

**CONSTRUCCIÓN DE UNA PRUEBA PSICOLÓGICA PARA MEDIR FACTORES
DE RIESGO DE ACOSO ESCOLAR (BULLYING) EN ESTUDIANTES DE
BÁSICA SECUNDARIA DE INSTITUCIONES PÚBLICAS DEL MUNICIPIO DE
PASTO**

(Trabajo de grado para optar por el título de Psicólogas)

**ELLYANNE LISSETTE AREVALO NAVARRETE
DEISY ALEXANDRA MORA PORTILLA**

**Universidad de Nariño
Facultad de Ciencias Humanas
Programa de Psicología
2014**

**CONSTRUCCIÓN DE UNA PRUEBA PSICOLÓGICA PARA MEDIR FACTORES
DE RIESGO DE ACOSO ESCOLAR (BULLYING) EN ESTUDIANTES DE
BÁSICA SECUNDARIA DE INSTITUCIONES PÚBLICAS DEL MUNICIPIO DE
PASTO**

(Trabajo de grado para optar por el título de Psicólogas)

**ELLYANNE LISSETTE AREVALO NAVARRETE
DEISY ALEXANDRA MORA PORTILLA**

Asesor:

Ps. CARLOS ALBERTO TIMARAN DELGADO

**Universidad de Nariño
Facultad de Ciencias Humanas
Programa de Psicología
2014**

NOTA DE RESPONSABILIDAD

“Las ideas y conclusiones aportadas en el siguiente trabajo son responsabilidad exclusivas del autor”

Artículo 1ro del Acuerdo No. 324 de octubre de 1966, emanado del Honorable Consejo Directivo de la Universidad de Nariño.

Nota de aceptación:

Firma del presidente de tesis

Firma del jurado

Firma del jurado

AGRADECIMIENTOS

Agradecimientos sinceros al psicólogo Carlos Alberto Timaran Delgado por su paciencia y orientación en este trabajo de grado, igualmente a la Psicóloga Magda Isabel Moreno, al psicólogo Edwin Luna y a los doctores Pedro Morales, Nelda Cajigas y Fuenzanta Cerezo, por su colaboración, contribución y apoyo en este proceso investigativo.

A los estudiantes, padres de familia, docentes y directivos de las instituciones educativas que participaron en el desarrollo de esta investigación, su colaboración y disposición hicieron posible la realización de este trabajo.

A quienes aportaron y motivaron el desarrollo de esta investigación.

Finalmente un agradecimiento a nuestros familiares y amigos, quienes estuvieron apoyándonos en el proceso de formación profesional.

DEDICATORIA

A mis padres por su esfuerzo, amor, dedicación, entrega y apoyo.

A mi hermano por su compañía, motivación y ejemplo.

Deisy

DEDICATORIA

*A Dios por darle un propósito a mi vida
A mis padres Raúl y Teresa por su esfuerzo y dedicación
A mis hermanos Sammy, Kathe y Heider por su apoyo incondicional.
A Carlos por encontrarlo en este camino.
A Luisa María y Jerónimo por enseñarme que su amor mueve montañas.*

Lissette

RESUMEN

La investigación se orientó a la construcción de la prueba psicológica que mide factores de riesgo de acoso escolar FRAE. La finalidad de la prueba es identificar la presencia o ausencia de riesgo en los factores individual, familiar, educativo y social en estudiantes de los grados sexto, séptimo y octavo de básica secundaria de instituciones públicas del Municipio de Pasto. Para el proceso de construcción de la prueba se contó con una muestra de 556 estudiantes pertenecientes a 15 instituciones públicas de zonas urbana y rural. La confiabilidad para el instrumento calculada a través del coeficiente Alfa de Cronbach fue de .865 para la prueba total. Se obtuvieron evidencias de validez de contenido aplicando la estrategia de evaluación por expertos y la prueba piloto. Para realizar el proceso de validación de la prueba se consideraron evidencias basadas en las relaciones con otras variables, referidas a criterio convergente/discriminante, tomando como medidas para llevar a cabo el proceso de validez el bull-s (test de evaluación de la agresividad entre escolares), la escala de agresión entre pares (EAP), la escala de funcionamiento familiar (Faces II) y la escala de actitud general hacia el estudio (E-1). La validez de constructo se obtuvo llevando a cabo el análisis factorial exploratorio mediante el método de factorización de mínimo cuadrados ponderados y rotación por promax. En cuanto a la estrategia de grupos contratados se comparó los sujetos de la muestra normativa con grupos de sujetos que teóricamente presentaban el atributo. Se establecieron normas de estandarización para la aplicación y calificación de la prueba FRAE. La evidencia encontrada da cuenta de que la prueba resulta útil tanto para su aplicación como herramienta práctica en la evaluación en contextos educativos como para su uso en investigación.

Palabras clave: factores de riesgo, acoso escolar, validación, confiabilidad.

ABSTRACT

The investigation focused on the construction of the psychological test which measures risk factors of bullying FRAE. The purpose of the test is to identify the presence or absence of risk factors at the individual, family, educational and social students in grades six, seven and eight secondary basic public institutions of the Municipality of Pasto. For the process of test construction has had a sample of 556 students from 15 public institutions in urban and rural areas. Reliability for the instrument calculated through Cronbach alpha coefficient was .865 for the total test. Evidence of content validity were obtained by applying the strategy of peer review and pilot testing. To make the process of test validation evidence based on relations to other variables, related to convergent / discriminant criterion, taking measures to carry out the process of the bull-s validity (test assessment were considered aggression among school), the aggression scale peer (EAP), family functioning scale (Faces II) and scale general attitude towards study (E-1). Construct validity was obtained by carrying out the exploratory factor analysis using the method of weighted least squares factoring and promax rotation. As for the strategy groups recruited subjects with the normative sample groups of subjects who theoretically had the attribute is compared. Standardization rules for the administration and scoring of the test were established FRAE. Evidence found realize that the test is useful for both your application and practical tool in the evaluation in educational settings as for use in research.

Keywords: risk factors, bullying, validation, reliability.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN.....	8
ABSTRACT	9
INTRODUCCIÓN	13
Objetivos	23
Objetivo general.....	23
Objetivos específicos	24
MÉTODO.....	24
Paradigma de investigación.....	24
Tipo de estudio	24
Diseño.....	25
Población y muestra	25
Instrumentos	27
Prueba FRAE.....	27
Instrumentos para la validación de la prueba FRAE	27
Procedimiento.....	29
Fase uno	29
Fase dos	30
Fase tres	31
Fase cuatro	31
Fase cinco	31
Plan de análisis de datos o de información.....	32
Propiedades de los reactivos	32
Confiabilidad	33
Validez.....	33
Estandarización.....	33
Consideraciones éticas	34
RESULTADOS.....	35
Conceptualización de factores de riesgo en tanto atributo a medir en la prueba FRAE ..	35
Definición de la finalidad de la prueba.....	35
Definición del atributo.....	35

Características de los ítems de la prueba FRAE.....	35
Definición del formato de la prueba	35
Definición del plan de prueba.....	36
Redacción de los reactivos.....	36
Prueba de reactivos	37
Aplicación experimental	38
Análisis de los reactivos	39
Confiabilidad.....	40
Validez.....	41
Validez de contenido	41
Validez de constructo	42
Forma final de la prueba.....	51
Estandarización.....	51
Descripción del atributo en la población	52
DISCUSIÓN	53
CONCLUSIONES	59
RECOMENDACIONES	60
LIMITACIONES	61
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	62
ANEXOS	67

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Distribución de estudiantes por género y zona	25
Tabla 2. Distribución de estudiantes por zona, edad, grado y género.....	26
Tabla 3. Definiciones de factores de riesgo de acoso escolar	35
Tabla 4. Ítems elaborados por categoría y factor	36
Tabla 5. Ítems elaborados por factor de riesgo de acoso escolar.....	36
Tabla 6. Resultados revisión por jueces	37
Tabla 7. Ítems eliminados en el análisis de reactivos	40
Tabla 8. Índices de confiabilidad por factor.....	40

Tabla 9. Índices de correlación entre los componentes de FRAE.....	41
Tabla10. Consistencia interna de los factores resultantes del análisis factorial.....	43
Tabla11. Índices de correlación entre los factores resultantes	43
Tabla 12. Factores resultantes que conforman la escala FRAE	44
Tabla 13. Correlación factores FRAE y actitud general hacia el estudio	45
Tabla 14. Correlación factores FRAE y escala de funcionamiento familiar.....	45
Tabla 15. Correlación factores FRAE y escala de agresión entre pares	46
Tabla 16. Correlación factores FRAE y Bull-s	47
Tabla17. Resultados diferencias por factores y variable de agrupación	48
Tabla 18. Comparación de grupo normativo y grupo contrastado.....	49
Tabla 19. Diferencia entre grupos de sujetos	50
Tabla 20. Diferencia entre grupo de sujetos por factores.....	50
Tabla 21. Diferencias de grupos en las dimensiones de la escala FRAE.....	52
Tabla 22. Medidas de tendencia central y dispersión Escala FRAE.....	52

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Procedimiento para la construcción de la prueba	32
---	----

INTRODUCCIÓN

Los malos tratos que surgen entre iguales en la escuela, se constituyen en un fenómeno de violencia influido por múltiples factores personales, familiares y contextuales cuya confluencia repercuten de manera directa o indirecta en su aparición y mantenimiento (Garaigordobil & Oñederra, 2010). Estos factores, permiten entender que el acoso escolar se vincula a situaciones familiares, comunitarias, escolares y personales propias del estudiante; siendo estos, aspectos determinantes en el ajuste psicológico y adecuado desarrollo de valores morales y actitudes sociales.

Investigaciones como la de Hoyos, Aparicio y Córdoba (2005), Olweus (1998) evidencian que el acoso escolar se manifiesta durante la educación primaria, pero adquiere mayor magnitud entre los 12 y 14 años, edades que coinciden con el ingreso a la educación secundaria, posiblemente este hecho, está relacionado con los cambios propios de la adolescencia, caracterizados principalmente por la inestabilidad, la provisionalidad, la reestructuración mental, desarrollo de nuevas formas de pensamiento y de razonamiento moral, estructuración del sistema de valores propios, búsqueda de una adecuada posición social y la aceptación del grupo de iguales (Eslea & Rees, 2001; Espelage, Bosworth & Simon, 2001; Pellegrini, 2001 citados por Olweus, 2009).

Por otra parte, se evidencia la necesidad de identificar los factores de riesgo de acoso escolar, debido a la relevancia que presentan las consecuencias negativas y los efectos sobre el bienestar individual y colectivo de la comunidad educativa. En este sentido, se considera que la exposición a acoso escolar, genera problemas emocionales graves y duraderos (Olweus, 1998; Rigby, 2003 citados en Cuevas, Hoyos & Ortiz, 2009). En víctimas se destacan síntomas de ansiedad, depresión, presencia de ideación suicida e incluso el acto en sí, ausentismo escolar, bajo rendimiento académico, dificultades en el aprendizaje y frecuentes quejas psicósomáticas (Rigby, 2003 citado en Paredes & cols., 2008). En agresores se reconoce igualmente síntomas depresivos y de ansiedad, falta de empatía, déficit en conductas auto-regulatorias, que generan la adopción temprana de conductas de riesgo y estilos relacionales violentos (Connolly, Pepler, Craig & Taradash, 2000; Farrington, 1993; Roland, 2002 citados en Cuevas & cols., 2009).

Con respecto al estudio del acoso escolar, se han utilizado diversas escalas y cuestionarios relacionados a su medición, las cuales sirven para llevar a cabo procesos de psico-diagnóstico, entre los instrumentos se encuentran, CIMEI (Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales) desarrollado por Avilés (1999 citado en Avilés & Monjas, 2005) el cual permite conocer las percepciones relativas a la conducta violenta en el medio escolar por parte de alumnos, padres y profesores en seis dimensiones y el BULL-S (test de evaluación de la agresividad entre escolares) creado por Cerezo (2000).

Por su parte, Filmus (2003 citado en Cajigas, Kahan, Luzardo, Najson & Zamalvide, 2004) en su estudio de revisión en Argentina sintetiza, que en América Latina las investigaciones desarrolladas hasta el momento muestran un amplio predominio de trabajos de carácter teórico y exploratorio, haciendo uso de instrumentos internacionales. En general, según Cajigas et al. (2004) en “América Latina se usan esencialmente encuestas y cuestionarios con predominio de lo antropológico y sociológico y con limitado énfasis en los procesos psicológicos” (p. 175), dando prioridad a la percepción que la comunidad educativa tiene de la violencia que se presenta en las instituciones educativas. En este contexto, Cajigas et al. (2004) adaptaron y validaron el cuestionario auto-administrado Fighting and Victimization de Espelage y Swearer 2003, para una población de estudiantes en Montevideo (Uruguay), la escala que resultó de este estudio se denominó Agresión entre Pares, la cual tiene como objetivo evaluar el comportamiento agresivo entre jóvenes (*bullying*). En México, Marín y Reidl (2013) elaboraron un instrumento para evaluar el hostigamiento escolar (*bullying*) denominado “Así nos llevamos en la escuela”; con base en un estudio exploratorio, el cuestionario final está conformado por 156 reactivos.

Con respecto a la incidencia del fenómeno, según la encuesta realizada por la Organización de Estados Iberoamericanos [OEI] (2007) en América Latina, esta problemática presenta una alta ocurrencia con respecto al número de víctimas y comportamientos agresivos a los que comúnmente son sometidas, en Argentina, México, Brasil, Chile, Puerto Rico y Colombia, un 22.9 % de los estudiantes dijo haber sido agredido verbalmente por sus compañeros, el 15.6 % fue objeto de robos o daños en sus pertenencias, un 9.6 % recibió golpes y un 8.2 % fue amenazado. De igual manera, la

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2005, 2009 citada en Román & Murillo, 2011) señala que el acoso escolar constituye un problema grave en toda América Latina, tanto por su magnitud como por sus consecuencias académicas.

En Colombia, se encuentra el estudio exploratorio realizado a nivel nacional por Cepeda, Pacheco, García y Piraquive (2008) utilizando una encuesta basada en la Escala Cisneros (2004) la cual evalúa frecuencia en las situaciones de acoso.

En Barranquilla, Hoyos y cols. (2005), realizaron una caracterización del acoso escolar, para ello utilizaron un cuestionario elaborado por el equipo de investigación de la Universidad Autónoma de Madrid, el cual está organizado desde tres perspectivas, testigo del acoso, víctima y agresor, da información acerca de la incidencia, manifestaciones y de las circunstancias en que se da.

En el Valle del Cauca investigadores como Cuevas, Hoyos y Ortiz (2009) llevaron a cabo un estudio observacional con el Cuestionario de intimidación escolar de Cuevas (2008), el cual evalúa los roles en la intimidación, víctimas e intimidadores, prevalencia, formas de intimidación y efectos sobre víctimas e intimidadores.

De este modo, los diferentes estudios realizados en Colombia se han orientado a la identificación del problema y confirman que uno de cada cinco estudiantes son víctimas de acoso escolar (Cepeda & cols., 2008; Cuevas & cols., 2009; Hoyos & cols., 2005; Paredes & cols., 2008) donde las principales formas de acoso son las críticas, burlas, exclusión de actividades del aula, interrupciones para no dejar hablar, poner apodos, insultar, hablar mal, pegar, amenazar con palabras y robar. Así mismo, estas manifestaciones de acoso se han hecho visibles a través de los medios de comunicación, los cuales diariamente difunden casos que tienen como desenlaces situaciones de daños físico y psicológico severo, y en algunos casos hasta el suicidio y la muerte en la población de niños y adolescentes escolarizados.

No obstante, en Colombia se observa un creciente interés de los agentes involucrados en la educación, para generar alternativas de afrontamiento a situaciones relacionadas con el fenómeno. Lo anterior, ha llevado a la generación de acciones por parte

del Congreso de la República de Colombia, el cual promulgó la Ley 1620 (2013), por la cual se crea el “Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar” con el fin de promover la prevención, orientación y rehabilitación de los niños víctimas de acoso en el contexto escolar. Esta ley define específicamente las responsabilidades y alcances para el sector educativo en el tema de convivencia escolar, y señala las herramientas que deben generarse cuando la problemática de la convivencia se sale del manejo del contexto educativo.

Además la Ley 1620 resalta la importancia de la identificación y uso de herramientas pedagógicas de situaciones de violencia escolar; la incorporación en los procesos de autoevaluación de las variables de clima escolar, violencia y acoso escolar; garantizar que la ruta de atención integral para la convivencia escolar sea apropiada e implementada por los establecimientos educativos; reportar casos de acoso escolar; desarrollar componentes de prevención, promoción y protección a través del manual de convivencia y la aplicación de la ruta de atención integral; emprender acciones que involucren a toda la comunidad educativa en procesos de reflexión sobre factores asociados a violencia escolar y participar de los procesos de actualización y formación de docentes y de evaluación del clima escolar. Esto sugiere la necesidad de contar con instrumentos que favorezcan la identificación temprana de las situaciones de acoso escolar, así como la identificación de los posibles actores en estas situaciones.

El notable interés dado en nuestro país a esta problemática ha llevado a sectores gubernamentales y no gubernamentales a desarrollar programas dirigidos a la prevención de la violencia escolar, como los programas para la gestión del conflicto escolar Hermes, Semilleros escolares de derechos humanos, Mediadores de conflictos escolares, Habilidades para la vida, fe y alegría, Paz, acción y convivencia – PACO, El análisis de dilemas morales una estrategia pedagógica para el desarrollo de la autonomía moral y democracia y derechos humanos en la escuela formal (Preal, 2003). Es así, como los niveles de intervención que pretenden modificar el ambiente, promover conductas

prosociales, identificar problemáticas, minimizar y erradicar conductas agresivas, requieren la identificación clara de factores de riesgo que inciden en el fenómeno de acoso escolar.

En el departamento de Nariño y en el municipio de Pasto existe un ambiguo conocimiento sobre la problemática de acoso escolar (*bullying*) y sus factores de riesgo, situación que se ha originado debido a los escasos procesos de investigación desarrollados desde la psicología y la educación que permitan describir la problemática en el contexto regional, la insuficiente difusión de resultados investigativos en el caso de que se estuviera analizando esta problemática en la región, la dificultad para identificar casos y brindarles el tratamiento adecuado, la ausencia de instrumentos psicológicos estandarizados o construidos en la región, para llevar a cabo procesos de medición y evaluación de esta problemática en las instituciones educativas, como también, la ausencia de capacitación o formación a docentes y otros profesionales relacionados con el campo educativo para comprender el fenómeno, sus manifestaciones y repercusiones a nivel individual, educativo, familiar y social. De continuar así el panorama, todas estas situaciones conducirán a la agudización de la problemática, confusión del acoso escolar con otras problemáticas inherentes al contexto escolar, persistiría la dificultad para desarrollar programas de prevención e intervención en los contextos escolares, así como, la dificultad para el establecimiento de lineamientos de atención y seguimiento a casos propios para el contexto regional.

Lo anterior, permite reconocer la necesidad de contar con instrumentos confiables para llevar a cabo apropiados procesos de evaluación, posibilitando veracidad en la información recolectada y pertinencia en las intervenciones que se lleven a cabo en los procesos de futuras investigaciones que se desarrollen por diferentes profesionales. Al respecto Salgado (2012) menciona en su revisión de las investigaciones acerca del acoso escolar, que el desafío consiste en construir instrumentos que sean válidos y confiables bajo la óptica de la metodología cuantitativa y que sean instrumentos propios de la realidad de cada país y cada región.

Por otra parte, el acoso escolar es un fenómeno educativo que compromete las finalidades y los procesos de enseñanza- aprendizaje. Tanto en el contexto escolar como en

investigaciones es común el uso de varias denominaciones como hostigamiento, acoso, agresión, matonería, intimidación, maltrato, abuso o bullying para indicar el mismo fenómeno. Diversos autores como Colvin, Tobin, Beard, Hagan y Sprague (1998), Ortega y Mora-Merchán (2001), citados en Garaigordobil y Oñederra (2010), señalan que no existe una única definición del concepto de acoso escolar, al respecto Ortega Del Rey (2008), menciona que “el micro-contexto cultural de la escuela y el macro-contexto social no disponen de palabras precisas para su expresión concreta” (p.24).

