

Las escalas de agresión y victimización: validación y prevalencia en estudiantes chilenos

The aggression and victimization scales: validation and prevalence in Chilean students

Recibido: Octubre de 2010
Aceptado: Mayor de 2012

Verónica López

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Pamela Orpinas

University of Georgia

Nota de autor

Verónica López, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y Centro de Investigación Avanzada en Educación, Chile. Pamela Orpinas, School of Public Health, University of Georgia, Estados Unidos de América.

Reconocimientos: Esta investigación fue financiada por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (Proyecto FONDECYT 11080055) y por PIA-CONICYT Proyecto CIE-05 Centro de Investigación Avanzada en Educación). La correspondencia deberá ser dirigida a Verónica López, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Av. El Bosque 1290, Sausalito, Viña del Mar, Chile.
E-mail: veronica.lopez@ucv.cl

Resumen

La victimización entre pares es un fenómeno recurrente en la investigación en educación. No obstante, no contamos con suficientes instrumentos validados para la población latinoamericana. Presentamos los resultados de la adaptación y validación de las Escalas de Agresión y Victimización, su prevalencia y características en una muestra de 1004 estudiantes chilenos de grados 6, 7 y 8 de enseñanza básica. Los resultados indican que las escalas, en su versión adaptada al español, tienen buenas características psicométricas. La prevalencia en estudiantes chilenos fue de una media de 9.7 conductas de agresión y 7.9 conductas de victimización reportadas durante la semana previa a la investigación. Los varones informaron participar en más conductas de agresión y recibir también más acciones de victimización. La victimización disminuye en octavo grado. Si bien no hubo diferencias en el autorreporte de agresión de estudiantes de distintos niveles socioeconómicos, los

Abstract

Peer victimization is a recurring phenomenon in education research. However, there are not enough validated instruments for Latin American population. The results of the adaptation and validation of the Aggression and Victimization Scales are showed in this research, its prevalence and characteristics in a sample of 1004 Chilean students enrolled in sixth, seventh, and eighth-grade. The results suggest that the scales, in their Spanish version, have adequate psychometric properties. The prevalence of peer aggression and victimization in Chilean students was a mean of 9.7 for aggression behaviors and 7.9 for victimization behaviors reported during the week prior to the study. Males reported participating in more aggressive behaviors and also receiving more victimization. Victimization decreases in eighth grade. Although no differences were found on self-reported peer aggression in students from different socioeconomic backgrounds, students from medium-low

estudiantes provenientes de niveles socioeconómicos medio-bajo y medio perciben mayor victimización. Estos resultados se discuten bajo la necesidad de incorporar la investigación sobre victimización entre pares dentro de un marco mayor de análisis que incorpore las dimensiones sociales de la violencia escolar.

Palabras clave: victimización, bullying, relaciones entre pares, psicometría.

La investigación acerca de la victimización entre pares es un fenómeno que ha llamado la atención de los medios de comunicación y ha concentrado el interés de padres y educadores en América Latina. Sin embargo, los investigadores no cuentan con instrumentos adaptados a las realidades latinoamericanas y validados para esta población que midan las conductas agresivas y que sirvan para evaluar el impacto de programas diseñados para promover buenas relaciones entre escolares (Berger & Lisboa, 2009). Este artículo presenta la adaptación y validación de las Escalas de Agresión y Victimización de Orpinas y Frankowski (2001), un instrumento de medición de conductas de agresión y victimización física y verbal entre escolares, junto a los resultados de su aplicación en el contexto escolar chileno. Así como el estudio original de Orpinas y Frankowski, este estudio trabaja con adolescentes de sexto a octavo año, una edad importante para la prevención de la violencia escolar. A nivel internacional, la investigación sobre intimidación y victimización entre pares muestra una mayor prevalencia durante la preadolescencia (grados 6 a 8), observándose una curva U invertida, pues la intimidación entre compañeros durante los años de preadolescencia es mayor que la se observa durante los años de enseñanza primaria (grados 1 a 5), y también es mayor a la que se observa durante la enseñanza secundaria (grados 9 a 12) (Funk, 1997; Mooj, 1997). Investigadores han desarrollado distintas tipologías de la violencia escolar, sin un consenso sobre una clasificación única. Algunos investigadores han examinado tipos de violencia con base en su función: obtener algo (violencia instrumental) o responder emocionalmente o en defensa propia ante una provocación real o percibida (violencia reactiva). Sin embargo, en la práctica esta diferencia no es tan clara. Estudios transversales y longitudinales han mostrado una fuerte asociación entre ambos tipos de violencia (Barker, Tremblay, Nagin, Vitaro & Lacourse,

and low SES perceive greater victimization. These results are discussed in light of the need to incorporate research on peer victimization within a broader framework which includes the social dimensions of school violence.

