkin señaló un tamaño de muestra considerado como bueno ($KMO=0.83$), y la prueba de esfericidad de Bartlet señala la existencia de factores subyacentes debido a que se rechaza la hipótesis nula de que la matriz de correlaciones es la matriz de identidad ($\chi^2=56,544.8$; $gl=45$; $p<.001$). Los factores se extrajeron a partir de una rotación ortogonal (varimax) y se conservaron aquellos factores que cumplieran el criterio de tener un autovalor mayor a uno. Finalmente se seleccionaron los reactivos con una carga factorial mayor a .40.

Los resultados señalan una estructura de dos dimensiones que explican el 44% de la varianza (Tabla 1). El primer factor se compone por los reactivos 1, 2, 6, 8 y 9, y corresponde a conductas propias de la victimización entre pares en los ambientes escolares. Por su parte, el segundo factor, compuesto por los reactivos 4, 5, 7 y 10 corresponde a delitos que pueden ocurrir en los centros escolares. Los análisis de consistencia interna señalan que el primer factor tiene una confiabilidad de $\alpha=.86$; mientras que el segundo tiene un $\alpha=.65$.

Tabla 1. Análisis factorial de extracción de ejes principales con rotación varimax

Pregunta	Factor 1	Factor 2
1. Alguien se burló de ti, te ha puesto apodos hirientes, ha esparcido rumores o mentiras de ti, o te ha excluido por tus gustos, tu físico o tu ropa.	0.758	
2. Alguien ha dañado o escondido intencionalmente tus objetos personales como mochila, bicicleta, ropa, artículos electrónicos, herramientas de trabajo, etc. para molestarte.	0.638	
3. Alguien con malas intenciones ha lastimado tu cuerpo, ya sea mediante jalones de cabello, empujones, pellizcos, golpes, entre otros, provocándote dolor físico, moretones, cortadas, quemaduras o fracturas, etc.	0.791	
4. Alguien, sin que te des cuenta, te ha robado alguna pertenencia.	0.524	
5. Alguien te ha arrebatado tus cosas con violencia o te ha obligado a entregarle alguna de tus pertenencias con algún otro tipo de agresión física o verbal.	0.613	
6. Alguien te ha intimidado (amenazado) con lastimarte físicamente a ti o a algún familiar o amigo.	0.724	
7. Alguien te ha exigido dinero, objetos o favores para que deje de molestarte o te deje hacer tus actividades.	0.687	
8. Alguien ha distribuido un mensaje de texto, imagen o video de tu persona sin tu consentimiento para chantajearte, acosarte o humillarte.	0.721	
9. Alguien te ha tocado o intentado tocar alguna parte de tu cuerpo y te hizo sentir mal.	0.633	
10. Alguna vez has tenido algún encuentro sexual indeseado (alguien te ha obligado o intentado obligar a ver o realizar alguna práctica sexual).	0.453	
Autovalor	3.06	1.33
Porcentaje de varianza explicada	30.6%	13.3%
Porcentaje de varianza acumulada	30.6%	43.9%

Puntos de Corte para el Diagnóstico por sexo y nivel educativo

En vista de que el propósito del presente estudio es validar los reactivos para realizar un diagnóstico breve de la victimización por pares en el contexto escolar, solo se consideró el primer factor del análisis factorial para la conformación de la escala final (Ver Apéndice 1). Este factor, además de ser consistente de manera teórica con las formas de expresión de la victimización entre iguales en las escuelas (Björkqvist, Lagerspetz, y Kaukinen, 1992; Rivers y Smith, 1994), tuvo una apropiada consistencia interna. Se consideró la sumatoria simple de las conductas que los participantes mencionan haber experimentado en los últimos seis meses como la puntuación a describir; esto debido a que es la forma más rápida y sencilla de realizar el cómputo para un diagnóstico breve. Los resultados descriptivos pueden apreciarse en la Tabla 2, donde se reportan las frecuencias relativas por cada cantidad. De igual forma, se reportan la cantidad de conductas en las cuales se alcanza el percentil 95, considerado como un punto de corte significativo en la población para realizar