Aunque existen diversas definiciones de acoso escolar, para el presente estudio se lo asume, como una conducta de naturaleza agresiva que se presenta en el ámbito escolar, en la que uno o varios agresores con mayor poder y dominancia someten a acciones negativas de forma repetida, intencionada y durante un tiempo, a la víctima que es más débil, indefensa y que no es capaz de defenderse a sí misma. Esta conceptualización provee un marco para la evaluación de acoso escolar, de esta manera, se concibe como un fenómeno de carácter grupal y de naturaleza agresiva; grupal porque sucede en el marco de las relaciones sociales entre iguales escolares, determinadas por la interacción de tres actores (víctima/agresor, espectador), y porque trasciende el comportamiento individual y da lugar a relaciones caracterizadas por un desequilibrio de poder; agresiva porque se convierte en una respuesta consistente entre iguales y adquiere diferentes formas enmarcadas en componentes físicos, verbales, sociales y/o psicológicos que causan daño.

Por otra parte, el acoso escolar puede comprenderse a partir de la interacción de distintos elementos que implican tanto al estudiante como a sus contextos de socialización (Ramos, 2008). Al respecto, diversas investigaciones dan cuenta de los factores de riesgo que inciden en su aparición y mantenimiento (Benítez & Justicia, 2006; Garaigordobil & Oñederra, 2009, 2010; Moreno, Estévez, Murgui & Musitu, 2009; Olweus, 1998; Ortega & Mora-Merchán, 2000; Ramos, 2008).

Para efectos de esta investigación la variable factor de riesgo de acoso escolar se asume como el conjunto de características, circunstancias y eventos individuales, familiares, educativos y sociales del estudiante, cuya probabilidad de ocurrencia incide en la manifestación de situaciones de acoso en el contexto escolar.

Se consideró el estudio de variables agrupadas en cuatro factores, factor individual, factor familiar, factor educativo y factor social, variables que incidirán en el origen de conductas de acoso escolar, las cuales se encuentran sustentadas similarmente en diferentes investigaciones y referentes teóricos (Benítez & Justicia, 2006; Garaigordobil & Oñederra, 2009, 2010; Moreno & cols., 2009; Olweus, 1998; Ortega & Mora-Merchán, 2000; Ramos, 2008). Así, el acoso escolar es un fenómeno complejo de naturaleza psicosocial, influido por múltiples factores personales, familiares, educativos y sociales. Al respecto, Webster-Stratton y Taylor (2001 citados en Benítez & Justicia, 2006) señalan que la presencia combinada de éstos, puede aumentar el riesgo de forma más sinérgica que de forma aditiva y el impacto de un factor particular puede depender enteramente de la presencia y número de otros factores de riesgo.

El factor individual abarca características personales que se relacionan y definen la susceptibilidad de ejercer o sufrir conductas de acoso escolar. Al respecto, según Caprana y Pastorelli (1996, citados en Garaigordobil & Oñederra, 2010) el acoso escolar emerge de un entramado complejo en el que se asocian ideas, sentimientos y tendencias conductuales. Las variables que se tienen en cuenta dentro de este factor son temperamento, logro escolar y habilidades socio-cognitivas, cuya presencia se relaciona con la probabilidad de aparición de acoso escolar, siendo señaladas por diversos estudios (Carver & Scheier, 1997; Benitez & Justicia, 2006; Garaigordobil & Oñederra, 2010; Guevara, Cabrera & Barrera, 2007; Justicia & cols., 2006) como las más importantes, con mayor peso específico y las que contribuyen al origen y mantenimiento de las conductas de acoso.

El temperamento se define como la base fisiológica para el desarrollo de la afectividad, expresividad y la regulación de los componentes de la personalidad (Buss & Plomin, 1984, citados en Carver & Scheier, 1997). De manera general, este constructo hace referencia a las diferencias individuales en la reactividad y regulación emocional de cada persona, se trata de una tendencia comportamental más que de un acto discreto, tiene una gran carga biológica y por tanto cierta continuidad y estabilidad temporal (Rothbart, 1989, citado en Justicia & cols., 2006).

Con respecto al logro escolar, generalmente se suele medir por las dificultades para alcanzar los objetivos de la enseñanza, teniendo como indicadores habituales el fracaso en los exámenes y las repeticiones de curso (Serna & Martínez, 2005 citados en Pérez, Álvarez, Molero, Gázquez & López, 2011). Estudios muestran que los niños con un bajo nivel de habilidades básicas escolares tienen la probabilidad de sufrir agresiones, tanto como agresores, víctimas o ambas cosas (Trianes, 2000 citado en Garaigordobil & Oñederra, 2010). Al contrario, un mejor desarrollo, de las habilidades cognitivas, actúan como factores que disminuyen la probabilidad de desarrollar comportamientos agresivos (Lahey, 1999 citado en Justicia & cols., 2006).

En cuanto a las habilidades socio-cognitivas, se definen como las capacidades para enfrentar las demandas de una situación social de manera adecuada, incluyen habilidades para resolver conflictos, mantener buenas relaciones interpersonales, comunicar asertivamente los sentimientos e ideas, promover estados de calma y optimismo, ser empático con otros, tomar decisiones responsables, entre otras (Benitez & Justicia, 2006).

Con respecto al factor familiar, existen investigaciones que señalan la influencia familiar en el origen de muchos de los problemas de agresividad que se reflejan en el ambiente escolar (Benítez & Justicia, 2006; Garaigordobil & Oñederra, 2010; Moreno & cols., 2010; Musitu & García, 2004; Olweus 1998; Roa & Del Barrio, 2006). Para efectos de la presente investigación dentro del factor familiar se consideraran variables como el clima familiar, vínculo de apego, los estilos de crianza y modelado violento, las cuales están relacionadas con la probabilidad de aparición de acoso escolar.

El clima familiar está formado por el entorno percibido e interpretado por los miembros que integran la familia, por lo tanto el ajuste conductual y psicológico de los niños está determinado en gran parte por el ambiente familiar en el que crecen (Schwarth & Pollishuke, 1995; Steinberg & Morris, 2001 citados en Moreno & cols., 2010) y es uno de los factores más directamente relacionados con los problemas de conducta en niños y adolescentes (Casas, 1998; Dekovic, Gerard & Buehler, 1999; Wissink & Meijer, 2004 citados en Moreno & cols., 2010).

Respecto a los vínculos de apego, entendidos como la conexión emocional que desarrolla el niño con sus padres; se alude que los vínculos inseguros caracterizados por experiencias negativas de rechazo, inconsistencia o falta de atención se encuentran vinculados con el origen de acoso escolar (Hazan & Shaver, 1987; Rigby, 1993 citados en Garaigordobil & Oñederra, 2010). Por el contrario, un vínculo de apego seguro con unos padres o cuidadores que se muestran sensibles a las necesidades afectivas desde la primera infancia a la adolescencia, ofrece la base para un desarrollo armónico que permite la promoción del desarrollo integral de la persona (Bowlby, 1969; Lopez, 1999; Rodrigo & Palacios, 1998 citados en Garaigordobil & Oñederra, 2010).

En cuanto a las prácticas de crianza, conceptualizadas como el conjunto de actitudes comunicadas a los niños (Baumrind, 1991 citado en Guevara, Cabrera & Barrera, 2007), se menciona que los estilos de crianza negativos, como el autoritario o coercitivo y negligentes o permisivos afectan negativamente al comportamiento del niño y son variables que predicen la aparición de conductas de acoso escolar (Farrington, 1978, 2005 citado en Garaigordobil & Oñederra, 2010).

En cuanto al modelado violento, se encuentran las características y relaciones agresivas parentales, consideradas alarmantes en relación con la aparición de conductas de acoso escolar. Es así, como padres agresivos suelen tener hijos con la misma conducta (Goetting, 1994 citado en Ramos, 2008). Al respecto, Roa y Del Barrio (2006 citando a BURGENTAL, Love, Kaswan & April, 1975), señalan que estos padres son poco afectuosos con sus hijos y suelen ser también desadaptados, incoherentes y arbitrarios.

En síntesis, la familia es determinante en el comportamiento de los niños, el modelo familiar puede predecir la conducta agresiva en escolares, debido a que las relaciones y sentimientos de los padres hacia su hijo son trascendentales, ya que modelan comportamientos que más tarde serán repetidos por ellos.

El factor educativo incluye variables que son características del medio escolar y grupo de iguales que influyen en el origen de conductas de acoso escolar. Para efectos de esta investigación, se caracteriza este factor como aquellas condiciones referentes al medio escolar y grupo de iguales cuya presencia se relaciona con la probabilidad de aparición de

acoso escolar. En cuanto al medio escolar, algunas de sus características pueden favorecer el desarrollo de comportamientos agresivos. En este sentido, tanto los aspectos estructurales de la institución educativa como su dinámica son importantes a la hora de explicar el acoso escolar (Avilés, 2003 citado en Garaigordobil & Oñederra, 2010).

Respecto a los aspectos organizativos del centro, pueden tener un papel fundamental en el desarrollo de conductas de acoso escolar: 1) la existencia de normas de conducta establecidas; 2) la falta de un modelo participativo en la institución y 3) un sistema disciplinario inconsistente, laxo, ambiguo o extremadamente rígido. En cuanto a los estilos de control en la escuela se encuentran las normas arbitrarias y poco claras las cuales impiden saber que es considerado como correcto o incorrecto. Así mismo, las actitudes del docente frente a las situaciones de acoso escolar, tales como la escasa supervisión en los recreos, la falta de respuesta de apoyo a la víctima, influyen en su origen y mantenimiento (Avilés, 2003; Ortega, 1998; Fernández, 1996 citados en Garaigordobil & Oñederra, 2010).

Respecto al grupo de iguales, se hace referencia a aquellos compañeros de la misma edad o los sujetos que interactúan a niveles semejantes de complejidad conductual y de madurez en su desarrollo (Hartup, 1985; Hollander, 1968 citados en Hernández, 2001). Al respecto Ortega (1998 citado en Garaigordobil & Oñederra, 2010) señala aspectos del grupo de pares como factores de riesgo de acoso escolar, tales como, la constancia en el tiempo de malas relaciones y la acumulación de diversas formas de éstas que vuelven al niño vulnerable, suspicaz y con tendencia a provocar el aislamiento de otros. De esta manera, generalmente los niños implicados en conductas de acoso escolar, se asocian con iguales con problemas de conducta, que incitan en unas situaciones y modelan en otras (Capaldi & Bank, 1991; Elliot & Menard, 1996; Patterson, Reiss & Farrington, 1991 citados en Justicia & cols., 2006).

Dentro del factor social existen condiciones referentes al entorno socioeconómico y cultural y medios de comunicación, cuya presencia se relaciona con la probabilidad de aparición de acoso escolar.

En cuanto a los medios de comunicación, especialmente la televisión, se han convertido en un contexto educativo informal de enorme importancia en el desarrollo y aprendizaje de los niños y adolescentes ya que ofrece el aprendizaje de la violencia por modelado, reforzando la conducta agresiva de niños y adolescentes (Garaigordobil & Oñederra, 2010). Al respecto, según algunos investigadores, la exposición a actos violentos está fuertemente asociada con el riesgo de sufrir o verse implicado en comportamientos agresivos (Centerwall, 1990; Derksen & Strasburger, 1996; Gerbner & Signorielli, 1993; Huesmann, 1986 citados en Justicia & cols., 2006).

Respecto al entorno socioeconómico y cultural, Moreno y Timaran (2009) señalan que las características y condiciones del entorno inmediato al adolescente determinan las relaciones que se establecen entre iguales, así como los vínculos con los demás miembros pertenecientes a la familia y la comunidad. Según Dijksterhuis y Nijboer (1987 citados en Garaigordobil & Oñederra, 2010) la vinculación económica o sociocultural a un determinado estrato social, tiene influencia en el desarrollo de conductas violentas, así como la zona o barrio en la que el niño habita en consideración a las tasas de desempleo, la naturaleza y extensión del control social, tipo de urbanización y nivel económico vecinal. Al respecto, Justicia y cols. (2006), explican que los niños con problemas de conducta generalmente pertenecen a contextos sociales y culturales caracterizados por deterioro del mobiliario urbano, desorganización vecinal, altos niveles de desempleo, baja supervisión policial y falta de instalaciones lúdicas.

Como podemos ver los indicadores de la influencia de la sociedad sobre el acoso escolar son diversos, sin embargo, la asociación con otros factores como el familiar e individual inciden en el desarrollo de esta clase de problemas de conducta presentes en el contexto escolar (Smith, 1989 citado en Garaigordobil & Oñederra, 2010).

Objetivos

Objetivo general

Caracterizar las propiedades psicométricas de una prueba para medir factores de riesgo de acoso escolar en estudiantes de los grados sexto, séptimo y octavo de básica secundaria de instituciones públicas del municipio de Pasto.

Objetivos específicos

Caracterizar conceptualmente el atributo factores de riesgo de acoso escolar que permita construir un instrumento de medición para estudiantes de los grados sexto, séptimo y octavo de básica secundaria de instituciones públicas del municipio de Pasto.

Determinar el nivel de confiabilidad del instrumento de medición de factores de riesgo de acoso escolar en estudiantes de los grados sexto, séptimo y octavo de básica secundaria de instituciones públicas del municipio de Pasto.

Identificar las características psicométricas que presentan los ítems que conforman el instrumento de medición de factores de riesgo de acoso escolar en estudiantes de los grados sexto, séptimo y octavo de básica secundaria de instituciones públicas del municipio de Pasto.

Analizar evidencias de validez del instrumento de medición de factores de riesgo de acoso escolar en estudiantes de los grados sexto, séptimo y octavo de básica secundaria de instituciones públicas del municipio de Pasto.

Determinar las características de estandarización del instrumento de medición de factores de riesgo de acoso escolar en estudiantes de los grados sexto, séptimo y octavo de básica secundaria de instituciones públicas del municipio de Pasto.

MÉTODO

Paradigma de investigación

La investigación se desarrolló bajo una estrategia metodológica que pertenece a un paradigma cuantitativo. Esta perspectiva, busca obtener información objetiva y la generalización de los resultados de la investigación siendo su objetivo final la búsqueda de leyes generales de la conducta (Mardones, 1991) y en el caso particular de este estudio, la construcción de un instrumento estandarizado en su aplicación e interpretación que permita medir variables de manera objetiva para un determinado grupo de personas.

Tipo de estudio

Esta investigación se encuentra dentro de los estudios denominados instrumentales, que según Montero y León (2005) se encaminan al desarrollo de pruebas, incluyendo tanto su diseño como el estudio de sus propiedades psicométricas. En este estudio se diseñó,

construyo y se sometió a análisis psicométrico la prueba FRAE que mide factores de riesgo de acoso escolar.

Diseño

Considerando que en el estudio se pretendió especificar las características de la prueba y de los ítems, así como también determinar el nivel de confiabilidad, encontrar evidencias de validez y las características de estandarización, se utilizó un diseño transversal descriptivo, donde se recolectó información en un solo momento en el tiempo, se describió, analizó y se presentó los resultados, como lo especifican Hernández y cols. (2010) para este tipo de estudios.

Población y muestra

La población objeto de estudio estuvo conformada por los estudiantes de grados sexto, séptimo y octavo de básica secundaria de instituciones públicas de la zona rural y urbana del municipio de Pasto, que según datos de la secretaria de educación municipal (2013) corresponden a 13.694 estudiantes (Tabla 1).

Tabla 1. *Distribución de estudiantes por género y zona*

Zona	Género				Total	
	Femenino		Masculino		N	%
	N	%	N	%		
Urbana	4993	50.1	4980	49.9	9973	73
Rural	1921	51.6	1800	48.4	3271	27
Total	6914	50.5	6780	49.5	13694	

Se planteó un muestreo polietápico que implicó dos etapas, la primera comprendió la selección de comunas, corregimientos e instituciones educativas pertenecientes a cada una de ellas por conveniencia, la segunda etapa, comprendió un muestreo aleatorio simple de estudiantes por conglomerados (grados 6 a 8) de cada institución educativa elegida. Se consideró el género de los estudiantes como variable de estratificación de la población, buscando que se mantengan las proporciones de estudiantes por género de la muestra respecto a la población. En el estudio participaron 15 instituciones educativas públicas del

municipio de Pasto, once (11) de ellas ubicadas en la zona urbana y cuatro (4) en la zona rural.

Para calcular el tamaño de la muestra, se consideró un valor de 95% para el nivel de confianza y un margen de error aceptado del 5%. Se determinó que la muestra incluyera al menos 374 casos. Considerando la posibilidad que algunos estudiantes o sus padres de familia no autorizaran la participación de sus hijos en la investigación, se seleccionaron aleatoriamente 55 estudiantes por institución educativa, utilizando la lista de estudiantes matriculados, para un total de 825 estudiantes seleccionados a quienes se les entregó un consentimiento y asentimiento informado para los padres de familia. Un número de 556 estudiantes aceptaron participar en la investigación que corresponde al 67.39% de los estudiantes que fueron citados.

Adicionalmente a la muestra seleccionada, se aplicaron los instrumentos del estudio a 58 estudiantes identificados como víctimas, agresores o participantes de situaciones de acoso escolar en las instituciones educativas, seleccionados a partir del reporte de docentes orientadores y coordinadores de convivencia, igualmente, en el reporte se identificó un grupo de 43 estudiantes que pertenecían al grupo de estudiantes seleccionado previamente de manera aleatoria para la muestra normativa. La aplicación del instrumento para estos estudiantes se realizó en las mismas condiciones de la muestra normativa, con el fin de utilizar los datos en el proceso de validación de la prueba. Es importante mencionar que fueron seleccionados niños y niñas en iguales proporciones, sin embargo se resalta que la proporción de estudiantes participantes es mayor para género femenino (51,8%) que para género masculino (48,2%).

La distribución de la muestra de estudiantes respecto a las variables zona, edad y grado por género se observa en la Tabla 2.

Tabla 2. *Distribución de estudiantes por zona, edad, grado y género*

Variable	Categoría	N	%	Género	
				Femenino %	Masculino %
Zona	Urbana	396	71,2	53,3	46,7

	Rural	160	28,8	48,1	51,9
Edad	11 o menos	137	24,6	59,9	40,1
	12	137	24,6	52,6	47,4
	13	146	26,3	50,0	50,0
	14	111	20,0	46,8	53,2
	15 o más	25	4,5	36,0	64,0
Grado	Sexto	213	38,3	54,9	45,1
	Séptimo	167	30,0	50,9	49,1
	Octavo	176	31,7	48,9	51,1

Instrumentos

Prueba FRAE

El principal instrumento de esta investigación corresponde a la prueba FRAE, la cual fue objeto de diseño y construcción en este estudio. La prueba FRAE tiene como finalidad medir factores de riesgo de acoso escolar en estudiantes de básica secundaria de instituciones públicas del municipio de Pasto. El instrumento permite recoger datos personales (edad, género), educativos (grado que cursa el estudiante, repetición de grados escolares) sociodemográficos (proveniente de zona rural o urbana).

En la versión final está conformada por 54 ítems con respuesta múltiple distribuidos en cuatro factores (factor individual, factor familiar, factor educativo, factor social) constituyéndose en un instrumento eficiente y de ágil aplicación que responde a las necesidades de las instituciones educativas.

Instrumentos para la validación de la prueba FRAE

A continuación se describen los instrumentos utilizados en esta investigación como herramientas de apoyo para la búsqueda de evidencias de validez de constructo. Estos instrumentos fueron aplicados de manera simultánea con la forma experimental de la prueba a la totalidad de los sujetos evaluados. Es importante señalar que se contó con la respectiva autorización escrita de los autores para hacer uso de estas pruebas en el presente estudio (Anexo 1).

Escala de agresión entre pares

Para el presente estudio se utilizó la adaptación y validación del cuestionario Fighting and Victimization de (Espelage & Swearer, 2003), elaborada por Cajigas y cols.,

(2004) y que denominaron escala de agresión entre pares. Tiene como objetivo evaluar el comportamiento agresivo entre jóvenes (*bullying*), en ella los autores agregaron una sub-escala de conductas pro-sociales formulando ítems para explorar las conductas empáticas y solidarias como factor de protección frente a la agresión. Los Alfa de Cronbach para las sub-escalas del estudio son pelea (0.83), intimidación (0.69) y burla (0.76).