Key words: victimization, bullying, peer relations, psychometrics.

2006; Little, Brauner, Jones, Nock & Hawley, 2003). Otros investigadores clasifican la agresión basándose en el tipo de conducta: física (por ejemplo, pegar una patada o empujar), verbal (por ejemplo, insultar, burlarse, o amenazar), y relacional (por ejemplo, hablar mal acerca de otros, esparcir rumores, o excluir a un compañero de las actividades de juego) (Orpinas & Horne, 2006). La agresión física y verbal –las cuales son evaluadas por la escala de agresión– también tienden a ocurrir simultáneamente (Wang, Iannotti, Luk & Nansel, 2010).

Este estudio evalúa la prevalencia de la violencia por sexo. En la mayoría de las investigaciones, los estudiantes de sexo masculino reportan más actos de agresión física (Ahmad & Smith, 1994; Cook, Williams, Guerra, Kim & Sadek, 2010; Hoglund & Leadbeater, 2007) y verbal (Craig et al., 2009; Delfabbro et al., 2006; Low, Orpinas, Fleschler & Sinicrope, 2004) que estudiantes de sexo femenino. Varones también reportan más frecuentemente ser víctimas de agresión de sus compañeros (Batsche & Knoff, 1994; Nolin, Davies & Chandler, 1995; Olweus, 1993; Whitney & Smith, 1993), particularmente si se trata de victimización estable en el tiempo (Berger, 2012).

La frecuencia de agresión también varía por niveles socioeconómicos. Tanto en países de América del Norte (Campart & Lindstrom, 1997; Lowry, Sleet, Duncan, Powell & Kolbe, 1995) como de Europa (Debarbieux, 1997; Debarbieux & Blaya, 2001) y Medio Oriente (Khoury-Kassabri, Benbenishty & Astor, 2005), estudiantes que provienen de comunidades de nivel socioeconómico bajo reportan una mayor frecuencia de conductas de intimidación. En América Latina, esta asociación también se ha observado en Argentina (Kornblit, Adaszko & Di Leo, 2009) y Chile (Ministerio de Educación/Fundación

Idea, 2005; Ministerio de Educación/Universidad Alberto Hurtado, 2006).

Una dificultad en la investigación sobre el fenómeno de la victimización entre pares es la medición de las conductas de intimidación y victimización. Las estrategias de evaluación más comunes son el autorreporte y la nominación de pares. Mientras que el autorreporte pregunta al estudiante directamente si ha participado (y cuántas veces) en actos de agresión y si ha sido víctima de actos de agresión, la nominación de pares pide a los estudiantes identificar a los compañeros de su clase que participan en acciones de agresión o que reciben acciones de agresión. Olweus (2010), ha discutido que estos métodos evalúan distintas dimensiones de la agresión entre pares. Según él, mientras que las medidas de autorreporte son un indicador de la experiencia subjetiva, las medidas de nominación de pares entregan información sobre la reputación social. En este sentido, ambas fuentes de información son complementarias pues evalúan aspectos distintos del fenómeno. Sin embargo, las medidas de autorreporte resultan más rápidas de aplicar y, por tanto, pueden resultar ventajosas para efectos de tamizaje.

Una de las dificultades en el estudio de las conductas de agresión y victimización entre pares en el contexto latinoamericano es no contar con instrumentos validados para nuestra población, que sean fáciles de aplicar y sensibles a las dimensiones que buscan evaluar (Berger & Lisboa, 2009; López, Morales & Ayala, 2009). Es por ello que este artículo presenta los resultados de la adaptación al español y posterior validación de las Escalas de Agresión y Victimización diseñadas y validadas originalmente en inglés por Orpinas y Frankowski (2001). Estas escalas miden el autorreporte de conductas de agresión y victimización ocurridas durante la semana previa a su aplicación.