un diagnóstico de presencia de victimización por pares. Tal como se puede apreciar, es evidente el efecto del nivel educativo y el sexo en la expresión de la victimización. En el contexto como la secundaria para ambos sexos, así como en la preparatoria para los hombres, es más común este tipo de conducta, por lo que un punto de corte de dos conductas o más en seis meses (Total ≥ 2) puede ser considerado como significativo y necesario de atenderse. Por su parte, en niveles educativos como educación superior para ambos sexos o la preparatoria para las mujeres, el punto de corte significativo disminuye a una conducta o más en los últimos seis meses (Total ≥ 1).

A partir de los puntos de corte, también se exploraron las características de las víctimas y no víctimas por medio de tablas de contingencia y comparaciones de grupos (Ver Tabla 3). Tal como se aprecia, si bien no existen diferencias en cuanto a la edad, tipo de escuela u ocupación; si lo existe en cuanto al nivel educativo y el sexo. Sin embargo, estas diferencias son las esperadas según las investigaciones previas, además de que la escala fue construida para tomar en consideración estas diferencias.

Tabla 2. Puntos de corte para la identificación de la victimización escolar entre pares por sexo y nivel educativo

Cantidad de Conductas	Prevalencia acumulada					
	Secundaria		Preparatoria		Educación Superior	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
0	72.2%	71.8%	80.4%	76.2%	85.6%	82.9%
1	89.5%	89.2%	95.2%	93.3%	97.5%	95.6%
2	96.7%	96.2%	98.9%	98.4%	99.3%	99.0%
3	99.1%	98.7%	99.8%	99.5%	99.8%	100%
4	99.7%	99.6%	99.9%	99.9%	99.9%	100%
5	99.9%	100%	100%	100%	100%	100%
6	100%					
Percentil 95*	2	2	1	2	1	1
Prevalencia	10.4%	10.8%	19.5%	6.7%	14.3%	17.0%

*Una puntuación igual o mayor significa el diagnóstico de presencia de victimización por pares.

Tabla 3. Comparación entre las características de víctimas y no víctimas según los puntos de corte propuestos

Variable	No víctima		Víctima		Estadístico
	Media	D.E.	Media	D.E.	
Edad	17.31	3.51	17.40	3.32	Z = -2.4
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	
Sexo					$\chi^2_{(1)} = 48.57***$
Hombre	8,532	51.8	1,042	44.1	
Mujer	7,945	48.2	1,320	55.9	
Nivel educativo					
Secundaria	7,615	46.2	904	38.3	$\chi^2_{(2)} = 68.48***$
Bachillerato	5,209	31.6	780	33.0	
Nivel superior	3,653	22.2	678	28.7	
Tipo de escuela					$\chi^2_{(1)} = 3.11$
Pública	12,943	78.6	1,875	79.4	
Privada	3,501	21.3	485	20.6	
Ocupación					$\chi^2_{(1)} = 1.40$
Estudia	13,858	84.1	2,009	85.1	
Estudia y trabaja	2,619	15.9	353	14.9	

Nota: *p < 0.05; **p < 0.01; ***p < 0.001

Evaluación de la validez de constructo

Para evaluar la validez de constructo de la escala final se analizó la asociación que existe entre el diagnóstico brindado por el instrumento y otras variables que las investigaciones y teoría han señalado que se asocian con la victimización por pares en el contexto escolar (Shetgiri, Espelage, y Carroll, 2015), tales como aspectos de salud mental y somáticos (Albores-Gallo, Saucedo-García, Ruiz-Velasco, y

Roque-Santiago, 2011b; Gini y Pozzoli, 2009) y su efecto el ajuste escolar (You et al., 2008).

De forma inicial se realizó un análisis de asociación entre el diagnóstico de victimización, la presencia de trastornos del dormir y la presencia de ánimo deprimido mediante un modelo loglineal. Los resultados del modelo señalan que las interacciones dobles fueron significativas ($\chi^2 = 1,278.37$; gl=3; p<.001); al igual que la triple interacción entre las variables ($\chi^2 = 4.44$; gl=1; p=.001).