En su forma original esta prueba tiene 4 escalas. Sin embargo, al realizar el análisis de confiabilidad de este instrumento en la muestra de este estudio, la escala de actitud hacia la violencia presenta un coeficiente de confiabilidad significativamente bajo, por lo cual se tomó la decisión de excluirla del análisis y tener en cuenta solo las escalas de conductas prosociales (Alfa = 0.795), conductas agresivas (Alfa = 0.940) e influencias externas (Alfa = 0.744).

El Bull-s (test de evaluación de la agresividad entre escolares)

Test elaborado por Cerezo (2000), tiene como finalidad la detección y medición de situaciones de agresividad entre escolares, mediante el análisis de las características socio-afectivas del grupo y la percepción que tienen sus miembros de las relaciones interpersonales y específicamente de agresión entre iguales. Presenta un coeficiente alfa de 0.73, en su forma A (alumnos) mide variables sobre la posición social de cada miembro del grupo y de la estructura del grupo social, relación agresión-victimización y aspectos situacionales de la dinámica de agresión-victimización.

Con respecto a este instrumento es importante mencionar que se utilizó una parte del cuestionario correspondiente al tipo de agresión y frecuencia con que ocurren las conductas agresivas en la institución y la percepción de gravedad de las situaciones de agresión. Las cuales permitieron identificar relaciones frente a los factores de la prueba FRAE.

Escala evaluativa de cohesión y adaptabilidad familiar – FACES II

Se aplicó la adaptación del cuestionario Escala evaluativa de cohesión y adaptabilidad familiar – FACES II, desarrollada por López y Villalobos (2008). La versión original del FACES (Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scale) fue desarrollada en los trabajos de doctorado de Portner y Bell en el año de 1980 y constaba de 111 ítems, la

cual fue modificada en varias ocasiones para mejorar sus propiedades psicométricas, llegando a conformar el cuestionario FACES II (Olson, Bell & Portner, 1982). La validación de este instrumento consta de 30 ítems, tiene como finalidad ofrecer información acerca del funcionamiento familiar percibido y del funcionamiento ideal de cohesión y adaptabilidad familiar. Presenta una consistencia interna de 0.87 en la escala de cohesión y 0.78 en la escala de adaptabilidad. La fiabilidad test-retest para la escala de cohesión es de 0.83 y 0.80 para adaptabilidad, obteniendo en la escala total un índice de 0.90. Para la aplicación de esta investigación los resultados de consistencia interna encontrados fueron; para la escala de democracia familiar (Alfa = 0.793), unión familiar (Alfa = 0.741) y apoyo familiar percibido (Alfa = 0.695).

Actitud general hacia el estudio (E-1)

Esta escala fue elaborada por Morales (2006), tiene como finalidad medir la actitud de los estudiantes frente al estudio en cinco variables: nivel alto de aspiraciones, gusto por el estudio, organización del estudio, esfuerzo por comprender y deseo de seguir aprendiendo, tiene 15 ítems, y se aplica a niños y adolescentes. Presenta un coeficiente alfa de Cronbach de 0.850. No obstante, al realizar el análisis de confiabilidad de este instrumento para la muestra de estudio se encontró que el coeficiente de confiabilidad eran bajos; por lo cual se tomó la decisión de realizar un análisis factorial del cual resultaron 2 factores que están relacionados con motivación para estudiar (Alfa = 0.729) y deseo y esfuerzo por aprender (Alfa = 0.740).

Procedimiento

El procedimiento se llevó a cabo en 5 etapas para el logro de los objetivos.

Fase uno

En esta fase, se realizó el plan general que orientó el proceso de construcción de la prueba precisando el atributo, el contenido, la finalidad, la población, la muestra y el formato de la prueba teniendo en cuenta el planteamiento del problema, justificación, objetivos de la investigación y marco teórico.

Fase dos

Se determinó la estructura del plan de prueba para elaborar los reactivos; posteriormente se procedió con la redacción de los ítems, los cuales fueron evaluados en la revisión por jueces y en la prueba piloto con el fin de obtener evidencias de la validez de contenido y precisar la claridad de las instrucciones de la prueba y de cada ítem.

Para la evaluación por jueces, se contó con la participación de 5 expertos, 2 de ellos pertenecientes al departamento de Psicología de la Universidad de Nariño, 2 docentes orientadores de instituciones públicas del municipio de Pasto y 1 docente de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid, a quienes se les presentó la versión preliminar del instrumento especificando la finalidad, la población, la conceptualización teórica de factores de riesgo de acoso escolar, el diseño de la prueba, las instrucciones y los criterios para la calificación (Anexo 2), para que determinen la pertinencia, claridad y unidimensionalidad de los ítems, igualmente si el ítem mide factor de riesgo para víctimas o para agresores respectivamente, o si es factor de riesgo tanto para víctimas como para agresores y realizar sugerencias cuando se presenten necesidades de ajustes en los ítems y a nivel de las instrucciones tanto para los criterios de suficiencia y claridad.

En cuanto a los criterios de pertinencia y claridad de los ítems, los jueces debían dar un puntaje donde la calificación mínima de 0 y máxima de 5; de acuerdo a estos rangos se conservaron los ítems con mayor puntuación y se eliminaron los que presentaron un puntaje bajo. Para el criterio de unidimensionalidad los expertos calificaron Si o No según correspondía. Finalmente para calificar las instrucciones se establecieron los criterios de claridad y suficiencia, que los jueces evaluaron marcando en las opciones de respuesta Si o No de acuerdo a su criterio.

Posterior a la evaluación de los reactivos por parte de los jueces, se procedió a sistematizar la información y determinar que ítems fueron eliminados, aceptados con modificaciones y cuales se conservaron, determinando de esta manera la versión de la prueba para el pilotaje.

La prueba piloto fue aplicada a una muestra de 60 estudiantes de grados sexto, séptimo, octavo y noveno de instituciones públicas del municipio de Pasto, para lo cual

participaron 27 hombres y 33 mujeres pertenecientes a las instituciones IEM Ciudad de Pasto e IEM María de Nazaret. Este proceso se realizó con el fin de evaluar aspectos como la comprensión, redacción, claridad de los ítems y de las instrucciones.

De los datos recolectados en la prueba piloto, se realizó un análisis para determinar los ítems que conformaran la versión para la aplicación experimental.

Fase tres

Esta fase consistió en la aplicación experimental de la escala FRAE al total de la muestra seleccionada que estuvo conformada por estudiantes pertenecientes a 15 instituciones públicas del municipio de Pasto. Para dar inicio a este proceso, se solicitó los permisos en cada institución y se estableció el cronograma para la aplicación. La muestra estuvo conformada por 556 estudiantes de los grados sextos, séptimos y octavos.

Posteriormente, se procedió a la aplicación colectiva del instrumento y el diligenciamiento individual con los estudiantes que aportaban a la muestra seleccionada, teniendo en cuenta las variables de estratificación como el género. Igualmente se aplicó la prueba a los estudiantes pertenecientes al grupo de comparación para la estrategia de validación por grupos contrastados. De igual manera, se buscó que las condiciones de aplicación del instrumento fueran las mismas para todos los participantes con el objetivo de controlar posibles variables intervinientes que afecten la fiabilidad y validez de los instrumentos.

Fase cuatro

Para obtener la estimación precisa de la ejecución de los estudiantes en la prueba se desarrolló el análisis técnico del instrumento, dirigido a calcular el nivel de confiabilidad, específicamente la consistencia interna a través del coeficiente alfa de Cronbach. Además, se establecieron evidencias de validez de criterio convergente/divergente y validez de constructo.

Fase cinco

Posterior al proceso de estandarización se estableció la forma final de la prueba considerando la elaboración del manual de aplicación, calificación e interpretación, tabla de

baremos, hoja de perfil, plantillas de corrección y descripción de los alcances y limitaciones del instrumento. A continuación en la figura 1 se muestran las fases del procedimiento

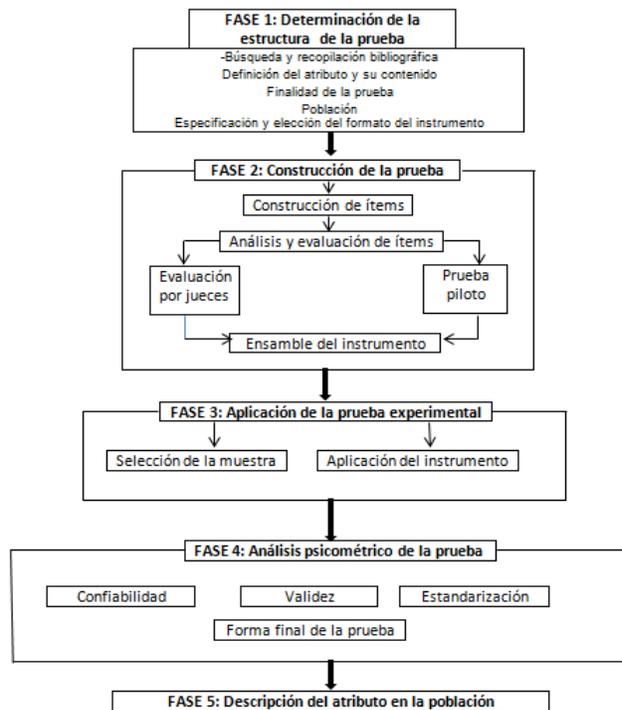


Figura 1. Procedimiento para la construcción de la prueba

Plan de análisis de datos o de información

El plan de análisis de datos o de información que se implementó en la investigación estuvo orientado a identificar las propiedades de los reactivos, análisis de confiabilidad, validez y estandarización de la prueba. La organización de la información y los análisis estadísticos se realizaron en el programa Microsoft Excel 2010 y en el paquete estadístico IBM SPSS Statistic 20.

Propiedades de los reactivos

Se determinó el índice de discriminación, el cual se refiere al poder de un reactivo para separar a aquellos sujetos que presentan el atributo que mide la prueba en comparación con aquellos que no lo presentan, en este sentido un ítem tiene poder discriminativo si distingue, discrimina entre aquellos sujetos que puntúan alto en el test y los que puntúan bajo (Muñiz, 1996).

Para realizar la evaluación de la discriminación de los ítems de esta prueba, se realizó un análisis de la proporción de respuesta, se aplicó los métodos de grupos extremos y se obtuvo el índice de correlación ítem-prueba.

Confiabilidad

El tipo de indicador de confiabilidad seleccionado en este estudio es el de consistencia interna. Este se obtuvo a partir del cálculo del coeficiente de fiabilidad de alfa de Cronbach que se aplica a formatos de calificación múltiple (Cohen & Swerdlik, 2001 citados en Quero, 2010).

Validez

Se obtuvieron evidencias de validez de contenido por medio de la técnica de validación por jueces y la prueba piloto. Para llevar el proceso de validación de la prueba se consideraron evidencias basadas en las relaciones con otras variables, referidas a criterio convergente/discriminante. Actuaron como medidas para llevar a cabo el proceso de validez el bull-s, la escala de agresión entre pares (EAP), la escala de funcionamiento familiar (Faces II) y la escala de actitud general hacia el estudio (E-1).

Se obtuvieron evidencias de constructo a partir de los procedimientos de análisis factorial, estimación de la consistencia interna de cada factor y grupos contrastados. A través del análisis factorial exploratorio se identificó el número mínimo de determinantes (factores) que se requieren para explicar las intercorrelaciones, utilizando el método de mínimo cuadrados no ponderados y rotación por promax. En cuanto al método de grupos contrastados se llevó a cabo tomando conjuntos de sujetos donde uno de ellos reflejo la existencia del atributo y comparando los resultados de los dos grupos examinados, se espera que los resultados reflejen una diferencia (Brown, 1980).

Estandarización

Se identificaron si los resultados de la prueba eran diferentes en relación a las variables género, grupo, edad y zona, a través de pruebas de contrastación de grupos, de acuerdo a la distribución de los datos, eligiendo las pruebas no paramétricas U-Mann de Whitney para dos muestras, y Kruskal-Wallis para varias muestras independientes,

considerando que las puntuaciones en los factores de la prueba FRAE no siguieron una distribución normal.

Consideraciones éticas

Para el desarrollo de la presente investigación se tuvo en cuenta lo planteado en la ley 1090 del 2006, específicamente en su capítulo VI que trata del uso de material psicotécnico; en este sentido las investigadoras en calidad de estudiantes egresadas en el proceso de construcción y aplicación contaron con el debido acompañamiento de los docentes y jurados; la presentación de resultados diagnósticos e inferencias basadas en la aplicación de la prueba, no se realizó en tanto la prueba no estuviera debidamente validada y estandarizada. Esta escala cumple con las normas propias para la construcción de instrumentos, estandarización, validez y confiabilidad.

Este estudio se ubica en la categoría de investigaciones sin riesgo contemplada en el capítulo 1 de la resolución 8430 de 1993 donde se exponen los aspectos éticos de la investigación en seres humanos, ya que no se realizó ninguna intervención o modificación intencionada de variables biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales de las personas que participaron en el estudio.

Este proyecto contó con el consentimiento informado y por escrito de las instituciones educativas y por ende de los padres/acudientes y estudiantes que participaron en la investigación, prevaleció la seguridad y la integridad de la población participante describiendo que no existieron riesgos físicos ni psicológicos (Artículo 6), en el documento entregado a padres y directivos se especificó la justificación y los objetivos de la investigación, los procedimientos a usarse, los beneficios que puedan obtener, la garantía de recibir respuesta a cualquier pregunta, la libertad de retirar su consentimiento en cualquier momento y dejar de participar en el estudio, la seguridad que no se identificaría al sujeto y la confidencialidad de la información relacionada con su privacidad y el compromiso de proporcionarle información actualizada obtenida durante el estudio (Artículo 15) (Ver anexo 3). Se usaron métodos aleatorios de selección para obtener una asignación imparcial de los participantes. En este estudio la selección de la población se realizó a través de un muestreo aleatorio y cumplió las normas técnicas determinadas para

este tipo de investigación (Artículo 7). De igual manera, se protegió la privacidad del individuo, en la prueba que se aplicó no se especificaron datos personales, solo se incluyó el nombre de la institución educativa a la que pertenece el estudiante, su edad, su género y la zona de ubicación. Esta información se obtuvo con previa autorización (Artículo 8).

RESULTADOS

Conceptualización de factores de riesgo en tanto atributo a medir en la prueba FRAE

Definición de la finalidad de la prueba

El instrumento objeto de análisis de este estudio corresponde a la prueba FRAE, una escala diseñada y construida en esta investigación, está orientada a medir factores de riesgo de acoso escolar en estudiantes de básica secundaria de instituciones públicas del municipio de Pasto.

Definición del atributo

Un factor de riesgo de acoso escolar se asume como el conjunto de características, circunstancias y eventos individuales, sociales, familiares y educativos del estudiante, cuya probabilidad de ocurrencia incide en la manifestación de acoso en los contextos escolares.

Los factores de riesgo de acoso escolar a medir corresponden a variables que se enmarcan en el factor individual, familiar, educativo y social. En la Tabla 3 se describe las definiciones de cada uno de los factores de riesgo de acoso escolar.

Tabla 3. *Definiciones de factores de riesgo de acoso escolar*

Factor	Definición
Individual	Temperamento, logro escolar y habilidades socio-cognitivas.
Familiar	Clima familiar, vínculo de apego, estilos de crianza y modelado violento.
Educativo	Condiciones referentes al medio escolar y grupo de iguales.
Social	Condiciones referentes al entorno socioeconómico y cultural y medios de comunicación.

Características de los ítems de la prueba FRAE

Definición del formato de la prueba

La escala FRAE, es una prueba de ejecución típica, con ítems cerrados de respuesta alternativa (siempre, casi siempre, a veces, nunca), en formato de papel y lápiz, aplicación

de manera individual o colectiva, calificación con un manual, y presentación de instrucciones de manera verbal.

Definición del plan de prueba

Se planteó construir una prueba con un número cercano a 30 ítems por factor con el objeto de que después de la eliminación de ítems, se obtuviera un número alrededor de 15 ítems por factor. Se elaboraron ítems similares que permitieran escoger aquellos que en la evaluación por jueces presenten mejores indicadores de pertinencia y claridad. El número de ítems construidos inicialmente para cada categoría y factor se muestra en la Tabla 4.

Tabla 4. *Ítems elaborados por categoría y factor*

Factor	Categoría	
	Agresor	Victima
Individual	14	17
Familiar	15	15
Educativo	15	15
Social	14	13

Redacción de los reactivos

Para la redacción de los ítems se consideró la revisión teórica de estudios e investigaciones relacionadas con acoso escolar, en este proceso se procuró que los reactivos tuvieran claridad, utilizando un lenguaje apropiado y sencillo para facilitar la comprensión de la persona que diligencie el cuestionario.

Posteriormente a la construcción de los 118 reactivos por factor (Tabla 5), se elaboraron las instrucciones para el diligenciamiento de la escala, y se organizaron los ítems por factor con las correspondientes opciones de respuesta (Ver anexo 4).

Tabla 5. *Ítems elaborados por factor de riesgo de acoso escolar.*

Factores	No. de ítems
Individual	31
Familiar	30
Educativo	30
Social	27
Total	118

Prueba de reactivos

Las estrategias para la verificación y la corrección de los ítems fueron la revisión por jueces y la prueba piloto donde se aplicaron técnicas de análisis tanto cuantitativo como cualitativo.

Revisión por jueces

De acuerdo a la información obtenida se seleccionaron los reactivos que obtuvieron mayores puntajes después de la calificación otorgada según el criterio de los jueces junto a las observaciones cualitativas. Se observó que la mayoría de los promedios obtenidos eran altos, con un mínimo de 4.0 y un máximo de 5.0, en este sentido, se eliminaron aquellos ítems que presentaron menores puntaje. En cuanto al criterio de unidimensionalidad los promedios obtenidos estuvieron entre 4.0 y 5.0 indicando la presencia de esta característica en todos los ítems.

Entre las observaciones que los jueces realizaron acerca de los ítems, señalaron de modo general mejorar la redacción para evitar la ambigüedad en algunas palabras y especificar expresiones amplias que le restan claridad al reactivo. (Ver anexo 5).

En relación a las observaciones realizadas frente a las instrucciones de la prueba, las calificaciones promedio otorgadas por los expertos denotan la clara presencia del criterio de suficiencia y claridad.

A continuación en la Tabla 6 se presenta el número de ítems aceptados, aceptados con modificaciones y eliminados como resultado del proceso de análisis de la revisión por jueces

Tabla 6. *Resultados revisión por jueces*

Factor	Ítems			
	Propuestos	Conservados	Aceptados con Modificaciones	Eliminados
Individual	31	15	2	14
Familiar	30	16	2	12
Educativo	30	16	2	12
Social	27	11	4	12
Total	118	58	10	50

Posterior a realizar el proceso de análisis de los resultados de la evaluación por jueces se obtuvo un número de 68 ítems los cuales pasaron a revisión por prueba piloto.

Prueba piloto

Se realizó el pilotaje del instrumento con el fin de obtener información relacionada con la claridad, comprensión y redacción de ítems e instrucciones, también para conocer el tiempo de diligenciamiento por estudiantes con similares características a la muestra.

La prueba piloto estuvo conformada por 68 ítems seleccionados en la fase de revisión por jueces y fue aplicada a 60 estudiantes seleccionados aleatoriamente, 40 de ellos de instituciones educativas públicas de zona urbana y 20 de zona rural.

En general los estudiantes contestaron que los ítems eran comprensibles, siendo el lenguaje utilizado el adecuado, así como la claridad de las instrucciones al inicio del cuestionario. Finalizado el proceso de pilotaje de la prueba, no se realizaron modificaciones, conservándose los ítems propuestos. El promedio del tiempo empleado por los estudiantes para el diligenciamiento del cuestionario fue de 25 minutos, con un tiempo mínimo de 10 minutos y un tiempo máximo de 40 minutos. Posteriormente se procedió a ensamblar la prueba y se obtuvo la versión experimental de la misma conformada por 68 ítems (Anexo 6).

Aplicación experimental

La aplicación de la prueba se realizó en el primer periodo del año escolar, se llevó a cabo en un tiempo de 3 semanas, inicialmente se brindó información a los estudiantes y padres de familia o acudientes acerca de la investigación a través de un documento informativo, indicando que fueron seleccionados de manera aleatoria y no por alguna característica académica o personal en particular. Para la aplicación experimental se elaboraron plantillas de aplicación con el fin de especificar el número de personas que asistieron a la prueba y tiempo de aplicación empleado por los estudiantes, igualmente se organizó con los coordinadores de convivencia fecha, hora y sitio de aplicación con el propósito de asegurar las condiciones aptas para el diligenciamiento de la prueba. La aplicación se realizó con los estudiantes que decidieron participar y contaron con la autorización de sus padres.