Las escalas miden conductas directas de agresión física (tales como empujar, patear, golpear) y verbal (tales como llamar por sobrenombres, animar a otros a pelear, amenazar con golpear a otro compañero). También recoge información referida a la emoción de enojo o enfado (enojarse fácilmente, estar enojado la mayor parte del día). Para Orpinas y Frankowski (2001), el autorreporte de conductas específicas guarda una asociación más fuerte con comportamientos de riesgo, tales como el abuso de sustancia o el porte de armas, que los pensamientos, creencias o intenciones asociados a la agresión. Siguiendo

el modelo del *Youth Risk Behavior Survey*, que se aplica en Estados Unidos de América cada dos años para hacer un seguimiento de las conductas de riesgo en adolescentes a través del tiempo, los autores optaron por construir una escala de conductas directas, que fuesen bien comprendidas por los estudiantes, con una ventana de tiempo corta para evitar sesgos debido a dificultades de recuerdo, que pudiera ser usada como instrumento de tamizaje y, a la vez, servir de indicador para estudios de seguimiento e impacto de programas de prevención de la victimización entre pares.

Esta escala ha demostrado ser útil como indicador de agresión en la evaluación de estados basales de agresión entre compañeros y tras la implementación de programas de prevención de violencia escolar (Escobar-Chaves, Tortolero, Markham, Kelder & Kapadia, 2002; Orpinas, Horne & Staniszewski, 2003).

Para desarrollar la Escala de Agresión, Orpinas y Frankowski (2001) crearon una lista de comportamientos agresivos físicos y verbales frecuentes en el contexto de las interacciones entre estudiantes en edad preadolescente. Tras la evaluación de jueces expertos, la Escala de Agresión quedó compuesta de 11 ítems que miden conductas que pueden resultar en lesiones físicas o psicológicas a otros estudiantes. Además de las conductas agresivas verbales y físicas, la escala incluye dos ítems que evalúan sentimientos de enfado, los cuales fueron sugeridos por jueces expertos en educación y desarrollo adolescente, y que también han sido incluidos en otras escalas similares (Buss & Perry, 1992). El enojo no es una conducta agresiva, pero es la emoción que más frecuentemente está asociada con agresión (Berkowitz & Heimer, 1989). Las preguntas no especifican el contexto, por lo que pueden ocurrir ya sea dentro o fuera de la escuela. La escala no mide la agresión indirecta o relacional entre pares, ni tampoco busca medir otras formas de agresión, tales como la violencia intrafamiliar, la violencia entre estudiantes y profesores, o la destrucción de los bienes personales.

La Escala de Victimización fue publicada originalmente en un documento del *Centers for Disease Control and Prevention* (Dahlberg, Toal & Behrens, 1998; Dahlberg, Toal, Swahn & Behrens, 2005). Esta escala está compuesta por 10 ítems: cuatro ítems miden victimización física y seis miden victimización verbal. Cada ítem representa un episodio de victimización por otros estudiantes durante la semana previa a la aplicación.

Método

Participantes

En este estudio participaron 1004 estudiantes chilenos (472 varones y 532 mujeres) de grados 6, 7 y 8 de enseñanza básica, matriculados en escuelas urbanas de la V Región (Valparaíso y Viña del Mar) de Chile. La muestra fue estratificada por cohortes siguiendo los siguientes criterios:

- (1) Dependencia escolar (con tres niveles: pública-municipal, particular-subsuccionada, y particular-privada).
- (2) Nivel socioeconómico (NSE) del grupo curso (con cuatro niveles: medio-bajo, medio, medio-alto, y alto).
- (3) Año escolar (con tres niveles: sexto, séptimo y octavo); y
- (4) sexo (hombre y mujer) (ver Tabla 1). El NSE fue calculado según el Grupo Socioeconómico establecido

para el establecimiento educativo por el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa (SIMCE, 2009). Dicho cálculo toma en cuenta la vulnerabilidad social del establecimiento (asignando el mismo valor a toda la escuela), así como los años de escolaridad de los apoderados y el ingreso económico del hogar (variables individuales). Con base en estos valores, el SIMCE asigna un valor único de NSE a cada curso dentro de cada colegio. Como muestra la Tabla 1, la distribución de los estudiantes según dependencias no es independiente del NSE del curso. Mientras que todos los alumnos de colegios particular-privados provienen de cursos que han sido identificados de NSE Medio-Alto y Alto, todos los estudiantes de colegios públicos-municipales provienen de cursos que han sido identificados de NSE Medio-Bajo y Bajo. Esta alta segmentación social por dependencia escolar es característica del actual sistema educativo chileno y ha sido descrita e investigada por Valenzuela, Bellei y De los Ríos (2008).