Tabla 4. Relación entre la presencia de victimización, depresión y trastornos del dormir

Efecto	Estimación del Parámetro	Z	Intervalo de Confianza (95 %)	
			Intervalo Inferior	Intervalo Superior
Victimización x Depresión x T. Dormir	0.041	3.25*	0.02	0.07
Victimización x T. Dormir	0.080	6.25***	0.05	0.10
Victimización x Depresión	0.233	18.27***	0.21	0.26
T. Dormir x Depresión	0.296	23.23***	0.27	0.32
Victimización	0.799	62.62***	0.77	0.82
T. Dormir	0.195	15.30***	0.17	0.22
Depresión	0.585	45.89***	0.56	0.61

Nota: T. Dormir = Trastorno del dormir. * $p<.05$; ** $p<.01$; *** $p<.001$

En la Tabla 4 se puede apreciar que prácticamente todas las relaciones entre variables fueron significativas; y las estimaciones de los parámetros señalan una relación directa. En resumen, existe una relación entre la victimización diagnosticada por los puntos de corte del instrumento y un estado de ánimo deprimido; ya que el 14% de las no víctimas presento un estado de ánimo deprimido, en comparación de un 31.8% de las víctimas identificadas. También se encontró una relación significativa entre la victimización y los trastornos del dormir, pues los descriptivos señalan que un 40.1% de las víctimas presentan problemas para dormir, en comparación con solo un 27% de las no víctimas. Finalmente, también fue significativa la triple interacción entre la victimización y la presencia de estado de ánimo deprimido y trastornos del dormir, ya que un 18.11% de las víctimas presento ambos problemas, en comparación de un 7.46% de las no víctimas.

Finalmente, también se contrastó el impacto en el área educativa de los participantes al comparar la satisfacción con la escuela y con el desempeño escolar en los grupos obtenidos a partir de los puntos de corte. Los resultados señalan que existen diferencias estadísticamente significativas entre víctimas y no víctimas tanto en la satisfacción con la escuela ($z = -13.15$; $p<.001$), como con su desempeño escolar ($z = -8.93$; $p<.001$); siendo las víctimas las que mayor insatisfacción reportaban.

Discusión

Inicialmente los resultados de este estudio confirman las diferencias existentes entre hombres y mujeres, así como las asociadas a las edades de los participantes. Tal como otros estudios han confirmado previamente, los hombres suelen presentar en mayor medida violencia de tipo físico,

y que conforme la edad avanza, es menos probable que se presente este tipo de acoso, dando pie a una mayor prevalencia de la victimización de tipo relacional (Barlett y Coyne, 2014; Juvonen y Graham, 2014). Los resultados señalaron que las conductas de victimización son más comunes a edades tempranas cuando los jóvenes se encuentran a niveles como la secundaria, y que conforme avanza la edad es menos prevalente este tipo de violencia. De igual forma, se observa un efecto de acuerdo con el género, pues los hombres suelen presentar más prevalencia de conductas violentas que las mujeres durante el bachillerato.

Por otra parte, los resultados de la validez del cuestionario señalan que el diagnóstico brindado se asocia de forma significativa con los trastornos del dormir y un estado de ánimo deprimido. Esto es consistente con los resultados a las investigaciones que señalan una relación entre la victimización escolar con problemas de salud mental (Hunter et al., 2014; Klomek et al., 2013; Kubiszewski et al., 2014; Oriol et al., 2017; Wolke y Lereya, 2014). De la misma forma, los resultados señalaron una asociación negativa entre el diagnóstico brindado por el cuestionario y la satisfacción que tuvieron los participantes en la escuela y con su desempeño escolar. Lo anterior nuevamente es consistente con los hallazgos de investigaciones previas, que señalan una asociación entre la victimización y la satisfacción escolar de las víctimas (Álvarez-García et al., 2015; Juvonen et al., 2012; Wang et al., 2014).