El tiempo de aplicación vario entre un mínimo de 15 y un máximo de 45 minutos con un promedio de 30 minutos, el mínimo de participantes fue de 26 y el máximo de 60 siendo la media de 43 estudiantes. Durante el proceso de aplicación los participantes señalaron algunas inquietudes frente a los cuestionarios diligenciados con respecto al significado de algunas palabras y tipo de respuesta, las cuales fueron respondidas en su momento para continuar con el diligenciamiento de la prueba. En algunos ítems se identificó que la dirección en la que estaban redactados generó confusión al momento de responder. Esta información fue utilizada en el análisis de los reactivos.

Análisis de los reactivos

En una fase preliminar al análisis psicométrico se invirtieron las puntuaciones de algunos ítems, identificando aquellos que se debían puntuar de manera inversa.

Se calculó el índice de dificultad a través del método basado en proporciones de respuesta, medido a través de la media de cada ítem y su desviación estándar, se consideraron aquellos ítems donde su promedio era cercano a 0 o 3.

Igualmente se analizaron la diferencia de medias entre grupos conformados de puntajes superiores e inferiores; autores como Kelley (1939, citado en Martínez 2006) señala que el índice de discriminación más sensible y estable se obtiene formando grupos extremos definidos por los sujetos que conforman el 27% superior e inferior del grupo total, seleccionando los sujetos que puntúan por encima del percentil 73 y por debajo del percentil 27 respectivamente. Para determinar si un ítem presenta un índice apropiado de discriminación se consideraron para revisión aquellos ítems que presentaron en la diferencia de medias un valor de dos desviaciones estándar por debajo del conjunto de reactivos, en este sentido estos ítems presentan menor capacidad de discriminar entre aquellos sujetos que presentan altos puntajes y bajos puntajes.

Así mismo se utilizó la correlación ítem prueba-correctada como un indicador de la adecuación del ítem a la escala, eliminando aquellos que presentaron bajas correlaciones; se consideraron puntuaciones que estaban por debajo de .2 y aquellas que afectaban la consistencia interna del factor y de la prueba.

A partir de un análisis conjunto de estos índices se seleccionó un conjunto de 54 ítems (anexo 7) que conformarían la prueba final que sería sometida a los siguientes análisis. Los coeficientes para los ítems eliminados mediante este análisis se presentan en la Tabla 7.

Tabla 7. *Ítems eliminados en el análisis de reactivos*

Ítems	Correlación elemento-total corregida	Diferencia de grupos	Promedio	Decisión
I009	0.151	0.72	0.99	Eliminado
I025	0.072	0.48	0.63	Eliminado
I029	0.170	0.82	0.82	Eliminado
I030	0.125	0.88	1.03	Eliminado
I035	0.26	0.66	0.66	Eliminado
I036	0.00	0.4	0.81	Eliminado
I039	0.135	0.8	1.04	Eliminado
I041	-0.027	0.15	0.63	Eliminado
I042	0.131	0.87	0.67	Eliminado
I061	0.	0.42	0.27	Eliminado
I070	0.003	0.16	1.26	Eliminado
I074	0.126	0.56	0.72	Eliminado
I075	0.144	0.6	1.02	Eliminado
I092	0.111	0.58	1.55	Eliminado

Confiabilidad

Para calcular la confiabilidad, mediante consistencia interna se recurrió al coeficiente de alfa de Cronbach, teniendo en cuenta que los ítems tienen opciones de respuesta múltiple. Este análisis se realizó para la prueba total (Alfa = 0.865) y para los factores que integran el instrumento FRAE, obteniéndose los índices que se muestran en la tabla 8.

Tabla 8. *Índices de confiabilidad por factor*

Factor	Alfa de Cronbach Inicial	No. de ítems	Alfa de Cronbach Final	No. de ítems
Individual	0.622	17	0.652	13

Familiar	0.690	18	0.759	12
Educativo	0.635	18	0.657	15
Social	0.750	15	0.761	14

El índice de confiabilidad total de la prueba como los puntajes obtenidos de cada factor son indicadores significativos que muestran precisión del instrumento en la medición del atributo. Como lo expresa Guilford (1954 citado en Morales, 2007) una fiabilidad de sólo .50 es suficiente para investigaciones de carácter básico. Al respecto Nunnally y Berstein (1995 citados en Peña & cols. 2006) establecen niveles de confiabilidad que consideran satisfactorias según el uso que se le dé al instrumento.

Además se obtuvo las correlaciones entre los resultados de los factores que conforman la escala FRAE. La tabla 9 muestra los índices de correlación entre los distintos componentes del instrumento.

Tabla 9. *Índices de correlación entre los componentes de FRAE*

			Correlaciones			
			FI	FF	FE	FS
Rho de Spearman	FI	Coeficiente de correlación	1.000			
	FF	Coeficiente de correlación	.484**	1.000		
	FE	Coeficiente de correlación	.318**	.403**	1.000	
	FS	Coeficiente de correlación	.318**	.315**	.355**	1.000

Nota. FI= Factor individual; FF= Factor familiar; FE= Factor educativo; FS= Factor social.

** p < 0,001

Se resalta que las correlaciones resultaron significativas, señalando una relación entre los factores que se miden con la prueba FRAE, además de consistencia para un puntaje global de la prueba.

Validez

Se consideraron evidencias de validez de contenido, validez de constructo, validez de criterio convergente/divergente.

Validez de contenido

Las puntuaciones otorgadas por los jueces muestran en general que los ítems son una muestra representativa del atributo, los ítems calificados tuvieron un puntaje mínimo de 4.0 y un máximo de 5.0, por lo cual se seleccionaron aquellos que obtuvieron las

puntuaciones más altas. En cuanto al pilotaje se realizaron modificaciones mínimas de algunos ítems que presentaron observaciones con respecto a redacción y claridad.

Validez de constructo

Se encontraron adecuados índices de consistencia interna para los factores, sin embargo no se observan elevadas puntuaciones, encontrando factores cuya consistencia interna no era elevada, lo que sugiere ante una alta consistencia interna de la prueba total, la presencia de una estructura factorial distinta a los factores propuestos, por esta razón se plantea realizar un análisis factorial exploratorio con el propósito de identificar relaciones latentes entre los ítems, considerando que en la construcción no solo se utilizó el criterio de elaboración de ítems por factores sino también estimando la situación de ser víctima o agresor.

Análisis factorial exploratorio

En el análisis factorial se utilizó el método de factorización de mínimo cuadrados no ponderados, pues este se centra en maximizar las correlaciones entre variables y permite obtener la varianza debido a los factores específicos, al respecto autores como Martínez y cols. (2006) mencionan que aunque existen otros métodos de extracción de factores, señalan éste como el más adecuado.

Se eligió el método de rotación por promax asumiendo que los factores están correlacionados entre sí, este método maximiza la varianza del factor. Antes de realizar este análisis fue conveniente realizar la prueba de Kaiser Meyer Olkin (0,817) y la prueba de esfericidad de Barlett ($X^2=6162,53$; $p=0,000$), señalando que resulta apropiado realizar un análisis factorial.

Posteriormente, con la aplicación del método de extracción de mínimos cuadrados no ponderados se obtuvo una solución de tres factores que explican el 22,065 % de la varianza. Cada factor con autovalores de 12,6 %, 5,823%, 4,441%, respectivamente. Se llevó a cabo una rotación con el método de promax que posterior a 6 iteraciones produjo una solución de tres factores (Anexo 8).

La solución factorial obedece a relaciones entre los ítems, observando que el agrupamiento de estos en los tres factores encontrados, obedece a relaciones implícitas entre las variables que dan sentido a los agrupamientos en cada factor.

Así, se encontró que el conjunto de ítems del factor 1 se refieren a aspectos relacionados con características personales, familiares, educativas y sociales asociados a la tendencia de los estudiantes a participar en situaciones de agresión o acoso escolar, por ejemplo los ítems “observo que en mi barrio hay personas que consumen alcohol y marihuana entre otras sustancias”, “me gustan películas o juegos donde hay escenas de violencia” y “he participado con amigos en peleas”, señalan aspectos relacionados con riesgo de comportamiento agresor.

El factor 2 hace referencia a la ausencia de aspectos relacionados con el entorno familiar, educativo y social que podrían evitar la participación del estudiante en situaciones de acoso escolar

El factor 3 abarca aspectos relacionados con características personales, familiares, educativas y sociales asociados a la tendencia de los estudiantes a ser parte de situaciones de agresión o acoso escolar, por ejemplo los ítems “si alguien me trata mal en el colegio, me quedo callado”, “cuando tengo algún problema me cuesta pedir ayuda” y “me siento rechazado por mis compañeros de clase”, señalan aspectos relacionados con riesgo, comportamiento víctima.

Se calculó el alfa de Cronbach para estimar la consistencia interna en cada uno de los factores resultantes del análisis exploratorio (Tabla 10).

Tabla10. *Consistencia interna de los factores resultantes del análisis factorial*

Factor	Alfa de Cronbach
1	.817
2	.753
3	.711

Además se obtuvo las correlaciones entre los resultados de los factores resultantes del análisis factorial. La tabla 11 muestra los índices de correlación entre los distintos factores resultantes.

Tabla11. *Índices de correlación entre los factores resultantes*

			RA	AP	RV
Rho de Spearman	RA	Coefficiente de correlación	1.000		
	AP	Coefficiente de correlación	.274**	1.000	
	RV	Coefficiente de correlación	.389**	.361**	1.000

Nota. RA= Riesgo de comportamiento agresor; AP= Ausencia de protección; RV= Riesgo de comportamiento víctima.

** $p < 0,001$

Se resalta que las correlaciones resultaron significativas, señalando una relación entre los factores resultantes del análisis factorial.

Para cada factor se construyó una definición teniendo en cuenta que esta abarque el contenido de todos los ítems que la conforman. En la tabla 12 se muestran los tres factores resultantes con su definición.

Tabla 12. *Factores resultantes que conforman la escala FRAE*

Factor	Definición
Factor 1. Riesgo de comportamiento agresor	Integra aspectos relacionados con características personales, familiares, educativas y sociales del estudiante asociados a la tendencia de riesgo de comportamiento agresor.
Factor 2. Ausencia de protección	Ausencia de aspectos relacionados con el entorno familiar, educativo y social que podrían evitar la participación del estudiante en situaciones de acoso escolar
Factor 3. Riesgo de comportamiento víctima	Integra aspectos relacionados con características personales, familiares, educativas y sociales del estudiante asociados a la tendencia de riesgo de comportamiento víctima.

Validez de criterio

Se calculó el coeficiente Kolmogorov- Smirnov para determinar el ajuste de las puntuaciones a la distribución normal, encontrándose que las puntuaciones no siguen una distribución normal, presentando tendencias a los puntajes inferiores, por esta razón se utilizó el coeficiente de correlación Rho de Spearman que es apropiado para distribuciones no paramétricas. Se estableció la relación de los instrumentos E-1, EAP, Faces II, Bull-s y las escalas de la prueba FRAE.

Respecto a la escala de actitud general hacia el estudio (E-1), se encontraron correlaciones negativas con todos los factores de la prueba FRAE y los factores resultantes

del análisis factorial, como se esperaba quienes presentan mayor riesgo de acoso escolar presentan menores puntuaciones en la actitud general hacia el estudio, tanto en la motivación para estudiar como en el deseo y esfuerzo por aprender. Los coeficientes de correlación encontrados se muestran en la tabla 13.

Tabla 13. *Correlación factores FRAE y actitud general hacia el estudio*

FRAE	E-1	
	ME	DEA
Factor individual	-.431**	-.309**
Factor familiar	-.254**	-.292**
Factor educativo	-.199**	-.269**
Factor social	-.339**	-.161**
Riesgo de comportamiento agresor	-.360**	-.220**
Ausencia de protección	-.215**	-.307**
Riesgo de comportamiento victima	-.390**	-.234**

Nota: ME= Motivación para estudiar; DEA= Deseo y esfuerzo por aprender

** P<0,001

Se resalta la relación entre el factor individual de la prueba FRAE y la dimensión de motivación para estudiar de la escala E-1, donde se aprecia una alta correlación que indica la fuerte relación del riesgo en el factor individual y la motivación que el estudiante pueda tener en su desempeño escolar.

En relación a la escala de funcionamiento familiar se encontraron correlaciones negativas con todos los factores de la prueba FRAE y los factores resultantes del análisis factorial, indicando que a mayor riesgo de acoso escolar existe menor adaptabilidad y cohesión familiar del estudiante.

Los coeficientes de correlación encontrados se muestran en la tabla 14.

Tabla 14. *Correlación factores FRAE y escala de funcionamiento familiar*

FRAE	FACES II		
	DF	UF	AF
Factor individual	-.325**	-.193**	-.343**
Factor familiar	-.348**	-.307**	-.289**
Factor educativo	-.236**	-.249**	-.149*
Factor social	-.116*	-.130*	-.249**
Riesgo de comportamiento agresor	-.141*	-.165**	-.263**
Ausencia de protección	-.317**	-.305**	-.210*
Riesgo de comportamiento victima	-.387**	-.241**	-.343**

Nota: DF= Democracia familiar; UF= Unión familiar; AF= Apoyo familiar percibido

** P<0,001

* P<0,05

Se observa una alta correlación estadísticamente significativa entre el factor familiar de la escala FRAE y la dimensión de democracia familiar, igualmente en la escala Riesgo de ser víctima con democracia familiar.

Con respecto a la escala de agresión entre pares se encontraron correlaciones positivas en el sentido esperado entre los factores de la prueba FRAE y los factores resultantes del análisis factorial con la escala de conductas agresivas (CA) y con influencias externas (IE). Encontrando correlaciones más altas en factor de riesgo de comportamiento agresor (RA), factor social (FS) y factor individual (FI).

Los coeficientes de correlación encontrados se muestran en la tabla 15.

Tabla 15. *Correlación factores FRAE y escala de agresión entre pares*

FRAE	EAP		
	CP	CA	IE
Factor individual	-.106	.412**	.274**
Factor familiar	-.121*	.323**	.305**
Factor educativo	-.178**	.354**	.302**
Factor social	.041	.417**	.315**
Riesgo de comportamiento agresor	.003	.471**	.343**
Ausencia de protección	-.234**	.295**	.273**
Riesgo de comportamiento víctima	-.042	.304**	.237**

Nota: CP= Conductas prosociales; CA= Conductas agresivas; IE= Influencias externas

** P<0,001

No se encontraron correlaciones con la dimensión conductas prosociales (CP) y los factores individual, social, riesgo de comportamiento agresor y riesgo de comportamiento víctima, aunque se podrían haber esperado correlaciones significativas se observa que esta dimensión no presenta correlación frente a la dimensión conductas agresivas ($r=0.14$; $p=.818$) y una baja correlación respecto a influencias externas ($r=-.132$; $p=.031$), en ese sentido se observa que las conductas prosociales pueden presentarse tanto es estudiantes con alto o bajo riesgo de acoso escolar. Sin embargo se observa que hay relación con las escalas de Ausencia de Protección y el Factor Educativo dando importancia de estos factores a la construcción de conductas prosociales.

En relación a la escala Bulls-s se encontraron relaciones positivas esperadas entre el factor educativo y la frecuencia de agresiones (FA). Igualmente se observan relaciones negativas entre los factores, riesgo de comportamiento víctima y riesgo de comportamiento agresor con la percepción de seguridad (PS) indicando que los estudiantes que obtengan altos puntajes en el factor de riesgo de comportamiento agresor y factor de riesgo de comportamiento víctima perciben baja seguridad.

Los coeficientes de correlación encontrados se muestran en la tabla 16.

Tabla 16. *Correlación factores FRAE y Bull-s*

FRAE	BULL-S		
	FA	PG	PS
Factor individual	.157**	-.075	-.222**
Factor familiar	.207**	-.044	-.258**
Factor educativo	.251**	.029	-.272**
Factor social	.140*	.127*	-.173**
Riesgo de comportamiento agresor	.195**	.132*	-.229**
Ausencia de protección	.202**	.056	-.225**
Riesgo de comportamiento victima	.180**	-.053	-.265**

Nota: FA= Frecuencia de agresiones; PG= Percepción de gravedad; PS= Percepción de seguridad.

** P<0,001

Se puede observar que los índices más altos de correlación se presentaron entre las dimensiones de la escala FRAE y los factores resultantes del análisis factorial, con las dimensiones conducta agresiva e influencias externas de la escala EAP (validez convergente).

En el caso de las correlaciones entre las dimensiones de la escala FRAE, factores resultantes del análisis factorial y las dimensiones de las escalas E-1, Faces II y la dimensión conductas prosociales de la escala EAP y Bull-s, se obtuvieron índices de correlación negativos y significativos ($p < 0.05$) aunque con un grado de correlación menor que con las dimensiones conducta agresiva e influencias externas de la escala EAP. La correlación negativa es esperable en tanto el E-1 y Faces II (validez divergente).

Por otra parte, para la escala Bull-s considerando que las dimensiones de tipos de agresiones y lugar de ocurrencia pertenecen a una escala nominal, se establecieron diferencias a partir de un análisis no paramétrico utilizando la prueba estadística de Kruskal-Wallis.

Las diferencias en los factores se muestran en la tabla 17, en el resto de variables no se encontraron relaciones.

Tabla 17. *Resultados diferencias por factores y variable de agrupación*

Factor	Variable de agrupación	Rango promedio	Chi-cuadrado	Sig. (bilateral)
Tipos de agresiones				
Factor educativo	Insultos y amenazas	133.80	8.001	.046
	Maltrato físico	149.80		
	Rechazo	137.86		
	Otras formas	101.68		
Factor social	Insultos y amenazas	147.48	8.099	.044
	Maltrato físico	135.41		
	Rechazo	117.26		
	Otras formas	115.74		
Riesgo de comportamiento agresor	Insultos y amenazas	147.71	8.124	.044
	Maltrato físico	140.38		
	Rechazo	123.64		
	Otras formas	104.79		
Lugar de ocurrencia				
Factor educativo	Aula	151.74	7.942	.047
	Patio	117.99		
	Pasillos	123.75		
	Otros	139.18		

De manera esperada se encontraron diferencias en el factor educativo tanto en el tipo de agresión como en el lugar de ocurrencia. De igual manera se observa que las formas de agresión muestran diferencias en el factor social. Las diferencias encontradas nos ilustran en factores como el educativo, social y riesgo de comportamiento agresor están implicadas tanto en el tipo de agresión como en el lugar de ocurrencia.

Grupos contrastados

A través de esta estrategia se compararon los puntajes de cada subescala de la prueba obtenidos por los sujetos que hacían parte del grupo normativo, con los puntajes obtenidos por un grupo de estudiantes identificados como víctima, agresor o participante de acoso escolar. Estos estudiantes fueron seleccionados bajo el supuesto de que se vieran

implicados en situaciones de acoso escolar, razón por la cual se esperó que los puntajes obtenidos por ellos en la prueba reflejaran esta situación.

La aplicación de la prueba a los sujetos pertenecientes al grupo de comparación se realizó en conjunto con el grupo normativo, bajo los parámetros de confidencialidad, consentimiento informado de padres o cuidadores y la colaboración del docente orientador de cada institución. Para evaluar la diferencia entre los puntajes de los grupos se realizó un análisis no paramétrico, utilizando la prueba estadística de contraste de medias U de Mann-Whitney, en la Tabla 18 se presentan los resultados.