Tabla 1

Distribución de los participantes según dependencia escolar y nivel socioeconómico (N = 1004)

Escuela/NSE Curso	Municipal		Particular subsuccionado		Particular pagado		Total
	Medio Bajo	Medio	Medio	Medio Alto	Medio Alto	Alto	
Grado 6	94	154	54	73	12	40	427
Grado 7	61	117	18	87	13	25	323
Grado 8	27	63	32	83	12	39	256
Total de alumnos	182	334	104	243	37	104	1004
Número de colegios	4	2	2	3	1	2	14

Instrumentos

Escalas de Agresión y Victimización. Se tradujeron al español de su versión en inglés las Escalas de Agresión (11 ítems) y de Victimización (10 ítems), las cuales fueron diseñadas por la segunda autora de este artículo (Dahlberg et al., 2005; Orpinas & Frankowski, 2001). Estas escalas de autorreporte miden conductas de agresión física y verbal entre estudiantes. Los estudiantes deben indicar cuántas veces realizaron cada una de las conductas (Escala de Agresión) o fueron víctimas de estas conductas (Escala de Victimización) durante la semana anterior a la encuesta. Cada ítem tiene siete categorías de respuesta que van

desde *0 veces a 6 ó más veces*. Estas respuestas son sumativas, por lo que el puntaje mínimo es 0 y el máximo es 66. La escala es de aplicación colectiva, y el examinador entrega las instrucciones para responder oralmente. La consigna general es: “Contesta las siguientes preguntas pensando en lo que realmente te pasó a ti en los últimos 7 días”. Para la Escala de Agresión, la consigna específica es: “Para cada pregunta, marca cuántas veces hiciste eso en los últimos 7 días” y para la Escala de Victimización, “Para cada pregunta, marca cuántas veces otro estudiante te hizo algo en los últimos 7 días”. Esta ventana de tiempo relativamente corta permite reducir sesgos asociados con el recuerdo.

En su versión original en inglés, la Escala de Agresión ha mostrado una adecuada consistencia interna (Alfa de Cronbach = .87 con una muestra de $n = 253$ y .88 con una muestra de $n = 8695$). En relación a su estructura interna, el análisis exploratorio de máxima verosimilitud indicó dos factores. El primer factor de nueve ítems, denominado Agresión Física y Verbal, explicó el 40,6% de la varianza. El segundo factor de dos ítems explicó un 5,0% adicional de la varianza total. La correlación entre ambos factores fue de .50. El análisis factorial confirmatorio incluyó estos dos factores, y los índices de ajuste del modelo fueron satisfactorios, con un RMR (*Root Mean-Square Residuals*) bajo (.037) y un GFI (*Goodness-of-Fit Index*) alto (.94). Los autores concluyeron que las cargas factoriales estandarizadas comparables entre ambos factores, así como la alta correlación entre los factores, justificaban el incluir ambos componentes bajo una misma escala, y utilizar la escala como medida de un único constructo.

En cuanto a la Escala de Victimización, la consistencia interna de los puntajes obtenidos con estudiantes latinos en Estados Unidos de América fue alta (α de Cronbach = .87) (Low et al., 2005). No se ha publicado previamente el resultado del análisis factorial con el fin de estudiar la estructura interna de esta escala. La Escala de Victimización es una extensión de la Escala de Agresión (Orpinas & Frankowski, 2001).