En general, los resultados y diagnósticos obtenidos por el cuestionario brindan información sobre su validez para poder detectar la victimización que puede estar asociada a consecuencias negativas en la salud mental y área académica de las víctimas. Adicionalmente, la representatividad de los datos utilizados asegura una interpretación

adecuada y normotípica de la victimización en las escuelas. Esto último es especialmente relevante, ya que a partir de los puntos de corte identificados se pueden diagnosticar casos con una victimización atípicamente alta (más del 95% de la población), lo que representarían casos con una importancia de atención inmediata. El diagnóstico brindando adicionalmente puede ser utilizado para ofrecer estadísticos de prevalencia; ya que al ser un instrumento con representación nacional y de rápida aplicación, se pueden brindar datos confiables y expeditos para hacer diagnósticos. Esto es especialmente importante, pues muchas leyes a nivel nacional y estatal señalan la necesidad de hacer diagnósticos periódicos sobre la violencia en las escuelas (Vega Bález, 2007), por lo que este instrumento resulta útil para dar respuesta a estas exigencias.

Finalmente, cabe recalcar que la brevedad del cuestionario es también una limitación, pues no explora de forma detallada algunos aspectos de la victimización que otros instrumentos si abordan. Sin embargo, se recomienda que este instrumento sea utilizado como un cribado inicial, y aquellos sujetos que fuesen diagnosticados con presencia de victimización sean evaluados de forma más detallada con otros instrumentos más completos y detallados, como por ejemplo, la escala “Así nos llevamos en la escuela” (Marín-Martínez y Reidl-Martínez, 2011), así como con otras escalas que evalúan la presencia de sintomatología propias de las consecuencias de la victimización en la salud mental de las víctimas.

Referencias

- Albores-Gallo, L., Saucedo-García, J. M., Ruiz-Velasco, S., y Roque-Santiago, E. (2011a). El acoso escolar (bullying) y su asociación con trastornos psiquiátricos en una muestra de escolares en México. *Salud Pública de Mexico*, 53(3), 220–227.
- Albores-Gallo, L., Saucedo-García, J. M., Ruiz-Velasco, S., y Roque-Santiago, E. (2011b). El acoso escolar (bullying) y su asociación con trastornos psiquiátricos en una muestra de escolares en México. *Salud Pública de Mexico* (Vol. 53).
- Álvarez-García, D., García, T., y Núñez, J. C. (2015). Predictors of school bullying perpetration in adolescence: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 126–136. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.007>
- Avilés-Dorantes, D. S., Zonana-Nacach, A., y Anzaldo-Campos, M. C. (2012). Prevalencia de acoso escolar (bullying) en estudiantes de una secundaria pública. *Salud Pública de Mexico*, 54(4), 362–363. <https://doi.org/10.1590/S0036-36342012000400002>
- Barlett, C., y Coyne, S. M. (2014). A meta-analysis of sex differences in cyber-bullying behavior: The moderating role of age. *Aggressive Behavior*, 40(5), 474–488. <https://doi.org/10.1002/ab.21555>
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J., y Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18(2), 117–127. [https://doi.org/10.1002/1098-2337\(1992\)18:2<117::AID-AB2480180205>3.0.CO;2-3](https://doi.org/10.1002/1098-2337(1992)18:2<117::AID-AB2480180205>3.0.CO;2-3)
- Bowes, L., Joinson, C., Wolke, D., y Lewis, G. (2015). Peer victimisation during adolescence and its impact on depression in early adulthood: prospective cohort study in the United Kingdom. *BMJ*, 350, h2469–h2469. <https://doi.org/10.1136/bmj.h2469>
- Chapell, M., Hasselman, S. L., Kitchin, T., Lomon, S. N., MacIver, K. W., y Sarullo, P. L. (2006). Bullying in elementary school, high school, and college. *Adolescence*, 41(164), 633–648.
- Cook, C.R., Williams, K.R., Guerra, N.G., y Kim, T.E. (2010). Variability in the Prevalence of Bullying and Victimization: A Cross-national and Methodological Analysis. En S. R. Jimerson, S. M. Swearer, y D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective* (pp. 347–362). New York: Routledge.
- Crothers, L. M., y Levinson, E. M. (2004). Assessment of Bullying: A Review of Methods and Instruments. *Journal of Counseling & Development*, 82(4), 496–503. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2004.tb00338.x>
- Gadermann, A. M., Guhn, M., y Zumbo, B. D. (2012). Estimating Ordinal Reliability for Likert-Type and Ordinal Item Response Data: A Conceptual, Empirical, and Practical Guide. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 17(3), 1–13. <https://doi.org/http://pareonline.net/getvn.asp?v=17&n=3>
- Gámez-Guadix, M., Villa-George, F., y Calvete, E. (2014). Psychometric Properties of the Cyberbullying Questionnaire (CBQ) Among Mexican Adolescents. *Violence and Victims*, 29(2), 232–247. <https://doi.org/10.1891/0886-6708.VV-D-12-00163R1>