Tabla 18. *Comparación de grupo normativo y grupo contrastado*

Escala	Grupo	Rango promedio	U de Mann-Whitney	Z	Sig. (bilateral)
Factor individual	Muestra normativa	296,21	20762,000	-3,507	,000
	Grupo contrastado	362,87			
Factor familiar	Muestra normativa	278,10	11526,000	-9,115	,000
	Grupo contrastado	451,67			
Factor educativo	Muestra normativa	276,90	10914,500	-9,478	,000
	Grupo contrastado	457,55			
Factor social	Muestra normativa	301,84	23632,000	-1,754	,079
	Grupo contrastado	335,27			
Riesgo de comportamiento agresor	Muestra normativa	299,38	22379,500	-2,513	,012
	Grupo contrastado	347,31			
Ausencia de protección	Muestra normativa	273,02	8934,000	-10,677	,000
	Grupo contrastado	476,60			
Riesgo de comportamiento víctima	Muestra normativa	299,57	22477,500	-2,461	,014
	Grupo contrastado	346,37			

En la tabla 17 se observa que los rangos promedios en las subescalas para la muestra normativa como para el grupo contrastado presentan diferencias estadísticamente significativas ($p < .001$) y algunas muy significativas ($p < 0,001$) a excepción del puntaje en la escala factor social. Las diferencias señalan que los sujetos del grupo contrastado presentan puntajes más altos que los del grupo normativo, señalando que la prueba puede diferenciar entre sujetos que teóricamente presentan el atributo y aquellos que no lo

presentan. Lo cual coincide con el supuesto de que los sujetos pertenecientes al grupo contrastado presentan puntajes superiores en relación con el grupo normativo, información que aporta evidencia de validez de constructo para el instrumento.

Mediante la prueba Kruskal- Wallis se evaluó si existen diferencias entre grupos de sujetos, encontrando diferencias estadísticamente significativas para todas las escalas a excepción del factor riesgo de ser víctima, indicando que las diferencias en este factor no son suficientes para explicar las diferencias en los puntajes por grupos. (Tabla 19).

Tabla 19. *Diferencia entre grupos de sujetos*

Factores	X ²	gl	Sig. asintót.
Factor individual	15,505	4	,004
Factor familiar	84,444	4	,000
Factor educativo	92,035	4	,000
Factor social	14,555	4	,006
Riesgo de comportamiento agresor	17,444	4	,002
Ausencia de protección	117,111	4	,000
Riesgo de comportamiento victima	8,680	4	,070

Tabla 20. *Diferencia entre grupo de sujetos por factores*

	Grupo contrastado	N	Rango promedio
Factor individual	Muestra	510	296,21
	Participante	15	303,80
	Victima	27	342,63
	Agresor	57	388,23
	Víctima y agresor	5	360,20
Factor familiar	Muestra	510	302,43
	Participante	15	319,52
	Victima	27	370,63
	Agresor	57	346,60
	Víctima y agresor	5	299,57
Factor educativo	Muestra	510	299,57
	Participante	15	302,43
	Victima	27	319,52
	Agresor	57	370,63
	Víctima y agresor	5	346,60
Factor social	Muestra	510	299,57
	Participante	15	302,43

	Victima	27	319,52
	Agresor	57	370,63
	Víctima y agresor	5	346,60
	Muestra	510	299,57
Riesgo de comportamiento agresor	Participante	15	302,43
	Victima	27	319,52
	Agresor	57	370,63
	Víctima y agresor	5	346,60
	Muestra	510	299,57
Ausencia protección	Participante	15	302,43
	Victima	27	319,52
	Agresor	57	370,63
	Víctima y agresor	5	346,60
	Muestra	510	299,57
Riesgo de comportamiento victima	Participante	15	302,43
	Victima	27	319,52
	Agresor	57	370,63
	Víctima y agresor	5	346,60
	Muestra	510	299,57

Se encontraron diferencias en el factor individual con respecto al grupo agresor, en factor familiar y educativo con el grupo victima/agresor, en el factor riesgo de comportamiento agresor con el grupo agresor, el factor ausencia de protección con el grupo participante y en el factor social con el grupo agresor (Tabla 20)

Forma final de la prueba

Posterior al análisis técnico de la prueba FRAE se realizó el proceso de estandarización específicamente lo concerniente a la aplicación, interpretación y calificación del instrumento, se incluyen tabla de percentiles, hoja de perfil, plantillas de corrección y descripción de alcances y limitaciones. Estos elementos se encuentran especificados en el manual de aplicación (Ver anexo 9).

Estandarización

La prueba FRAE se aplicó a una muestra de estandarización que comprende 556 estudiantes de 15 instituciones educativas públicas del municipio de Pasto de zona rural y urbana, con el fin de establecer normas que indiquen el riesgo de acoso escolar que presentan las instituciones.

Mediante la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney se evaluó si existen diferencias entre los puntajes de las escalas respecto al género, encontrando diferencias estadísticamente significativas para las escalas factor social ($Z = -2.160$; $p = .031$), riesgo de comportamiento agresor ($Z = -1.980$; $p = .048$) y riesgo de comportamiento victima ($Z = -2.084$; $p = .037$). Respecto a la variable zona no se encontraron diferencias estadísticamente significativas.

En relación a la variable grado mediante la prueba Kruskal – Wallis se encontraron diferencias estadísticamente significativas para los diferentes grupos en las escalas de la prueba FRAE, a excepción del factor individual, factor ausencia de protección y riesgo de comportamiento victima (Tabla 21).

Tabla 21. *Diferencias de grupos en las dimensiones de la escala FRAE*

Factor	X ²	p
Factor individual	3,839	,147
Factor familiar	6,839	,033
Factor educativo	14,522	,001
Factor social	12,535	,002
Riesgo de comportamiento agresor	19,973	,000
Ausencia de protección	5,915	,052
Riesgo de comportamiento agresor	1,495	,474

Considerando las diferencias encontradas se decidió elaborar baremos por rangos percentiles respecto a las variables grado y género en los casos donde presentan diferencias, que se utilizaran como normas de calificación del instrumento y que harán parte del manual de la prueba (Anexo 9).

Descripción del atributo en la población

Se obtuvieron las medidas de tendencia central y de dispersión que presentan los factores que la integran la escala FRAE. Los resultados se muestran en la Tabla 22.

Tabla 22. *Medidas de tendencia central y dispersión Escala FRAE*

Estadísticos	FI	FF	FE	FS
Mediana	7.43	7.05	14.61	12.94
Media	7.00	6.00	14.00	12.00
Desv. típ.	4.010	5.133	5.814	6.432
Mínimo	.00	.00	2.00	.00
Máximo	27.00	30.00	38.00	36.00

DISCUSIÓN

El objetivo de este estudio fue desarrollar una prueba psicológica fiable y válida que facilite la identificación de factores de riesgo de acoso escolar en estudiantes de básica secundaria. Consideramos que la información recogida mediante el instrumento, puede ser de utilidad en los procesos de medición de factores de riesgo de acoso escolar en los contextos educativos.

Los resultados obtenidos, permiten establecer que las características psicométricas de la prueba FRAE son pertinentes para medir factores de riesgo de acoso escolar, considerando que se construyó para llevar a cabo procesos de evaluación inicial del atributo en instituciones educativas.

En el proceso de análisis cuantitativo de los reactivos se encontró que estos presentan correlaciones fuertes con la prueba total y poseen medidas de discriminación adecuadas. De igual manera, se eliminaron ítems cuyo índice de discriminación no contribuía a la medición de factores de riesgo de acoso escolar, incrementando de esta manera el nivel de precisión de la prueba.

Respecto a la confiabilidad del instrumento se obtuvo un alto índice de consistencia interna mediante el coeficiente Alfa de Cronbach (0.865). En cuanto a los factores que conforma la escala, se consiguieron moderados coeficientes de consistencia interna, esta situación se explica porque se crearon ítems para evaluar el rol de víctima y el rol de agresor, en este sentido, se podrían encontrar diferencias entre los sujetos y se esperan diferencias entre los ítems. No obstante, estos valores son significativos y deben ser analizados teniendo en cuenta el uso del instrumento, como lo señala Peña y cols. (2006) las dimensiones de los coeficientes deben ser altas cuando se trata de tomar decisiones

acerca de individuos, mientras que pueden ser más bajos cuando se trata de evaluar grupos de individuos e investigación aplicada o básica.

La revisión de expertos y la prueba piloto permitieron obtener evidencias de validez de contenido. La validación por jueces permitió encontrar que los ítems e instrucciones que conforman la prueba final cumplen con los criterios de claridad, pertinencia y unidimensionalidad, así como también que la prueba se ajusta a la población y medición del atributo. Sin embargo, como lo señala Barraza (2007) la consulta de expertos es considerada como una validez con alto grado de subjetividad, no obstante, los resultados obtenidos en los procedimientos y valoraciones por expertos permiten evitar problemas asociados en la recolección de evidencias a través de este procedimiento. De igual manera, los resultados de la prueba piloto permitieron evaluar que el formato de la prueba fue comprensible para los estudiantes. No obstante, para reducir los posibles errores de medición fue necesario garantizar las condiciones ambientales estándar tratando de controlar y evitar interferencias o distracciones durante la aplicación, de igual manera utilizar un formato de aplicación anónimo que permita obtener mayor veracidad en los datos.

Para la estimación de la validez de constructo se aplicó el análisis factorial exploratorio y se evaluaron los coeficientes de fiabilidad de los factores que conformaron la prueba FRAE. En los resultados obtenidos con este análisis, se observa que los factores resultantes no coinciden con la organización propuesta desde la formulación teórica. Es claro señalar que la construcción de los ítems obedece no solo a la distribución por factores sino también a la caracterización de los sujetos participantes en las situaciones de acoso escolar. En este sentido, la construcción se realizó tras el análisis de algunas teorías que enfatizan en factores característicos y la revisión de investigaciones y estudios que hacen evidente la importancia e incidencia de factores de riesgo en el acoso escolar. De esta manera se obtienen tres factores, riesgo de comportamiento agresor, ausencia de protección y riesgo de comportamiento víctima, denominados a partir del contenido de los ítems que los conforman.

Así, se encontró que el conjunto de ítems del primer factor se refieren a aspectos relacionados con características personales, familiares, educativas y sociales asociados al riesgo de comportamiento agresor en situaciones de acoso escolar. Al respecto como lo señalan diversos autores como Olweus (1993) y Pellegrini, Bartini y Brooks (1999); Salmivalli y cols. (1996); Schwartz, Dodge, Pettit y Bates (1997) citados en Benítez y Justicia (2006), los estudiantes implicados en situaciones de agresión de acoso escolar tienden a mostrar bajos niveles de empatía hacia sus compañeros, le otorgan valor a la violencia como una herramienta para conseguir lo que desean y muestran tendencias agresivas no solo a sus compañeros, sino también hacia sus profesores padres y hermanos, tienen algunos amigos que les siguen en su conducta violenta, son impulsivos, con escasas habilidades sociales, dificultad para cumplir normas y bajo rendimiento académico; provienen de hogares caracterizados por la ausencia de una relación afectiva, calidad y segura y dificultades para establecer límites combinando la permisividad ante conductas antisociales con el frecuente empleo de métodos coercitivos y autoritarios, utilizando en muchos casos el castigo físico.

El segundo factor hace referencia a la ausencia de aspectos relacionados con el entorno familiar, educativo y social que podrían evitar la participación del estudiante en situaciones de acoso escolar. Al respecto Rojas (1999) señala que los factores de protección pueden llegar a modificar los efectos que tienen los factores de riesgo, atenuando el impacto de situaciones negativas sobre la calidad de vida, en este sentido, autores como Gutiérrez, Escartí y Pascual (2011) señalan que los proyectos vitales psicológicamente saludables son el producto de aprendizajes de habilidades y competencias que son funcionales y útiles para la solución asertiva de los conflictos y que este factor se relaciona con entornos adecuados generadores de cuidados y seguridad. Así, un hogar saludable y funcional es el primer factor protector que tendrán los y las niños, niñas y adolescentes frente al acoso escolar.

Y finalmente el tercer factor abarca aspectos relacionados con características personales, familiares, educativas y sociales asociados al riesgo de comportamiento víctima en situaciones de acoso escolar, al respecto, autores como Olweus (1993) y Salmivalli y

cols., (1996) citados en Benítez y Justicia (2006) los estudiantes implicados en situaciones de victimización de acoso escolar se caracterizan por presentar una situación social de aislamiento, en relación a lo cual cabe considerar su escasa asertividad y dificultad de comunicación, miedo ante la violencia y manifestación de vulnerabilidad, inseguridad y baja autoestima.

Respecto a las evidencias encontradas relacionadas con la agrupación de los ítems en cada factor en contraste con la teoría, permiten apreciar que los reactivos que conforman cada factor presentan elementos vinculados con características individuales, familiares, educativas y sociales de víctimas y agresores.

En la solución resultante del análisis factorial se encuentra que existen relaciones entre los ítems (consistencia interna), además se encontraron correlaciones entre los factores, por lo tanto, esto sugiere la necesidad de analizar integralmente los factores, de manera que se puedan determinar las relaciones implícitas entre variables a partir de la comparación de evidencia empírica y formulación teórica.

En cuanto a la validez de criterio convergente/divergente se encontraron evidencias que muestran la capacidad del instrumento para diferenciar a los sujetos de otros constructos como la escala de actitud general hacia el estudio E-1, escala de agresión entre pares EAP, escala evaluativa de cohesión y adaptabilidad familiar FACES II y Bull-S.

Para la escala de actitud hacia el estudio (E-1) se encontraron índices de consistencia interna bajos, esto debido a las diferencias culturales. Al respecto como lo señalan Muñiz y Hambleton (1996) los constructos utilizados en psicología tienen conexiones con los aspectos culturales de las personas evaluadas, por lo tanto en la construcción de instrumentos se debe tener en cuenta el contexto sociocultural al que pertenecen los sujetos. Por esta razón, se consideró realizar un análisis factorial del que resultaron 2 factores relacionados con motivación para estudiar (Alfa = 0.729) y deseo y esfuerzo por aprender (Alfa = 0.740) los cuales mostraron indicadores de confiabilidad adecuados.

Los resultados mostraron que los índices más altos de correlación se presentaron entre las dimensiones de la escala FRAE y las subescalas de la escala de agresión entre

pares EAP, como un constructo que está significativamente asociado al acoso escolar (validez convergente), es decir la correlación de estos constructos responde a que su medición se relaciona con la influencia de las características individuales y del entorno, social, cultural y educativo en la aparición de conductas agresivas en los adolescentes (Cajigas & cols. 2004).

Con respecto a las correlaciones entre la escala FRAE y las dimensiones de las escalas E-1 y Faces II, se obtuvieron índices de correlación negativos y significativos ($p > 0.05$) esperables, en tanto que E-1 y Faces II se constituyen en un criterio de validación divergente, teniendo en cuenta que puntuaciones altas en el FRAE implican un alto riesgo de acoso escolar y puntuaciones altas E-1 sugiere una adecuada actitud hacia el estudio y Faces II un apropiado funcionamiento familiar. Al respecto Olweus, (1998); Ortega (1998) y Cerezo (2000) señalan que los individuos que protagonizan conductas de intimidación o se hallan implicados en situaciones de violencia, ya sea como víctima o como agresor, tienden a perder el interés y la motivación hacia el estudio, que trae como resultado un rendimiento más bajo. Por otra parte autores como Musitu y García (2004) y Olweus (1998) plantean que un clima familiar positivo caracterizado por la cohesión afectiva entre padres e hijos, el apoyo, la confianza e intimidad entre ellos y la comunicación familiar abierta y empática, favorecerán el ajuste conductual y psicológico del adolescente.

Se encontraron correlaciones que no fueron significativas entre la dimensión conductas prosociales de la escala EAP entre los factores individual, social, riesgo de ser víctima y riesgo de ser agresor pertenecientes a la escala FRAE. Igualmente se observa ausencia de correlación en los factores individual, educativo, ausencia de protección y riesgo de ser víctima de la prueba FRAE con la percepción de seguridad correspondiente al Bull-S, indicando que las conductas prosociales y la percepción de seguridad pueden presentarse tanto en estudiantes con alto o bajo riesgo de acoso escolar.

Respecto al análisis de grupos contrastados, al comparar el grupo de sujetos de la muestra normativa con el grupo resultante de la clasificación realizada por docentes orientadores y coordinadores de convivencia, se observó que las diferencias encontradas

señalan mayores puntajes en promedio para el grupo contrastado, evidenciando con esto la capacidad del instrumento para diferenciar adecuadamente a los sujetos pertenecientes a estos grupos. Sin embargo, existieron dificultades en la clasificación tanto de víctimas y agresores, al no contar con un diagnóstico clínico o psicopedagógico, en este sentido, Moreno y Timaran (2009) mencionan que en las instituciones educativas predomina la evaluación que apunta a emitir juicios de valor sobre el comportamiento de un determinado estudiante; generalmente la realiza el docente, quien señala de manera formal o informal con notas o calificaciones las conductas que presentan los estudiantes, estos informes incorporan elementos objetivos y apreciaciones subjetivas en torno a los comportamientos de convivencia escolar del estudiante.

Para el proceso de estandarización se establecen calificaciones que permitan realizar una interpretación más sencilla de las puntuaciones obtenidas de la prueba (Cronbach, 1972), usando para tal fin los percentiles, a partir de las cuales se podrá ubicar a un sujeto en un nivel de riesgo. Se considera la utilización de rangos percentiles que resultan apropiados considerando que las puntuaciones no siguen una distribución normal, en este sentido, las puntuaciones bajas obtenidas indican que las situaciones de riesgo en la población no son comunes. Al respecto Morales (2008) señala que el percentil indica la posición relativa de un sujeto en su grupo, sin referencia a niveles absolutos.

En lo relacionado a uso del instrumento, cabe señalar que la prueba FRAE debe utilizarse exclusivamente para medir aspectos para los cuales se ha construido, en este sentido como lo indica Aliaga (2007) las normas (baremos) son válidas si los sujetos a los que se aplique la prueba poseen características similares a las de la muestra que sirvió para obtener dichas normas; además es necesario garantizar que las condiciones de aplicación sean similares a las establecidas, ya que el instrumento aprecia la función medida tal como se dan en el sujeto en el momento de la aplicación, en este sentido si las condiciones que influyen sobre el individuo se modifican, existe la posibilidad que estos cambios influyan en los puntajes resultantes de la prueba. Por otra parte, los resultados del instrumento deben considerarse como elementos de información que minuciosamente analizados e integrados con otros elementos de información ayudarán realizar un diagnóstico.

Con respecto a la representatividad de la muestra utilizada en el estudio, desde el punto de vista de la calidad de estudiantes la muestra tuvo el tamaño apropiado, hubo variedad y participación en la población, por lo tanto se constituye como garantía para que el instrumento pueda ser utilizado en la región, considerando que fue validado con población urbana y rural de 15 instituciones educativas.

De esta manera, el instrumento FRAE se considera como un aporte a los procesos de evaluación en contextos educativos, en este sentido, existe evidencia de que su uso es válido para identificar factores de riesgo de acoso escolar ya que fue construida mediante la revisión bibliográfica, análisis de contenido, índices de confiabilidad, evidencias de validez y la estructura factorial sumado a lo que se ha encontrado con respecto a los autores mencionados anteriormente en el análisis obedece a aspectos contemplados con otros teóricos, en este sentido su uso estaría garantizado; sin embargo, la construcción de un instrumento implica una constante revisión mediante aplicaciones sucesivas que puedan aportar nuevas evidencias. De esta manera, FRAE mide con precisión el atributo, permitiendo que las inferencias que se realicen a partir de los resultados de aplicación, así como las decisiones que se tomen respecto a las puntuaciones, sean adecuadas y por ende contribuyan en los procesos de diagnóstico de acoso escolar en las instituciones educativas. Esta situación adquiere relevancia, puesto que en el contexto educativo de la región los procesos investigativos con respecto a la temática son escasos o se desconocen, situación que conduce a la agudización de la problemática en las instituciones educativas, compromete las finalidades y los procesos de enseñanza- aprendizaje e impide la capacidad colectiva para obtener una educación de calidad para todos (UNESCO, 2012).

CONCLUSIONES

La construcción de un instrumento de medición propio de la psicología requiere de un procedimiento lógico y ordenado de etapas para obtener un instrumento confiable, válido y estandarizado. En este sentido es importante considerar que esta construcción, ofrece como resultado una herramienta para la recolección de información objetiva y veraz teniendo en cuenta que su diseño y construcción estima las características socioculturales de un contexto en particular.

Los ítems que conforman la prueba se caracterizan por presentar correlaciones fuertes con el instrumento, así como también se destacan por sus características conceptuales y cuantitativas que les otorgan la pertinencia y capacidad para medir confiable y válidamente factores de riesgo de acoso escolar.