Insebull, instrumento para la evaluación del Bullying. (Avilés & Elices, 2007). Se usaron dos ítems de este instrumento como medida para la validación concurrente de las escalas anteriores. Este instrumento, diseñado y baremado en España, mide conductas de agresión y victimización en estudiantes de primero a cuarto año de la Etapa Secundaria Obligatoria (ESO; equivalente a Grados 7 a 10, ó a 7° Básico a 2° Medio en Chile). Consta de un autoinforme, un heteroinforme de pares (compañeros de curso) y un heteroinforme del profesor. Cabe hacer notar que el Autoinforme de Insebull mide percepción de intimidación y victimización ocurrida durante el año escolar, mientras que la Escala de Orpinas y Frankowski (2001) mide conductas específicas de intimidación y victimización ocurridas durante los últimos 7 días. Para poder comparar las Escalas de Agresión y Victimización con preguntas homologables, se seleccionaron dos ítems del autoinforme Insebull, uno sobre a conductas de intimidación (“¿Has intimidado o maltratado algún compañero o a alguna compañera?”) y otro sobre victimización (“¿Cuántas veces, en este curso, te han intimidado o maltratado algunos/

as de tus compañeros/as?”). Es importante aclarar que el Insebull no es una escala. Otros ítems miden otros factores asociados con el *bullying* que permiten desarrollar un programa de prevención, como lugar donde ocurrió la intimidación o emociones que resultaron de estos eventos. Por lo tanto, se seleccionaron solo aquellos ítems relacionados a la conducta específica. Las categorías de respuestas son *nunca, pocas veces, bastantes veces y casi siempre*. Se utilizó el autoinforme para el presente análisis, puesto que, al igual que la Escala de Orpinas y Frankowski (2001), evalúa la percepción de intimidación y victimización de pares. El autoinforme del Insebull se aplicó a la misma muestra en estudio, durante el mismo período de tiempo. Ambos instrumentos se aplicaron en orden aleatorio: el primer curso de la escuela respondía primero las Escalas de Agresión y Victimización, y luego el Insebull; el segundo curso respondía primero el Insebull y luego las escalas, y así sucesivamente.

Procedimiento

Los colegios se seleccionaron siguiendo el criterio de muestreo estratificado por etapas, siendo la primera etapa de selección la cohorte según dependencia escolar, y la segunda, el nivel socioeconómico de la población de estudiantes matriculados en el colegio. Los colegios fueron reclutados en forma aleatoria, a partir del conjunto de colegios que cumplían con los criterios de dependencia y nivel socioeconómico en las dos comunas más grandes de la región de Valparaíso. Se establecieron contactos telefónicos y reunión presencial si el establecimiento lo solicitaba. Todos los estudiantes del colegio matriculados en los cursos sexto, séptimo y octavo básicos fueron reclutados. Luego de obtener la autorización por parte de las escuelas, los padres/apoderados de los participantes firmaron una carta de consentimiento informado, la que fue entregada por escrito a los alumnos una semana antes de la aplicación. En la mitad de los cursos se requirió recordar a los estudiantes traer las cartas de consentimiento firmadas. Los estudiantes firmaron, además, una carta de acuerdo de participación, habiéndoles explicado previamente en forma verbal las condiciones de su participación, explicitando que se resguardarían sus datos personales. Los estudiantes no recibieron incentivos por su participación. Las escalas fueron aplicadas en todos los cursos de sexto, séptimo, y octavo básico de los colegios participantes, durante el horario escolar, usando cuestionarios en papel, y aplicando los instrumentos en forma aleatoria para controlar el sesgo por efecto de orden de aplicación. En la consigna se explicitó

que las preguntas se referían a las experiencias vividas en el último tiempo en esa escuela y entre compañeros. El tiempo de diligenciamiento fue en promedio 40 minutos.

Análisis de datos

Los datos fueron analizados mediante el paquete estadístico SPSS 18.0. Para tratar los valores perdidos (alumnos que no respondieron a todos los ítems de cada escala) y se realizó el siguiente procedimiento: en el caso de participantes con tres o menos valores perdidos por escala, se computó el valor de la escala con los restantes ítems; en el caso de participantes con cuatro o más valores perdidos por escala, se consideró la escala como perdida (missing). Esto dio como resultado un N (válido) = 1003 para la Escala de Agresión, y un N (válido) = 1000 para la Escala de Victimización. En la Escala de Agresión, 15 estudiantes no respondieron a una pregunta y tres estudiantes no respondieron a dos preguntas. En la Escala de Victimización, 19 estudiantes no respondieron a una pregunta y cuatro estudiantes no respondieron a dos preguntas. Tras la aplicación y análisis de los datos, se entregó un informe de devolución de resultados a cada uno de los colegios participantes.