- Gini, G., y Pozzoli, T. (2009). Association between bullying and psychosomatic problems: a meta-analysis. *Pediatrics*, 123(3), 1059–1065. <https://doi.org/10.1542/peds.2008-1215>
- Groth-Marnat, G. (2009). *Handbook of Psychological Assessment* (5a ed.). Hoboken: John Wiley & Sons.
- Hamburger, M. E., Basile, K., y Vivolo, A. (2011). *Measuring Bullying Victimization, Perpetration, and Bystander Experiences: A Compendium of Assessment Tools*. Centers for Disease Control and Prevention. Georgia: Centers for Disease Control and Prevention.
- Holgado-Tello, F. P., Chacón-Moscoso, S., Barbero-García, I., y Vila-Abad, E. (2009). Polychoric versus Pearson correlations in exploratory and confirmatory factor analysis of ordinal variables. *Quality and Quantity*, 44(1), 153–166. <https://doi.org/10.1007/s11135-008-9190-y>
- Hunter, S. C., Boyle, J. M. E., y Warden, D. (2007). Perceptions and correlates of peer-victimization and bullying. *The British journal of educational psychology*, 77(Pt 4), 797–810. <https://doi.org/10.1348/000709906X171046>
- Hunter, S. C., Durkin, K., Boyle, J. M. E., Booth, J. N., y Rasmussen, S. (2014). Adolescent Bullying and Sleep Difficulties. *Europe's Journal of Psychology*, 10(4), 740–755. <https://doi.org/10.5964/ejop.v10i4.815>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2014). Encuesta de Cohesión Social para la Prevención de la Violencia y la Delincuencia: Presentación Ejecutiva. Ciudad de México: INEGI.
- Iossi Silva, M., Pereira, B., Mendonça, D., Nunes, B., y Oliveira, W. (2013). The Involvement of Girls and Boys with Bullying: An Analysis of Gender Differences. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 10(12), 6820–6831. <https://doi.org/10.3390/ijerph10126820>
- Juvonen, J., Espinoza, G., y Knifsend, C. (2012). The Role of Peer Relationships in Student Academic and Extracurricular Engagement. En *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 387–401). Boston, MA: Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_18
- Juvonen, J., y Graham, S. (2014). Bullying in schools: the power of bullies and the plight of victims. *Annual review of psychology*, 65, 159–85. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115030>
- Juvonen, J., Wang, Y., y Espinoza, G. (2011). Bullying Experiences and Compromised Academic Performance Across Middle School Grades. *The Journal of Early Adolescence*, 31, 152–173. <https://doi.org/10.1177/0272431610379415>
- Klomek, A. B., Kleinman, M., Altschuler, E., Marrocco, F., Amakawa, L., y Gould, M. S. (2013). Suicidal adolescents' experiences with bullying perpetration and victimization during high school as risk factors for later depression and suicidality. *Journal of Adolescent Health*, 53(1-SUPPL), S37–S42. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.12.008>
- Kochenderfer, B. J., y Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: cause or consequence of school maladjustment? *Child development*, 67(4), 1305–1317. <https://doi.org/10.2307/1131701>
- Kodish, T., Herres, J., Shearer, A., Atte, T., Fein, J., y Diamond, G. (2016). Bullying, Depression, and Suicide Risk in a Pediatric Primary Care Sample. *Crisis*, 37(3), 241–246. <https://doi.org/10.1027/0227-5910/a000378>
- Kubiszewski, V., Fontaine, R., Potard, C., y Gimenes, G. (2014). Bullying, sleep/wake patterns and subjective sleep disorders: Findings from a cross-sectional survey. *Chronobiology International*, 31(4), 542–553. <https://doi.org/10.3109/07420528.2013.877475>
- Marín-Martínez, A., y Reidl-Martínez, L. M. (2011). Validación Psicométrica Del Cuestionario “Así Nos Llevamos En La Escuela” para Evaluar el Hostigamiento Escolar (Bullying) en Primarias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(56), 11–36.
- Muñoz Abúndez, G. (2008). Violencia escolar en México y en otros países. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13, 1195–1228.
- Olweus, D. (2010). Understanding and Researching Bullying: Some Critical Issues. En S. R. Jimerson, S. M. Swearer, y D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective* (pp. 9–34). New York: Routledge.
- Organización Mundial de la Salud. (2010). *Global Database on Child Growth and Malnutrition* (Vol. 2). <https://doi.org/10.1093/tandt/11.7.180>
- Oriol, X., Miranda, R., Amutio, A., Acosta, H. C., Mendoza, M. C., y Torres-Vallejos, J. (2017). Violent relationships at the social-ecological level: A multi-mediation model to predict adolescent victimization by peers, bullying and depression in early and late