Con respecto a la validez y confiabilidad de la prueba se observó que la versión definitiva del instrumento tiene adecuados índices de confiabilidad y se encontraron evidencias de validez para identificar factores de riesgo en los ámbitos individual, familiar, educativo y social, así como para identificar en qué tipo de situación de acoso escolar puede estar implicado un estudiante; estas características le otorgan buenas propiedades psicométricas, siendo su consistencia interna satisfactoria, además de mostrar que los factores que la conforman presentan fuertes relaciones con otros constructos. Así, FRAE mide con precisión el atributo de factores de riesgo de acoso escolar en la población de estudiantes y en condiciones normales de aplicación.

La prueba FRAE es apropiada para medir factores de riesgo de acoso escolar que permitan la identificación temprana de estudiantes vinculados a situaciones de acoso y el lineamiento de estrategias de intervención en el contexto escolar.

De esta manera, FRAE se presenta como un instrumento útil, eficiente y de bajo costo que permite dar un primer paso en el proceso de evaluación y responde a las necesidades de las instituciones educativas demostrando sus evidencias de validez y fiabilidad en el municipio de Pasto. No obstante considerando la complejidad de la medición de factores de riesgo de acoso escolar, el uso del instrumento debe considerarse como una primera etapa en un proceso de evaluación constante y no como una prueba para elaborar diagnósticos definitivos.

RECOMENDACIONES

Considerando que el acoso escolar es una problemática de gran impacto social y que está inmerso en los distintos escenarios en los que se desenvuelven los estudiantes, es importante continuar con investigaciones desde los diferentes campos de la psicología y pedagogía permitiendo que los análisis y resultados guíen una comprensión y aproximación más profunda e integral del atributo.

En posteriores investigaciones incluir la participación de docentes y padres de familia, considerando que son una fuente de información valiosa que posibilitara la realización de un diagnóstico más integral y válido del acoso escolar.

Realizar la construcción de instrumentos que permitan llevar a cabo mediciones del atributo en esta población.

De igual manera es importante que se realicen estudios aplicando FRAE en otras instituciones del país, que permitan recolectar evidencias que mejoren las características psicométricas del instrumento, así como también permitan direccionar estrategias de intervención.

LIMITACIONES

Considerando que la prueba FRAE fue estandarizada en el municipio de Pasto, su aplicación no podrá realizarse a poblaciones diferentes en tanto no sea validada en otras instituciones educativas del país, para obtener evidencias que mejoren las características psicométricas del instrumento.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Aliaga, J.(2007). *Psicometría; Tests Psicométricos, Confiabilidad y Validez*. Recuperado el 27 de abril de 2014 de <http://uigv.edu.pe/facultades/psicologia/recursos/05LibroEAPAliaga.pdf>.
- Avilés, J. & Monjas, I. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI (Avilés, 1999) -Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato Entre Iguales. *Anales de psicología*, (21), 27- 41.
- Barraza, A. (2007). La consulta de expertos como estrategia para la recolección de evidencias de validez basada en contenido. Apuntes sobre metodología de la investigación. Universidad de Durango. Recuperado el 20 de abril de 2014 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=235898>.
- Benítez, J. & Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, (4), 9, 151- 170.
- Brown, F. (1980). *Principios de la medición en psicología y educación*. México: Editorial El Manual Moderno.
- Cajigas, N., Kahan, E., Luzardo, M., Najson, S. & Zamalvide, G. (2004). Escala de agresión entre pares para adolescentes y principales resultados. *Acción psicológica*, (3), 173-186.
- Carver, C. & Scheier, M. (1997). *Teorías de la personalidad*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana, S.A.
- Carranza, J. & González, C. (2003). *Temperamento en la infancia: Aspectos conceptuales básicos*. Barcelona: Ariel Psicología.
- Caurcel, M. (2009). *Estudio evolutivo del maltrato entre iguales desde la percepción y el razonamiento sociomoral de los implicados*. Granada. Universidad de Granada.
- Cepeda, E., Pacheco, P., García, L. & Piraquive, C. (2008). Acoso escolar a estudiantes de educación básica y media. *Revista de salud pública*, (10), 515 - 528.
- Cerezo, F. (2000). *La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención*. Madrid: Ediciones Pirámide.

- Cohen, R. & Swerdlick, M. (2006). Pruebas y evaluación psicológica. México: McGraw-Hill.
- Congreso de Colombia. (2013). Ley 1620. Bogotá. Recuperado el 12 de Abril del 2013 de <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201620%20DEL%2015%20DE%20MARZO%20DE%202013.pdf>
- Congreso de Colombia (2006). *Ley 1090 de 2006*. Bogotá
- Constitución política de Colombia (1991). Presidencia de la república. Bogotá. Recuperado el 6 de agosto de 2012 de <http://web.presidencia.gov.co/constitucion/index.pdf>
- Cuevas, M., Hoyos, P. & Ortiz, Y. (2009). Prevalencia de intimidación en dos instituciones educativas del departamento del Valle del Cauca. *Pensamiento Psicológico*, (6), 153-172.
- Del Barrio. & Roa, M.(2006) Factores de riesgo y protección en agresión infantil. *Acción psicológica*, (4), 39-65.
- Del Rey, R. & Ortega, R (2008). Bullying en los países pobres: prevalencia y coexistencia con otras formas de violencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, (8), 39 - 50.
- Garaigordobil, L. & Oñederra, J. (2009). Acoso y violencia escolar en la comunidad autónoma del País Vasco. *Psicothema*,(21), 83-89.
- Garaigordobil, L. & Oñederra, J. (2010). *La violencia entre iguales: revisión teórica y estrategias de intervención*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Gómez, F., Gala, M., Lupiani, A., Bernalte, M., Miret, S. & Barreto. M. (2005). El bullying y otras formas de violencia adolescente. *Cuadernos de medicina forense*, (13), 165 - 177.
- Gregory, R. (2001). *Evaluación psicológica. Historia, principios y aplicaciones*. México: Editorial Manual Moderno.
- Guevara, I., Cabrera,V. & Barrera , F. (2007). Factores contextuales y emociones morales como predictores del ajuste psicológico en la adolescencia. *Universitas Psychologica*, (6), 269-283.

- Gutiérrez, M., Escartí, A. y Pascual, C. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema*, 23(1), 13-19.
- Hernández, R., Fernández, G. y Baptista P (2010). *Metodología de la investigación*. (Quinta Edición). México: Mc Graw Hill.
- Hoyos, O., Aparicio, J. & Córdoba. P. (2005). Caracterización del maltrato entre iguales en una muestra de colegios de Barranquilla. *Psicología desde el Caribe*, (16), 1-28.
- Justicia, F., Benítez, J., Pichardo, M., Fernandez, E., Garcia, T. & Fernandez, M. (2006). Aproximación a un nuevo modelo explicativo del comportamiento antisocial. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*,(4), 131- 150.
- López, J. & Villalobos, F. (2008). Propiedades psicométricas de la escala evaluativa de cohesión y adaptabilidad familiar FACES II en estudiantes de San Juan de Pasto. Tesis de grado. Universidad de Nariño.
- Marín, A. & Reidl, L. (2013). Validación psicométrica del cuestionario “Así nos llevamos en la escuela” para evaluar el hostigamiento escolar (bullying) en primarias. *Revista mexicana de investigación educativa*, (18),11 – 36.
- Martínez, M., Hernández, M., Hernández. M. (2006). *Psicometría*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mardones, J. (1991). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales: Materiales para una fundamentación científica*. Barcelona: Anthropos.
- Ministerio de Salud (1993). *Resolución 8430 de 1993*. Bogotá
- Montero, L. & León, O. (2005). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*. (5), 115-117.
- Morales, P. (2006). *Medición de actitudes en Psicología y Educación; construcción de escalas y problemas metodológicos*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas

- Morales Vallejo, Pedro (2008). *Estadística aplicada a las Ciencias Sociales*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Moreno, A. & Villalobos, F. (2008). Propiedades psicométricas del inventario de razones para vivir (FRL-A, Osman et al., 1998), adaptado al español en una muestra de estudiantes de bachillerato de la ciudad de San Juan de Pasto. Trabajo de grado. Universidad de Nariño.
- Moreno, M. & Timaran, C. (2009). Diseño y construcción de una prueba psicológica dirigida a padres/cuidadores y docentes para la identificación de factores asociados al desempeño escolar en menores de primer grado de básica primaria. Trabajo de grado. Universidad de Nariño.
- Muñiz, J. (1996). *Teoría clásica de los test*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Muñiz, J. & Hambleton, R. (1996). Directrices para la traducción y adaptación de los tests. *Papeles del Psicólogo* 66,63-70.
- Musitu, G. & García, J (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*,(16), 288-293.
- Organización de Estados Iberoamericanos [OEI] (2007). Preocupa la violencia y maltrato en escuelas de América Latina. Recuperado el 5 de mayo del 2012 de <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article1256>.
- Olweus, D. (1998). *Conductas De acoso y amenaza entre escolares*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Orpinas, P. & Horne, A. (2008). Bravucos y víctimas: un reto para las escuelas. *Prevención de violencia. Investigación y estrategias de intervención basadas en evidencia*, 143-160.
- Ortega, R. & Mora-Merchán, J. (2000). *Violencia Escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.
- Ortega, R. & Del Rey, R. (2008). *La violencia escolar: estrategias de prevención*. Barcelona, Madrid: Editorial GRAO.

- 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), 295-317.
- Pérez, M., Álvarez, J., Molero, M., Gázquez, J. & López, M. (2011). Violencia Escolar y Rendimiento Académico (VERA): aplicación de realidad aumentada. *European Journal of Investigation in Health, Education and Psychology*, (2), 71-84.
- Preal. (2003). Estrategias para la prevención de la violencia y promoción de una cultura de paz en las escuelas. *Formas y reformas de la educación. Serie Prevención de la Violencia Escolar (1)*.
- Presidencia de la República. (2006, 6 de septiembre). *Ley del psicólogo*. Bogotá, Colombia.
- Peña, G., Cañoto, Y., & Santalla, Z. (2006). *Una introducción a la psicología*. Caracas. Editorial Texto, C.A.
- Quero, M. (2010). Confiabilidad y coeficiente Alpha de Cronbach. *Revista de estudios interdisciplinarios en ciencias sociales*, 12 (2), 248-252.
- Ramos, M. (2008). *Violencia y Victimización en Adolescentes Escolares*. Sevilla. Universidad Pablo de Olavide.
- Rojas, M. (1999). Factores de Riesgo y Protección en el Abuso de Drogas Ilegales en Adolescentes Jóvenes de Lima Metropolitana. *Lima: Cedro*.
- Salgado, C. (2012). *Revisión de las investigaciones acerca del Bullying: Desafíos para su estudio*. Lima. Perú.
- Sattler, J. (1996). *Evaluación Infantil*. Tercera Edición. México: Manual Moderno.
- UNESCO (2012). La unesxo lanza guía para enfrentar y prevenir el bullying en la escuela. Recuperado el 26 de abril de 2014 de <http://uigv.edu.pe/facultades/psicologia/recursos/05LibroEAPAliaga.pdf>.
- Kaplan, R & Saccuzzo, D. (2006). *Pruebas psicológicas: principios y aplicaciones y tema*. Sexta Edición. Madrid. International Thomson Editores.

ANEXOS

Anexo 1

Autorización para el uso de los instrumentos



30 de Agosto de 2013

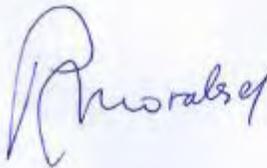
Señores:

PROGRAMA DE PSICOLOGIA
Universidad de Nariño

Por la presente les comunico que las estudiantes Deisy Mora y Lissette Arévalo tienen mi autorización para utilizar las escalas Actitud general hacia el estudio (E-1) y Escalas breves relacionadas con el estudio, solicitadas para el desarrollo de su proyecto de investigación.

Un cordial saludo

Atentamente



Pedro Morales



Dra. Dña. Fuensanta Cerezo Ramírez, profesora titular del área de Psicología Evolutiva y de la Educación en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Murcia. Autora del Test Bull-S

AUTORIZA LA UTILIZACIÓN DEL CITADO TEST AL:

Departamento de Psicología de la Universidad de Nariño (Colombia), con el fin de llevar a cabo su validación en este país.

Y para que así conste y a petición de los interesados, firmo la presente en Murcia (España) a 3 de Septiembre de 2013

La autora,

Fdo.: Fuensanta Cerezo Ramírez

Medición de factores de riesgo de maltrato entre iguales 54

San Juan de Pasto, 02 de Septiembre del 2013

Señores
COMITÉ CURRICULAR
Programa de Psicología
Universidad de Nariño

Cordial Saludo:

Mediante el presente documento, certifico que los trabajos de grado titulados:

PROPIEDADES PSICOMETRICAS DE LA ESCALA EVALUATIVA DE COHESION Y ADAPTABILIDAD FAMILIAR - FACES II, EN ESTUDIANTES DE SAN JUAN DE PASTO Autor: Javier Andrés López Montaña. 2008

PROPIEDADES PSICOMETRICAS DEL INVENTARIO DE RAZONES PARA VIVIR (RFL - A), OZMAN, ET AL. 1998. ADAPTADO AL ESPAÑOL EN UNA MUESTRA DE ESTUDIANTES DE BACHILLERATO DE LA CIUDAD DE SAN JUAN DE PASTO. Autora: Ana María Moreno Benavides 2008

Se encuentran disponibles en el Banco de Pruebas Psicológicas del Programa de Psicología de la Universidad de Nariño. Razón por la cual, tanto docentes y estudiantes de esta dependencia están autorizados para hacer uso de este material en diferentes procesos académicos como: trabajos de investigación, prácticas académicas, entre otros.

En espera de que esta información sea oportuna.

Atentamente


SANDRA LILIANA ROSERO CADENA
Asistencial III
Banco de Pruebas
Programa de Psicología

Dra. NELDA CAJIGAS DE
SEGREDO
P.O. BOX 18000
MONTEVIDEO URUGUAY

Montevideo, 9 de setiembre de 2013

DEISY MORA Y LISSETTE ARÉVALO
PSIC. CARLOS ALBERTO TIMARAN, ASESOR
UNIVERSIDAD DE NARIÑO
SAN JUAN DE PASTO, COLOMBIA

Estimadas Deisy Mora y Lissette Arévalo,

Por la presente tengo el agrado de invitar y, por supuesto autorizar a ustedes a usar la Escala de Agresión entre Pares (EAP) que hemos validado en una muestra de aproximadamente 600 estudiantes del Secundario público de la ciudad de Montevideo en los años 2004/2006, con el propósito de validar una nueva escala creada por ustedes bajo la supervisión del Psic. Asesor Timarán en vuestra Universidad.

Esta Escala la construimos con mi equipo sobre la base de una original de la Prof. Dorothy Espelage de la Facultad de Educación de la Universidad de Illinois, a la cual adaptamos haciéndole algunas modificaciones, como consta en los artículos consultados por ustedes, publicados en Uruguay y en Madrid, España en 2004 y 2006. Hemos seguido trabajando con ella y otras escalas de constructos conexos por medio de otras investigaciones empíricas, en particular una en muestra representativa de estudiantes del primer ciclo del Secundario de Montevideo. A propósito, tengo el gusto de compartir con ustedes que este año publicamos *Una mirada psicológica de la violencia en los centros educativos. Prevalencias de afectos, actitudes y conductas negativas de adolescentes del secundario público de Montevideo, Uruguay* en coautoría con M. Luzardo, M. Mungay y Evelina K. Allí utilizamos la Escala AEP y sus prevalencias e interrelaciones pueden servir de base para vuestro proyecto.

Estoy a su disposición para todo otro asunto que puedan necesitar.

Con mis deseos de un productivo y exitoso trabajo les dejo mis mejores y más cordiales saludos,

Prof. Nelda Cajigas de Segredo, Ed. D.
Investigadora y Consultora
Grupo de Investigación en Psicología Matemática
Instituto de Métodos y Fundamentos

Centro Universitario Región Este
Facultad de Psicología, Universidad de la República.

Anexo 2

Formato para validación de contenido de los ítems para medir factores de riesgo del acoso escolar (bullying)

DATOS DEL JUEZ O EXPERTO

Nombre: _____

Profesión: _____

Cargo que ocupa: _____

Institución: _____

Respetado juez, le agradecemos leer completa y cuidadosamente las siguientes instrucciones antes de iniciar el proceso de evaluación de los ítems.

1. Características generales de la Prueba

Finalidad de la prueba: identificar la presencia o ausencia de riesgo en los factores individual, familiar, educativo y social.

Población: estudiantes de los grados sexto, séptimo y octavo de instituciones educativas públicas del Municipio de Pasto.

2. Diseño de la prueba

Se establecerá un formato de ítems cerrados, con respuesta alternativa (NUNCA- A VECES- CASI SIEMPRE- SIEMPRE) en formato de papel y lápiz.

3. Conceptualización teórica para la elaboración de los ítems

Esta investigación se enmarca en diversos estudios e investigaciones a nivel internacional y nacional desarrollados por diversos autores entorno al acoso escolar (bullying) y sus factores de riesgo.

A continuación se presenta los conceptos a tener en cuenta para el proceso de validación por jueces del cuestionario.

Acoso escolar (bullying)

El acoso escolar (bullying) es una conducta de naturaleza agresiva, que se presenta en el ámbito escolar, en la que uno o varios agresores con mayor poder y dominancia, someten a acciones negativas (maltrato psicológico, verbal o físico) de forma repetida, intencionada y durante un tiempo, a la víctima que es más débil, indefensa y que no es capaz de defenderse a sí misma.

Factores de riesgo de acoso escolar (bullying)

Un “factor de riesgo hace referencia a entornos y características cuya presencia hace que se aumente la probabilidad de que se produzca un fenómeno determinado” (Garaigordobil y Oñierreda, 2010).

En la presente investigación la variable factor de riesgo se asume como el conjunto de características, circunstancias y eventos individuales, familiares, educativos y sociales del estudiante, cuya probabilidad de ocurrencia favorecen la aparición de acoso escolar.

La presencia combinada de éstos, puede aumentar el riesgo de forma más sinérgica que aditiva y el impacto de un factor particular puede depender enteramente de la presencia y número de otros factores de riesgo.

Los factores de riesgo a medir se describen a continuación.

Factor individual: abarca características personales del estudiante como temperamento que contempla rasgos de personalidad como la emocionalidad y sociabilidad, logro escolar y habilidades socio-cognitivas que incluyen habilidades para resolver conflictos, mantener relaciones interpersonales, comunicar de sentimientos e ideas.

Factor familiar: considera variables familiares como clima familiar caracterizado por la cohesión afectiva, apoyo, confianza y la comunicación familiar abierta y empática; vínculo de apego seguro e inseguro; estilos de crianza autoritario o permisivo y modelado violento.

Factor educativo: hace referencia a las condiciones del medio escolar dentro del cual se consideran las normas de conducta y el sistema disciplinario y el grupo de iguales en el que se contemplan aspectos del grupo de pares como permanencia de inadecuadas relaciones sociales.

Factor social: abarca condiciones referentes al entorno socioeconómico y cultural dentro del cual se considera características y condiciones del entorno inmediato al adolescente tales como, desorganización vecinal, supervisión policial y centros de recreación y medios de comunicación como la televisión.

4. Instrucciones de calificación

Calificación de las instrucciones del cuestionario

Para calificar las instrucciones del cuestionario tenga en cuenta los siguientes criterios.

Claridad: Las instrucciones son claras y pueden ser entendidas fácilmente por la persona que diligencia el cuestionario.

Suficiencia: La información y las explicaciones que se dan en las instrucciones son suficientes y permiten a la persona diligenciar de manera adecuada el cuestionario.

Marque con una **X** en la casilla **Si** o **No** para cada uno de los criterios mencionados.

Formato de calificación para las instrucciones del cuestionario

Instrucciones

Lea cada pregunta y responda escogiendo la opción con la que esté de acuerdo.
 La opción de respuesta que usted elija no es buena ni mala, lo importante es que reflejen su opinión.
 Es indispensable que usted responda a todas las preguntas y en cada una seleccione una sola respuesta.
 Si tiene dudas respecto a un ítem, solicite mayor explicación a los responsables de la aplicación.
 Conteste marcando con una X en la casilla correspondiente a la opción que elige, como se muestra en el siguiente ejemplo:

	Siempre	Casi Siempre	A veces	Nunca
La T.V que miro me enseña a resolver los conflictos de manera positiva			X	

La información es confidencial y solo con fines investigativos.
 Si ha entendido las instrucciones puede contestar el cuestionario, por favor no deje preguntas sin responder.