Resultados

Los resultados están divididos en tres secciones. Primero, se describe la adaptación de las escalas al español. Segundo, se examinan las características psicométricas de los puntajes de las escalas basadas en esta muestra chilena. Tercero, se presentan los resultados de su aplicación a estudiantes chilenos de la Región de Valparaíso.

Adaptación de las escalas

Las escalas fueron traducidas del idioma inglés al español por un profesional bilingüe, y luego traducidas nuevamente al inglés por otra persona bilingüe en ambos idiomas. Esta traducción fue comparada al inglés original, y se realizaron los ajustes pertinentes al modismo chileno (es decir, “teased” fue traducido como “hacer bromas o molestar”; “beat me up” fue traducido como “dar una paliza o golpiza”). Esta versión fue piloteada en un grupo de 31 estudiantes de sexto básico en Chile, con el fin de confirmar que las preguntas fuesen entendibles para ellos. Cabe señalar que la traducción fue realizada para la población de estudiantes chilenos, por lo que se cuidó de agregar los modismos locales entre paréntesis, cuando se consideró necesario (por ejemplo, para el ítem

2 de la Escala Victimización, “Un estudiante me dio una paliza”, se agregó la palabra “golpiza” entre paréntesis. El Anexo 1 presenta las escalas con la traducción final de cada uno de los ítems.

Validación de las escalas

Se analizaron las características psicométricas en esta muestra. Primero se examinó la confiabilidad mediante un análisis de consistencia interna utilizando el Alfa (α) de Cronbach. Segundo, se estudió la validez estructural de las escalas mediante un análisis factorial exploratorio con la mitad de la muestra y un análisis factorial confirmatorio con la otra mitad. Por último, se evaluó la validez concurrente comparando las escalas con los resultados de dos ítems del Insebull (Avilés & Elices, 2007), aplicado de manera paralela a la misma muestra.

Consistencia interna. Para la Escala de Agresión, el estadístico Alfa de Cronbach indicó un nivel adecuado de consistencia interna ($\alpha = .86$). El Alfa de Cronbach en los grupos según sexo, año escolar, NSE y dependencia varió entre .84 y .86. Para la Escala de Victimización, el estadístico Alfa de Cronbach también indicó un nivel adecuado de consistencia interna ($\alpha = .85$). Los índices de Alfa de Cronbach fueron similares para los grupos de sexo (Hombres = .85; Mujeres = .84) y año escolar (sexto = .86; séptimo = .85; octavo = .80). También fueron similares para los grupos de NSE Medio-bajo, Medio y Medio-Alto ($\alpha = .86, .85$ y $.84$, respectivamente), pero más bajo para el grupo de NSE Alto = .71. Similar situación se observó en los grupos de dependencia municipal y particular-subsuccionado, cuyos niveles de consistencia interna fueron similares a la muestra total ($\alpha = .85$ y $.86$, respectivamente) pero levemente inferior para el grupo de dependencia privada ($\alpha = .71$).

Validez estructural. Se estudió la validez de constructo a través de la validez estructural o interna. Para este propósito, se dividió a la muestra en dos mitades al azar. Con la primera mitad se realizó un análisis factorial exploratorio usando ejes principales con rotación oblicua directa y normalización de Kaiser. Con la segunda mitad de la muestra se realizó un análisis factorial confirmatorio usando el módulo AMOS de SPSS (Byrne, 2010).

Los índices KMO y de esfericidad de Bartlett mostraron ser adecuados para efectuar análisis factorial exploratorio (Escala Agresión: KMO = .89; Bartlett = 1616, $p < .001$; Escala Victimización: KMO = .84; Bartlett = 1667, $p <$

.001). Se realizaron dos análisis factoriales de máxima verosimilitud, uno para la Escala de Agresión (11 ítems) y otro para la Escala de Victimización (10 ítems).

Para la Escala de Agresión, el análisis factorial de los 11 ítems arrojó dos factores con autovalores iniciales sobre 1.0, que en su conjunto explicaron el 42% de la varianza. El primer factor, que corresponde al factor de “Agresión Física y Verbal” descrito por Orpinas y Frankowski (2001), explicó el 35,6% de la varianza. El segundo factor explicó el 6,1% de la varianza, con solo dos ítems: “Yo me enojé fácilmente con otra persona” y “Yo estuve enojado(a) la mayor parte del día”. Este segundo factor corresponde al factor de “Enfado” descrito por Orpinas y Frankowski. La correlación entre ambos factores fue de .57. La carga factorial más baja de la Matriz de Configuración fue .49 para el ítem 5 (“Yo animé a otros estudiantes a pelear”). La Tabla 2 presenta las cargas factoriales de los dos factores.