- adolescence. *PLOS ONE*, 12(3), e0174139. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0174139>
- Panter, A. T., Swygert, K. A., Grant Dahlstrom, W., y Tanaka, J. S. (1997). Factor Analytic Approaches to Personality Item-Level Data. *Journal of Personality Assessment*, 68(3), 561–589. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa6803_6
- R Core Team. (2017). R: A Language and Environment for Statistical Computing. Vienna, Austria: R Foundation for Statistical Computing. Recuperado a partir de <https://www.r-project.org/>
- Revelle, W. (2017). Psych: Procedures for Psychological, Psychometric, and Personality Research. Evanston, Illinois: Northwestern University. Recuperado a partir de <https://cran.r-project.org/package=psych>
- Rivers, I., y Smith, P. K. (1994). Types of bullying behaviour and their correlates. *Aggressive Behavior*, 20(5), 359–368. [https://doi.org/10.1002/1098-2337\(1994\)20:5<359::AID-AB2480200503>3.0.CO;2-J](https://doi.org/10.1002/1098-2337(1994)20:5<359::AID-AB2480200503>3.0.CO;2-J)
- Santos, K. O. B., Carvalho, F. M., y Araújo, T. M. de. (2016). Internal consistency of the self-reporting questionnaire-20 in occupational groups. *Revista de Saude Publica*, 50, 1–10. <https://doi.org/10.1590/S1518-8787.2016050006100>
- Sentse, M., Kretschmer, T., y Salmivalli, C. (2015). The Longitudinal Interplay between Bullying, Victimization, and Social Status: Age-related and Gender Differences. *Social Development*, 24(3), 659–677. <https://doi.org/10.1111/sode.12115>
- Shetgiri, R., Espelage, D. L., y Carroll, L. (2015). Practical Strategies for Clinical Management of Bullying. Cham: Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-15476-3>
- Singh, G. (2006). Determination of Cutoff Score for a Diagnostic Test. *The Internet Journal of Laboratory*, 2(1), 2–7. <https://doi.org/10.5580/1aca>
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F., Crago, R. V., y Theodorakis, N. (2016). School bullying and drug use later in life: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 31(1), 8–27. <https://doi.org/10.1037/spq0000120>
- Undheim, A. M., Wallander, J., y Sund, A. M. (2016). Coping Strategies and Associations With Depression Among 12- to 15-Year-Old Norwegian Adolescents Involved in Bullying. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 204(4), 274–279. <https://doi.org/10.1097/NMD.0000000000000474>
- Vega Báez, J. A. (2007). La pandemia de bullying en México: políticas sociales urgentes. *Revista Trabajo Social UNAM*, 73–90.
- Vega López, M. G., González Pérez, G. J., Valle Barbosa, M. A., Flores Villavicencio, M. E., y Vega López, A. (2013). Acoso escolar en la zona metropolitana de Guadalajara, México: prevalencia y factores asociados. *Salud Colectiva*. Universidad Nacional de Lanús, 9(2), 183–194.
- Vivolo-Kantor, A. M., Martell, B. N., Holland, K. M., y Westby, R. (2014). A systematic review and content analysis of bullying and cyber-bullying measurement strategies. *Aggression and Violent Behavior*, 19(4), 423–434. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2014.06.008>
- Wang, W., Vaillancourt, T., Brittain, H. L., McDougall, P., Krygsman, A., Smith, D., ... Hymel, S. (2014). School climate, peer victimization, and academic achievement: Results from a multi-informant study. *School psychology quarterly : the official journal of the Division of School Psychology, American Psychological Association*, 29(3), 360–77. <https://doi.org/10.1037/spq0000084>
- Wolke, D., y Lereya, S. T. (2014). Bullying and Parasomnias: A Longitudinal Cohort Study. *Pediatrics*, 134(4), e1040–e1048. <https://doi.org/10.1542/peds.2014-1295>
- You, S., Furlong, M. J., Felix, E., Sharkey, J. D., Tanigawa, D., y Green, J. G. (2008). Relations among school connectedness, hope, life satisfaction, and bully victimization. *Psychology in the Schools*, 45(5), 446–460. <https://doi.org/10.1002/pits.20308>
- Zhou, Y., Guo, L., Lu, C., Deng, J., He, Y., Huang, J., ... Gao, X. (2015). Bullying as a Risk for Poor Sleep Quality among High School Students in China. *PLOS ONE*, 10(3), e0121602. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0121602>
- Zumbo, B. D., Gadermann, A. M., y Zeisser, C. (2007). Ordinal versions of coefficients Alpha and Theta for likert rating scales. *Journal of Modern Applied Statistical Methods*, 6(1), 21–29. <https://doi.org/10.1107/S0907444909031205>