Marque con una **X** en la casilla **Si** o **No** para cada uno de los criterios que se mencionan a continuación.

Criterios de calificación para las instrucciones

Claridad SI NO

Suficiencia SI NO

Observaciones _____

Instrucciones para la calificación de los ítems

A continuación se presentan los ítems para someterlos a validación de contenido, considerando los factores descritos en el contenido teórico como parte del proceso de construcción de la prueba. Para esto considere los siguientes criterios.

Pertinencia: El ítem deberá tener directa relación con el factor en el que se encuentra ubicado.

Claridad: El ítem debe tener un lenguaje claro para la población a la que corresponde y debe estar libre de interpretaciones erróneas.

Para la evaluación de los ítems en los criterios **Pertinencia y Claridad** tenga en cuenta que la calificación mínima que puede asignar a cada ítem es 0 y la máxima es 5.

Unidimensionalidad: El ítem deberá medir un solo aspecto dentro del factor en el que se encuentra ubicado.

A continuación presentamos un ejemplo de un ítem que **no** cumple el criterio de unidimensionalidad:

“Me siento mal cuando golpean, gritan o se burlan de mis compañeros y mis profesores”

En el ítem del ejemplo se están evaluando dos aspectos distintos que son independientes entre sí, razón por la cual **no cumple** el criterio de unidimensionalidad.

El ítem cumple el criterio de unidimensionalidad si evalúa solo un aspecto, considerando lo anterior, el ítem puede ser redactado de la siguiente manera:

“Me siento mal cuando golpean, gritan o se burlan de mis compañeros”

Marque con una X en la columna **SI** del criterio en el caso de que usted considere que el ítem es unidimensional, en caso contrario marque una X en la columna **NO** del criterio.

Categoría: El ítem debe medir si es un factor de riesgo para víctimas (V) o para agresores (A) respectivamente, o si es factor de riesgo tanto para víctimas como para agresores (VA).

Marque con una X en la casilla que usted considere corresponde el ítem.

OBSERVACIONES: Escriba en este apartado aquellas sugerencias que considere pertinentes. Si cree necesario modificar o agregar algún ítem, por favor escríbalo.

Nota: los ítems que están marcados con el signo menos (-) se calificaran de manera invertida.

Anexo 3

Consentimiento informado

San Juan De Pasto, Febrero de 2014



Rector

Cordial saludo,

En el programa de psicología de la Universidad de Nariño se está desarrollando el trabajo de grado titulado "CONSTRUCCIÓN DE UNA PRUEBA PSICOLÓGICA QUE MIDE FACTORES DE RIESGO DE ACOSO ESCOLAR (BULLYING) EN ESTUDIANTES DE BÁSICA SECUNDARIA DE INSTITUCIONES PÚBLICAS DEL MUNICIPIO DE PASTO" realizado por las Psicólogas egresadas ELLYANNE LISSETTE AREVALO NAVARRETE y DEISY ALEXANDRA MORA PORTILLA bajo la asesoría del Psicólogo CARLOS ALBERTO TIMARAN DELGADO.

Para la construcción de la prueba se requiere la aplicación de un cuestionario que mide factores de riesgo de acoso escolar (bullying) con estudiantes de los grados sexto, séptimo, octavo y noveno de instituciones públicas del municipio de Pasto, los cuales se elegirán de manera aleatoria.

Para la aplicación de los cuestionarios, se realizará la entrega y recepción de consentimiento informado para estudiantes y padres de familia, la información será confidencial y finalizado el proceso se presentará a la institución educativa un informe de los resultados.

Por lo anterior, nos dirigimos a usted solicitando autorización para la aplicación del cuestionario en esta institución.

De antemano agradecemos su atención y colaboración.

Atentamente,

LISSETTE AREVALO N.

Psicóloga egresada

DEISY MORA

Psicóloga egresada

Ps. CARLOS TIMARAN

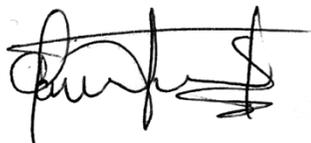
Asesor

Anexo 4

Ítems de la escala FRAE por factores para revisión por jueces

Factor individual

1. Prefiero estar solo que pasar tiempo con otras personas
2. Me siento rechazado por mis compañeros de clase
3. Me alejo cuando tengo que realizar actividades en grupo
4. Llora con facilidad frente a cualquier situación
5. Siento miedo cuando tengo que acercarme a otros compañeros
6. Me siento inseguro en la escuela
7. Me cuesta concentrarme en clase
8. Aunque estudie, pienso que me va a ir mal
9. Cuando me obligan a hacer algo termino haciéndolo aunque no quiera
10. Cuando me tratan mal en el colegio, me quedo callado
11. Permito que mis compañeros u otras personas decidan por mí
12. Cuando tengo algún problema me cuesta pedir ayuda
13. Cuando no me gusta algo, lo digo sin problema
14. Cuando mis compañeros me amenazan hago lo que ellos dicen
15. Hago lo que quiero sin importar lo que digan los demás
16. Soy impaciente, no me gusta esperar
17. Me enfrento a los adultos cuando me corrigen
18. En el grupo de compañeros me considero el más fuerte
19. Me enojo con facilidad cuando me llaman la atención
20. Siento rabia si las cosas no me salen como yo quiero
21. Si alguien me golpea me enojo y respondo de la misma forma
22. Cuando estoy de mal humor trato mal a mis compañeros



- 23. Las tareas que me dejan en clase son aburridas
- 24. Pienso que estudiar es una pérdida de tiempo
- 25. Cuando necesito algo de mis compañeros, solicito el favor
- 26. Me siento mal cuando golpean, gritan y/o se burlan de mis compañeros
- 27. Si alguien me golpea, trato de dialogar con él para solucionar el problema
- 28. Cuando alguien golpea a un amigo, he pensado que él debe responder de la misma manera
- 29. He pedido disculpas cuando he hecho sentir mal a otros compañeros
- 30. He pensado que las personas se deben hacer respetar aunque sea utilizando la violencia
- 31. Creo que amenazando o golpeando a otros, ellos terminan haciendo lo que uno quiere

Factor familiar

- 32. En mi casa expresamos con facilidad los sentimientos
- 33. En mi familia me ayudan cuando tengo algún problema
- 34. Siento que soy importante para mi familia
- 35. En mi casa me prohíben salir, porque creen que me pasará algo malo
- 36. Siento miedo cuando salgo sin mis padres
- 37. Hago todo lo que mis papas me dicen
- 38. En mi casa hay reglas por cumplir
- 39. En mi casa no puedo decir lo que pienso
- 40. Tengo miedo a mis padres
- 41. Mis padres me dejan hacer todo lo que yo quiera
- 42. Si un adulto me hace daño, mis padres no dicen nada
- 43. Mis padres me explican cómo resolver un problema adecuadamente
- 44. Observo que mis padres resuelven sus problemas hablando
- 45. Observo que en mi casa se burlan de los demás
- 46. En mi casa la persona que es agredida, se calla
- 47. En mi familia nos prestamos atención unos a otros
- 48. Percibo que mi casa es un lugar donde hay muchos problemas
- 49. En mi casa hay desconfianza
- 50. Cuando tengo un problema puedo contar con mis padres
- 51. Si estoy triste o enojado mis padres me prestan atención
- 52. A mis padres les interesa conocer a mis amigos

53. Mis papas me castigan por todo
54. En mi casa me amenazan sin tener razón
55. Mis padres para castigarme utilizan gritos y malas palabras
56. Puedo gritar o agredir a mis padres y ellos no dicen nada
57. Mis padres amenazan con castigarme pero nunca lo cumplen
58. Las personas adultas de mi casa se aprovechan de los más pequeños
59. Las personas con las que vivo se comportan de manera agresiva
60. Las personas que viven en mi casa consiguen lo que quieren con violencia
61. En mi casa me enseñan que si alguien me agrede, debo responder de la misma manera

Factor educativo

62. En mi colegio es común que todos se traten con palabras violentas
63. En mi colegio conocemos lo que está permitido hacer
64. Algunos de mis compañeros irrespetan a los profesores
65. Los profesores son justos en el trato con los estudiantes
66. Algunos profesores no toman en cuenta las opiniones de los estudiantes
67. En mi colegio durante el descanso, hay profesores vigilando
68. En mi colegio si los estudiantes son sancionados, su comportamiento mejora
69. Cuando hay problemas de disciplina los profesores ayudan a resolverlos
70. Los estudiantes que tiene problemas con sus compañeros no hablan con los profesores
71. Cuando se va a tomar una decisión que afecte al grupo todos participamos
72. Mis compañeros de clase rechazan a otros estudiantes
73. Algunos estudiantes hacen daño a otros en el colegio
74. Mis compañeros no me dejan participar en clase
75. Soy importante para mis amigos
76. En el colegio los estudiantes más respetados son los más violentos
77. Algunos profesores de mi colegio irrespetan o tratan mal a los estudiantes
78. En mi colegio nos enseñan cómo se deben aplicar las normas de disciplina
79. Lo que me enseñan los profesores me sirve para ser mejor persona
80. En mi colegio recibo talleres o clases que me enseñan a respetar a los demás
81. Los estudiantes conocemos la normatividad del manual de convivencia
82. Pienso que el profesor es una autoridad que se debe respetar

- 83. Aunque sancionen a algunos estudiantes, la disciplina de colegio no mejora
- 84. En mí salón hay compañeros que hacen indisciplina, pero nadie les dice nada
- 85. En mi colegio los estudiantes que pegan, insultan o se burlan de otros son sancionados
- 86. Durante la clase algunos estudiantes se distraen con otras actividades
- 87. Algunos estudiantes buscan pelea a otros en el recreo
- 88. Mis amigos amenazan a otros estudiantes del colegio para asustarlos
- 89. Mis amigos dicen malas palabras, insultan, dicen apodosos y se burlan de otros compañeros
- 90. Participo con mis amigos en peleas
- 91. Algunos estudiantes llegan tarde al colegio, se escapan o no asisten a clase

Factor social

- 92. Los programas de televisión que miro, me enseñan a resolver conflictos de manera positiva
- 93. Algunos de los malos comportamientos de mis amigos, son aceptados en los programas de televisión
- 94. Mis amigos imitan los comportamientos violentos que miran en televisión
- 95. Los personajes de televisión que son agredidos o intimidados prefieren callar.
- 96. Miro en la televisión que el personaje más amable o cordial es agredido
- 97. Los personajes agresivos que miro en televisión, son los más respetados
- 98. Observo que en mi barrio la policía actúa cuando hay peleas
- 99. Las pandillas, ladrones intimidan a los vecinos de mi barrio
- 100. Observo que en mi barrio los niños y adolescentes están hasta altas horas de la noche en la calle
- 101. Observo que algunos de mis vecinos, arreglan los problemas de manera violenta
- 102. En el barrio en el que vivo hay robos y atracos
- 103. Me gusta participar en las actividades deportivas y culturales de mi barrio
- 104. Observo que las personas por temor no denuncian cuando les hacen daño
- 105. En el barrio en el que vivo hay parques en los que puedo divertirme
- 106. Admiro a las personas que aparecen en la televisión y se enfrentan a la autoridad
- 107. Me gusta ver películas donde hay escenas de violencia
- 108. Observo que se puede conseguir lo que uno quiere con violencia
- 109. Mi personaje de televisión favorito es el más agresivo
- 110. En mi barrio las peleas entre pandillas son comunes

- 111. En el lugar en el que vivo hay pandillas
- 112. Observo que en mi barrio hay personas que consumen alcohol, marihuana entre otras sustancias
- 113. Escucho que en mi barrio venden marihuana, bazuco
- 114. Me gustaría hacer parte de una pandilla
- 115. Observo que algunas personas que no tienen recursos económicos, consiguen las cosas de manera violenta
- 116. Las actividades culturales que se desarrollan en mi barrio son aburridas
- 117. Los programas culturales y deportivos que hacen en mi barrio son una pérdida de tiempo
- 118. Observo que las personas que hacen daño no son castigadas

Anexo 5*Calificaciones de ítems por jueces*

Ítem	Claridad	Pertinencia	Unidimensionalidad	Categoría		Observaciones
1.	5	5	Si	Victima	Aceptado	
2.	4.8	4.8	Si	Victima	Aceptado	
3.	4.8	4.4	Si	Victima	Eliminado	No me gusta realizar trabajos en grupo/ prefiero trabajar individualmente que en grupo
4.	4.2	4	Si	Victima	Eliminado	Muy ambigua. Sería importante revisar este ítem, puede ser interpretado de muchas formas o puede estar vinculado a otros factores que no necesariamente en acoso.
5.	4.4	4.2	Si	Victima	Aceptado	A algunos compañeros? No necesariamente será a todos, el "todos" afecta la respuesta
6.	4.8	4	Si	Victima	Eliminado	"Ambigua /tengo miedo de que en la escuela me agredan /siento que en la escuela nadie me protege cuando digo que me están maltratando.
7.	4.6	4	Si	Victima/agresor	Aceptado	
8.	4.2	4.4	Si	Victima	Aceptado	
9.	4.8	4.8	Si	Victima	Aceptado	
10.	5	4.6	Si	Victima	Aceptado	
11.	5	4.8	Si	Victima	Aceptado	
12.	5	5	Si	Victima	Aceptado	
13.	5	4.6	Si	Victima	Eliminado	
14.	5	4.8	Si	Victima	Eliminado	
15.	5	5	Si	Agresor	Eliminado	
16.	4.8	4.8	Si	Agresor	Aceptado	

17.	4.8	4.4	Si	Agresor	Aceptado	
18.	4.8	4.8	Si	Agresor	Eliminado	
19.	4.8	4.8	Si	Agresor	Aceptado	
20.	4.8	4.8	Si	Agresor	Eliminado	
21.	5	5	Si	Agresor	Aceptado	
22.	4.8	4.8	Si	Agresor	Eliminado	
23.	4	4.8	Si	Victima/agresor	Eliminado	
24.	4.6	4.6	Si	Victima/agresor	Aceptado	
25.	5	4.8	Si	Victima/agresor	Aceptado	
26.	4.8	4.8	Si	Victima/agresor	Eliminado	
27.	4.6	4.6	Si	Victima/agresor	Eliminado	Cuando alguien me agrede físicamente informo inmediatamente a un docente o directivo En la mayoría de los casos el dialogo no cabe ante esta situación, eso interferiría en las respuestas lo primero es protegerse o buscar ayuda, si es que no se defiende inmediatamente
28.	4.8	4.4	Si	Agresor	Eliminado	
29.	5	4.8	Si	Victima/agresor	Aceptado	
30.	4.8	4.8	Si	Agresor	Aceptado	
31.	4.6	4.4	Si	Agresor	Eliminado	
32.	4.6	4.2	Si	Victima/agresor	Eliminado	
33.	4.8	4.8	Si	Victima/agresor	Aceptado	
34.	4.8	4.8	Si	Victima/agresor	Aceptado	
35.	4.8	4.8	Si	Victima	Aceptado	
36.	4.6	5	Si	Victima	Eliminado	
37.	4.6	4.8	Si	Victima	Aceptado	
38.	4.6	4.2	Si	Victima/agresor	Eliminado	
39.	5	5	Si	Victima/agresor	Aceptado	
40.	4.8	4.6	Si	Victima	Eliminado	
41.	4.8	4.8	Si	Victima/agresor	Aceptado	
42.	5	4.8	Si	Victima	Aceptado	

43.	4.6	4.6	Si	Victima/agresor	Eliminado	
44.	5	5	Si	Victima/agresor	Aceptado	
45.	4.8	4.6	Si	Victima/agresor	Aceptado	
46.	4.8	4.6	Si	Victima	Aceptado	
47.	4.6	4.4	Si	Victima/agresor	Eliminado	
48.	4.8	4.6	Si	Victima/agresor	Modificado	En mi casa hay muchos problemas
49.	4.4	3.6	Si	Victima/agresor	Eliminado	
50.	4.8	4.8	Si	Victima/agresor	Aceptado	
51.	4.6	4.5	Si	Victima/agresor	Eliminado	
52.	4.75	4.75	Si	Victima/agresor	Aceptado	
53.	4.8	4.8	Si	Victima/agresor	Eliminado	
54.	5	4.25	Si	Agresor	Eliminado	
55.	5	4.8	Si	Victima/agresor	Modificado	Para castigarme mis padres ...
56.	4.8	4.6	Si	Agresor	Eliminado	
57.	4.8	4.8	Si	Agresor	Aceptado	
58.	4.4	4.4	Si	Agresor	Eliminado	
59.	4.8	4.6	Si	Agresor	Aceptado	
60.	4.8	4.2	Si	Agresor	Eliminado	
61.	5	5	Si	Agresor	Aceptado	
62.	4.8	4.8	Si	Victima/agresor	Modificado	Quitar el todos
63.	5	4	Si	Victima/agresor	Eliminado	
64.	4.8	4.6	Si	Victima/agresor	Eliminado	
65.	4.2	4.6	Si	Victima/agresor	Eliminado	
66.	4.8	4.8	Si	Victima/agresor	Aceptado	
67.	5	4.8	Si	Victima/agresor	Aceptado	
68.	4.8	4.8	Si	Victima/agresor	Aceptado	
69.	4.8	4.6	Si	Victima/agresor	Eliminado	
70.	5	4.8	Si	Victima/agresor	Aceptado	
71.	4.4	4.6	Si	Victima/agresor	Eliminado	
72.	4.5	4.25	Si	Victima/agresor	Eliminado	
73.	4.6	4.6	Si	Victima/agresor	Eliminado	

74.	5	5	Si	Victima/agresor	Aceptado	
75.	5	5	Si	Victima	Aceptado	
76.	4.6	4.4	Si	Victima/agresor	Eliminado	
77.	4.8	4.8	Si	Victima/agresor	Aceptado	
78.	5	4.8	Si	Victima/agresor	Eliminado	
79.	4.4	4.2	Si	Victima/agresor	Eliminado	
80.	4.8	5	Si	Victima/agresor	Aceptado	
81.	4.8	4.8	Si	Victima/agresor	Aceptado	
82.	5	5	Si	Victima/agresor	Aceptado	
83.	4.6	4.6	Si	Victima/agresor	Eliminado	
84.	4.8	5	Si	Victima/agresor	Aceptado	
85.	5	4.8	Si	Victima/agresor	Aceptado	
86.	4	4.4	Si	Victima/agresor	Eliminado	
87.	4.6	4	Si	Victima/agresor	Eliminado	
88.	4.6	4.2	Si	Agresores	Eliminado	
89.	4.8	4.8	Si	Agresores	Aceptado	
90.	4.8	4.6	Si	Agresores	Modificado	He participado
91.	5	5	Si	Agresores	Aceptado	
92.	4.6	4.6	Si	Victima/agresor	Aceptado	
93.	4.6	3.8	Si	Victima/agresor	Eliminado	
94.	4.8	4.6	Si	Victima/agresor	Aceptado	
95.	4.4	4.8	Si	Victima/agresor	Eliminado	
96.	4.8	4.4	Si	Victima/agresor	Eliminado	
97.	4.6	4.4	Si	Victima/agresor	Modificado	
98.	4.6	4.6	Si	Victima/agresor	Eliminado	
99.	4.8	4.8	Si	Victima/agresor	Modificado	Las pandillas y ladrones...
100.	4.8	4.8	Si	Victima/agresor	Eliminado	
101.	4.8	4.8	Si	Victima/agresor	Aceptado	
102.	4.8	4.8	Si	Victima/agresor	Aceptado	
103.	4.4	4.8	Si	Victima/agresor	Eliminado	
104.	5	5	Si	Victima/agresor	Aceptado	

105.	4.8	4.6	Si	Victima/agresor	Eliminado	
106.	4.8	4.2	Si	Agresor	Eliminado	
107.	4.6	4.8	Si	Agresor	Aceptado	
108.	4.8	4.8	Si	Agresor	Modificado	Observo que con violencia....
109.	4.8	4.4	Si	Agresor	Aceptado	
110.	4.8	4.8	Si	Agresor	Aceptado	
111.	4.8	4.8	Si	Victima/agresor	Eliminado	
112.	4.8	4.8	Si	Victima/agresor	Aceptado	
113.	4.8	4.8	Si	Victima/agresor	Eliminado	
114.	4.8	4.6	Si	Agresor	Aceptado	
115.	4	4.2	Si	Agresor	Eliminado	
116.	4.6	4.2	Si	Victima/agresor	Eliminado	
117.	4.6	4.6	Si	Victima/agresor	Eliminado	
118.	4.8	4.6	Si	Victima/agresor	Aceptado	

Anexo 6

Prueba piloto



Nombre: XXXXXXXXXXX

Nombre de la institución: _____

Grado: _____ Género: F ___ M___

El propósito del presente cuestionario es identificar elementos importantes en relación a la convivencia escolar. Su participación es de gran importancia, la información que usted proporcione será de gran utilidad y se manejará con confidencialidad y solo con fines investigativos.

Instrucciones

A continuación, encontrará una serie de frases, por favor léalas detenidamente.

Responda escogiendo la opción con la que usted esté de acuerdo.

La opción de respuesta que usted elija no es buena ni mala, lo importante es que reflejen su opinión.

Es indispensable que usted responda a todas las preguntas y en cada una seleccione una sola respuesta.

Si tiene dudas respecto a un ítem, solicite mayor explicación a los responsables de la aplicación.

Conteste marcando con una X en la casilla correspondiente a la opción que elige, como se muestra en el siguiente ejemplo:

	Siempre	Casi Siempre	A veces	Nunca
1. Prefiero estar solo que pasar tiempo con otras personas		x		

SI HA ENTENDIDO LAS INSTRUCCIONES PUEDE CONTESTAR EL CUESTIONARIO.

POR FAVOR RESPONDA LO SIGUIENTE:

1. ENTENDÍ las instrucciones que acabe de leer Sí__ No__
2. SUBRAYE o ENCIERRE EN UN CIRCULO las palabras que no ENTENDIO del texto

A continuación se presenta el cuestionario conformado por diferentes frases que usted evaluará de la siguiente manera:

	Siempre	Casi Siempre	A veces	Nunca	Entendí la pregunta	
					SI	NO
1. Prefiero estar solo que pasar tiempo con otras personas						
2. Me siento rechazado por mis compañeros de clase						
3. Siento miedo cuando tengo que acercarme a otros compañeros						
4. Soy impaciente, no me gusta esperar						
5. Me enfrento a los adultos cuando me corrigen						
6. Me enojo cuando me llaman la atención						
7. Si alguien me golpea me enojo y respondo de la misma forma						
8. Aunque estudie, pienso que me va a ir mal						
9. Me cuesta concentrarme en clase						
10. Pienso que estudiar es una pérdida de tiempo						
11. Cuando me obligan a hacer algo termino haciéndolo aunque no quiera						
12. Si alguien me trata mal en el colegio, me quedo callado						
13. Permito que mis compañeros u otras personas decidan por mi						
14. Cuando tengo algún problema me cuesta pedir ayuda						
15. Cuando necesito algo de mis compañeros, solicito el favor						
16. He pedido disculpas cuando he hecho sentir mal a otros compañeros						
17. He pensado que las personas se deben hacer respetar aunque sea utilizando la violencia						
18. En mi familia me ayudan cuando tengo algún problema						
19. Siento que soy importante para mi familia						
20. En mi casa me prohíben salir, porque creen que me pasará algo malo						
21. Siento miedo cuando salgo sin mis padres						
22. Hago todo lo que mis papas me dicen						
23. En mi casa hay muchos problemas						
24. Cuando tengo un problema puedo contar con mis padres						
25. A mis padres les interesa conocer a mis amigos						
26. En mi casa no puedo decir lo que pienso						
27. Mis padres me dejan hacer todo lo que yo quiera						
28. Si un adulto me hace daño, mis padres no dicen nada						
29. Para castigarme mis padres utilizan gritos y malas palabras						
30. Mis padres amenazan con castigarme pero nunca lo cumplen						
31. Observo que mis padres resuelven sus problemas hablando						

32. Observo que en mi casa se burlan de los demás						
33. En mi casa la persona que es agredida, se calla						
34. Las personas con las que vivo se comportan de manera agresiva						
35. En mi casa me enseñan que si alguien me agrede, debo responder de la misma manera						
36. En mi colegio es común que los estudiantes se traten con palabras violentas						
37. En mi colegio conocemos lo que está permitido hacer						
38. Algunos profesores no toman en cuenta las opiniones de los estudiantes						
39. Algunos profesores de mi colegio irrespetan o tratan mal a los estudiantes						
40. En mi colegio nos enseñan cómo se deben aplicar las normas de disciplina						
41. En mi colegio recibo talleres o clases que me enseñan a respetar a los demás						
42. Los estudiantes conocemos la normatividad del manual de convivencia						
43. En mi colegio durante el descanso, hay profesores vigilando						
44. En mi colegio si los estudiantes son sancionados, su comportamiento mejora						
45. Los estudiantes que tiene problemas con sus compañeros no hablan con los profesores						
46. Pienso que el profesor es una autoridad que se debe respetar						
47. En mí salón hay compañeros que hacen indisciplina, pero nadie les dice nada						
48. En mi colegio los estudiantes que pegan, insultan o se burlan de otros son sancionados						
49. Mis compañeros no me dejan participar en clase						
50. Soy importante para mis amigos						
51. Mis amigos dicen malas palabras, insultan, dicen apodos y se burlan de otros compañeros						
52. He participado con mis amigos en peleas						
53. Algunos estudiantes llegan tarde al colegio, se escapan o no asisten a clase						
54. Los programas de televisión que miro, me enseña a resolver conflictos de manera positiva						
55. Mis amigos imitan los comportamientos violentos que miran en televisión						
56. Los personajes de televisión que son agredidos o intimidados prefieren callar						
57. Admiro a las personas que aparecen en la televisión y se enfrentan a la autoridad						

58. Me gustan películas o juegos donde hay escenas de violencia						
59. Observo que con violencia se puede conseguir lo que uno quiere						
60. Mi personaje favorito de televisión es el más agresivo						
61. Las pandillas y ladrones intimidan a los vecinos de mi barrio						
62. Observo que algunos de mis vecinos, arreglan los problemas de manera violenta						
63. En el barrio en el que vivo hay robos y atracos						
64. En mi barrio las peleas entre pandillas son comunes						
65. Observo que en mi barrio hay personas que consumen alcohol, marihuana entre otras sustancias						
66. Me gustaría hacer parte de una pandilla						
67. Observo que las personas por temor no denuncian cuando les hacen daño						
68. Observo que las personas que hacen daño no son castigadas						

En la casilla entendí la pregunta marque con una x la opción **SI** o **NO** según corresponda. Si entendió la pregunta, marque la opción **SI**, si no entendió la pregunta marque la opción **NO**. Señale con un círculo las palabras que no comprenda de la frase.

En el siguiente espacio usted puede consignar inquietudes, recomendaciones y apreciaciones en relación al cuestionario que acabó de contestar:

¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

Anexo 7
Prueba final



**PRUEBA PARA MEDIR FACTORES DE
RIESGO DE ACOSO ESCOLAR - FRAE**

N° ____

Nombre: _____ Género: Femenino () Masculino () Edad

Nombre de la institución: _____ Grado:

El propósito del presente cuestionario es identificar elementos importantes en relación a la convivencia escolar. La información que usted proporcione será de gran utilidad y se manejará con confidencialidad.

INSTRUCCIONES

A continuación, encontrará una serie de frases, por favor léalas detenidamente. Responda escogiendo la opción con la que usted esté de acuerdo. La opción de respuesta que usted elija no es buena ni mala, lo importante es que refleje su opinión. Es indispensable que usted responda a todas las preguntas y en cada una seleccione una sola respuesta.

Conteste marcando con una X en la casilla correspondiente a la opción que elige, como se muestra en el siguiente ejemplo:

	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
Durante la clase algunos estudiantes se distraen con otras actividades	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

En el ejemplo, el estudiante contesto que CASI SIEMPRE algunos estudiantes se distraen durante las horas de clase.

SI HA LEIDO LAS INSTRUCCIONES PUEDE EMPEZAR A CONTESTAR EL CUESTIONARIO, SI TIENE INQUIETUDES CON ALGUNA FRASE O PALABRA NO DUDE EN PREGUNTAR A LOS ENCARGADOS DE LA APLICACIÓN

	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
1. Prefiero estar solo que pasar tiempo con otras personas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Me siento rechazado por mis compañeros de clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Siento miedo cuando tengo que acercarme a otros compañeros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Soy impaciente, no me gusta esperar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Me enfrento a los adultos cuando me corrigen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Me enoja cuando me llaman la atención	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Si alguien me golpea me enoja y respondo de la misma forma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Aunque estudie, pienso que me va a ir mal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Me cuesta concentrarme en clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Pienso que estudiar es una pérdida de tiempo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Si alguien me trata mal en el colegio, me quedo callado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Permito que mis compañeros u otras personas decidan por mi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Cuando tengo algún problema me cuesta pedir ayuda	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. En mi familia me ayudan cuando tengo algún problema	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Siento que soy importante para mi familia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Hago todo lo que mis papas me dicen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. En mi casa hay muchos problemas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Cuando tengo un problema puedo contar con mis padres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. A mis padres les interesa conocer a mis amigos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Para castigarme mis padres utilizan gritos y malas palabras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Mis padres amenazan con castigarme pero nunca lo cumplen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Observo que mis padres resuelven sus problemas hablando	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Observo que en mi casa se burlan de los demás	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. En mi casa la persona que es agredida, se calla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. Las personas con las que vivo se comportan de manera agresiva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. En mi colegio es común que los estudiantes se traten con palabras violentas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. En mi colegio conocemos lo que está permitido hacer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. Algunos profesores no toman en cuenta las opiniones de los estudiantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29. Algunos profesores de mi colegio irrespetan o tratan mal a los estudiantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30. En mi colegio nos enseñan cómo se deben aplicar las normas de disciplina	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31. En mi colegio recibo talleres o clases que me enseñan a respetar a los demás	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32. Los estudiantes conocemos la normatividad del manual de convivencia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
33. En mi colegio durante el descanso, hay profesores vigilando	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34. En mi colegio si los estudiantes son sancionados, su comportamiento mejora	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35. Pienso que el profesor es una autoridad que se debe respetar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36. En mí salón hay compañeros que hacen indisciplina, pero nadie les dice nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37. En mi colegio los estudiantes que pegan, insultan o se burlan de otros son sancionados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38. Mis amigos dicen malas palabras, insultan, dicen apodos y se burlan de otros compañeros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39. He participado con mis amigos en peleas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40. Algunos estudiantes llegan tarde al colegio, se escapan o no asisten a clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41. Mis amigos imitan los comportamientos violentos que miran en televisión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42. Los personajes de televisión que son agredidos o intimidados prefieren callar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43. Admiro a las personas que aparecen en la televisión y se enfrentan a la autoridad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44. Me gustan películas o juegos donde hay escenas de violencia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
45. Observo que con violencia se puede conseguir lo que uno quiere	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46. Mi personaje favorito de televisión es el más agresivo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47. Las pandillas y ladrones intimidan a los vecinos de mi barrio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48. Observo que algunos de mis vecinos, arreglan los problemas de manera violenta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
49. En el barrio en el que vivo hay robos y atracos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
50. En mi barrio las peleas entre pandillas son comunes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
51. Observo que en mi barrio hay personas que consumen alcohol, marihuana entre otras sustancias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
52. Me gustaría hacer parte de una pandilla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
53. Observo que las personas por temor no denuncian cuando les hacen daño	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
54. Observo que las personas que hacen daño no son castigadas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

¡GRACIAS POR SU COLABORACION!

Anexo 8***Solución tres factores***

	Ítem	Factor		
		1	2	3
I112	Observo que en mi barrio hay personas que consumen alcohol, marihuana entre otras sustancias	.626		
I110	En mi barrio las peleas entre pandillas son comunes	.574		
I107	Me gustan películas o juegos donde hay escenas de violencia	.564		
I109	Mi personaje favorito de televisión es el más agresivo	.539		
I102	En el barrio en el que vivo hay robos y atracos	.533		
I090	He participado con mis amigos en peleas	.523		
I101	Observo que algunos de mis vecinos, arreglan los problemas de manera violenta	.517		
I021	Si alguien me golpea me enoja y respondo de la misma forma	.474		
I091	Algunos estudiantes llegan tarde al colegio, se escapan o no asisten a clase	.449		
I114	Me gustaría hacer parte de una pandilla	.444		
I094	Mis amigos imitan los comportamientos violentos que miran en televisión	.442		
I108	Observo que con violencia se puede conseguir lo que uno quiere	.437		
I089	Mis amigos dicen malas palabras, insultan, dicen apodosos y se burlan de otros compañeros	.433		
I118	Observo que las personas que hacen daño no son castigadas	.416		
I099	Las pandillas y ladrones intimidan a los vecinos de mi barrio	.415		
I104	Observo que las personas por temor no denuncian cuando les hacen daño	.397		
I062	En mi colegio es común que los estudiantes se traten con palabras violentas	.374		
I019	Me enoja cuando me llaman la atención	.372		
I016	Soy impaciente, no me gusta esperar	.329		
I106	Admiro a las personas que aparecen en la televisión y se enfrentan a la autoridad	.315		
I024	Pienso que estudiar es una pérdida de tiempo	.315		
I084	En mí salón hay compañeros que hacen indisciplina, pero nadie les dice nada	.304		
I077	Algunos profesores de mi colegio irrespetan o tratan mal a los estudiantes	.296		
I057	Mis padres amenazan con castigarme pero nunca lo cumplen	.287		
I066	Algunos profesores no toman en cuenta las opiniones de los estudiantes	.269		
I097	Los personajes de televisión que son agredidos o intimidados prefieren callar	.263		
I080	En mi colegio recibo talleres o clases que me enseñan a respetar a los demás (-)		.551	
I050	Cuando tengo un problema puedo contar con mis padres (-)		.542	
I082	Pienso que el profesor es una autoridad que se debe respetar (-)		.538	

	Ítem	Factor		
		1	2	3
I081	Los estudiantes conocemos la normatividad del manual de convivencia (-)		.538	
I033	En mi familia me ayudan cuando tengo algún problema (-)		.498	
I078	En mi colegio nos enseñan cómo se deben aplicar las normas de disciplina (-)		.481	
I044	Observo que mis padres resuelven sus problemas hablando (-)		.469	
I052	A mis padres les interesa conocer a mis amigos (-)		.438	
I067	En mi colegio durante el descanso, hay profesores vigilando (-)		.424	
I063	En mi colegio conocemos lo que está permitido hacer (-)		.413	
I037	Hago todo lo que mis papas me dicen (-)		.397	
I085	En mi colegio los estudiantes que pegan, insultan o se burlan de otros son sancionados (-)		.396	
I017	Me enfrento a los adultos cuando me corrigen		.335	
I068	En mi colegio si los estudiantes son sancionados, su comportamiento mejora (-)		.242	
I034	Siento que soy importante para mi familia (-)		.406	
I055	Para castigarme mis padres utilizan gritos y malas palabras		.560	
I012	Cuando tengo algún problema me cuesta pedir ayuda		.557	
I010	Si alguien me trata mal en el colegio, me quedo callado		.508	
I048	En mi casa hay muchos problemas		.471	
I002	Me siento rechazado por mis compañeros de clase		.467	
I059	Las personas con las que vivo se comportan de manera agresiva		.465	
I007	Me cuesta concentrarme en clase		.440	
I046	En mi casa la persona que es agredida, se calla		.427	
I045	Observo que en mi casa se burlan de los demás		.399	
I008	Aunque estudie, pienso que me va a ir mal		.367	
I001	Prefiero estar solo que pasar tiempo con otras personas		.347	
I005	Siento miedo cuando tengo que acercarme a otros compañeros		.332	
I011	Permito que mis compañeros u otras personas decidan por mi		.261	

Anexo 9

BAREMOS

GRADOS 6 - 8

PD	FI	RV		PD
		Femenino	Masculino	
22			99	22
21		99		21
20	99			20
19		98		19
18	98	97		18
17	97	96		17
16	96	95		16
15	95	94	98	15
14	93	92	97	14
13	91	91	96	13
12	89	86	94	12
11	86	84	92	11
10	81	80	89	10
9	75	76	86	9
8	69	71	77	8
7	57	64	70	7
6	45	53	62	6
5	35	43	49	5
4	21	31	39	4
3	12	22	28	3
2	7	14	14	2
1	3	8	5	1
0		2	1	0

Medición de factores de riesgo de acoso escolar 98

PD	GRADO SEXTO			GRADO SEPTIMO			GRADO OCTAVO			PD	
	RA		AP	RA	AP		RA	AP			
	Fem	Mas			Fem	Mas		Fem	Mas		
49								98		49	
48								97		48	
47								96		47	
46				98				95		46	
45										45	
44		97	97							44	
43	98			97				94		43	
42		96	96	96				93		42	
41								91		41	
40		95	95	95				90		40	
39	97	94	94					87		39	
38	96	91	91	94				85		38	
37	95	90	90	93				81		37	
36	94	86	86	92				80		36	
35	93	85	85	91				78		35	
34	89	83	83	89				77		34	
33	88	81	81	86				75		33	
32	86	78	78	85	98			72	98	32	
31	85	76	76	82				71		31	
30	84	75	75		97			66	97	98	30
29	83	73	73	79		98		65	96		29
28	78	70	70	77	96			63			28
27	77	67	67	74		97		57	95	97	27
26	71	62	62	70				53			26
25	70	59	59	63	95	95		49	94	96	25
24		55	55	58	92	93		45	93		24
23	69	54	54	54	91	91		42	91	95	23
22	66	50	50	50	90	86		38	89		22
21	64	46	46	46	88	84		35	86	93	21
20	57	41	41	44	84	80		32	85	90	20
19	55	34	34	39	81	78		26	81	87	19
18	51	29	29	36	80	75		23	74	85	18
17	45	26	26	30		71		22	71	83	17
16	37	24	24	25	79	67		17	65	79	16
15	31	16	16	23	76	60		15	60	74	15
14	26	13	13	17	74	55		11	55	70	14
13	22	9	9	13	69	53		9	50	68	13
12	16	6	6	10	61	50		6	45	62	12
11	15			5	58	34		4	41	57	11
10	12			4	48	32		3	36	48	10
9	11	5	5		43	27			25	41	9
8	5				37	20			20	36	8
7	4	4	4	2	26	19			17	27	7
6		3	3		19	13			11	24	6
5	2				9	9			6	18	5
4						5	4		4	10	4
3							2			6	3
2										3	2
1							1				1
0						1				1	0

Medición de factores de riesgo de acoso escolar 99

	FRAE			PD		FRAE			PD
	SEXTO	SEPTIMO	OCTAVO			SEXTO	SEPTIMO	OCTAVO	
91 – 96		99		91 – 96	47				
87 – 90	99		99	87 – 90	46	69	66	57	46
86			98	86	45	68	64	56	45
82 – 85		98	97	82 – 85	44	66	61	53	44
78 – 81	98			78 – 81	43	64	60	50	43
77		97		77	42	62		48	42
76				76	41	60	57	42	41
75	97		96	75	40	57	55	40	40
74			95	74	39	55	48	38	39
72 - 73			94	72 - 73	38	50	47	36	38
71			93	71	37	47	45	31	37
70			92	70	36	45	44	28	36
69	96	96	91	69	35	42	41	27	35
68			90	68	34	41	36	25	34
67	95	95	89	67	33	40	35	24	33
66		94		66	32	37	33		32
65		93	86	65	31	35	29	22	31
64	94		85	64	30	29	25	19	30
63		91		63	29	26	21	16	29
62		90	84	62	28	23	19		28
61	93		83	61	27	21	14		27
60	92	89	81	60	26	18	12	12	26
59	91	88	79	59	25	15	11	10	25
58		86		58	24	12	9	8	24
57	90	85	75	57	23	11	7	7	23
56	85	84	72	56	22	9	6	6	22
55	84	83	70	55	21			5	21
54		82		54	20		5	3	20
53	82	81	68	53	19	7			19
52	81	80	67	52	18	5		2	18
51	79	78	66	51	17	4	2		17
50	76	75	63	50	16	3			16
49	74	73	60	49					
48	73	71		48					