Apéndice 1**Cuestionario Breve de Victimización Escolar por Pares**

Nombre: _____ Edad: _____
 Sexo: (1) Hombre (2) Mujer Nivel: (1) Secundaria
 (2) Bachillerato (3) Educación Superior

En los últimos seis meses...

1. Alguien se burló de ti, te ha puesto apodos hirientes, ha esparcido rumores o mentiras de ti, o te ha excluido por tus gustos, tu físico o tu ropa.	Sí	No
2. Alguien ha dañado o escondido intencionalmente tus objetos personales como mochila, bicicleta, ropa, artículos electrónicos, herramientas de trabajo, etc. para molestarte.	Sí	No
3. Alguien con malas intenciones ha lastimado tu cuerpo, ya sea mediante jalones de cabello, empujones, pellizcos, golpes, entre otros, provocándote dolor físico, moretones, cortadas, quemaduras o fracturas, etc.	Sí	No
4. Alguien te ha intimidado (amenazado) con lastimarte físicamente a ti o a algún familiar o amigo.	Sí	No
5. Alguien ha distribuido un mensaje de texto, imagen o video de tu persona sin tu consentimiento para chantajearte, acosarte o humillarte.	Sí	No
6. Alguien te ha tocado o intentado tocar alguna parte de tu cuerpo y te hizo sentir mal	Sí	No

Total de situaciones que sucedieron

-->

Criterios diagnósticos para la presencia de Victimización por Pares**Requiere evaluación detallada si presentan la siguiente cantidad de situaciones o más:**

Secundaria (hombres y mujeres) y Bachillerato (hombres)	2 o más
Bachillerato (mujeres) y nivel superior (hombres y mujeres)	1 o más