Con esta información, se realizó un análisis factorial confirmatorio para probar el nivel de ajuste del modelo de dos factores para la Escala de Agresión. El modelo mostró un buen ajuste (Byrne, 2010): la prueba de chi-cuadrado –de ajuste mínimo del modelo– fue significativa ($\chi^2 = 183.6, p < .001$), el indicador CFI (*Comparative Fit Index*) fue mayor a .90 (CFI = .93) y el indicador RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*) fue de .08. Según Byrne (2010), los valores de RMSEA menores a .05 representan

un buen ajuste, y los valores hasta .08 representan errores razonables de aproximación en la población general, por lo que este valor es aceptable. La covarianza entre los dos factores fue alta (.77).

Para la Escala de Victimización, el análisis de ejes principales con rotación oblimin y normalización de Kaiser extrajo dos factores con autovalores iniciales mayores que 1. Sin embargo, el análisis del Gráfico de Sedimentación aconseja considerar tres factores. En su conjunto, estos tres factores explican el 51% de la varianza. El Factor 1 (victimización verbal) explicó un 37,5% de la varianza; el Factor 2 (ser animado a pelear) un 9,0%, y el Factor 3 (victimización física) un 4,8%. Si bien los ítems 2 y 5 tienen cargas más bajas (.41 y .32, respectivamente), se incluyeron en el Factor 3 siguiendo un criterio teórico, y considerando además que los valores son aceptables. La correlación entre Victimización Verbal y Victimización Física fue .59; entre Victimización Verbal y Ser Animado a Pelear fue .34; y entre Victimización Física y Ser Animado a Pelear .47. La Tabla 3 presenta las cargas factoriales de los tres factores.

Con esta información, utilizamos la segunda mitad de la muestra para realizar un análisis factorial confirmatorio probando el ajuste de un modelo con tres factores. El ajuste del modelo fue adecuado ($\chi^2 = 136.1, p < .001$; CFI = .95; RMSEA = .08).

Tabla 2

Resumen de ítems y cargas factoriales de la solución de dos factores de la Escala de Agresión (N = 501)

Ítem	Cargas factoriales	1	2
1	Yo hice bromas o molesté a otros(as) estudiantes para que se enojaran.	.64	-.08
3	Yo respondí con golpes cuando alguien me golpeó primero.	.52	.08
4	Yo dije cosas sobre otra persona para hacer reír a los(las) estudiantes.	.62	-.07
5	Yo animé a otros(as) estudiantes a pelear..	.49	.12
6	Yo empujé a otros(as) estudiantes..	.64	-.05
8	Yo peleé a golpes (pelea a puños, tirar el pelo, morder) porque estaba enojado(a).	.54	.10
9	Yo le di una cachetada o patada a alguien..	.70	-.05
10	Yo insulté a otros(as) estudiantes (les dije malas palabras).	.67	.08
11	Yo amenacé a alguien con herirlo(a) o pegarle..	.61	.12
2	Yo me enojé fácilmente con otra persona..	.16	.49
7	Yo estuve enojado(a) la mayor parte del día.	-.05	.88

Nota 1. Las negritas indican las cargas factoriales más altas (.30).

Nota 2. Factor 1 = agresión física y verbal; Factor 2 = enfado.

Tabla 3

Resumen de ítems y cargas factoriales de la solución de tres de la Escala de Victimización (N = 501)

Ítem	Cargas factoriales		
	1	2	3
1 Un estudiante me hizo bromas o me molestó para que yo me enojara.	.69	.05	-.01
3 Un estudiante dijo cosas sobre mí para hacer reír a otros estudiantes (se burló de mí).	.92	.04	-.12
8 Un estudiante me insultó a mí o a mi familia.	.46	.04	.33
10 Un estudiante trató de herir mis sentimientos.	.50	-.08	.24
4 Otros estudiantes me animaron a pelear.	.08	.91	-.09
6 Un estudiante me invitó a pelear.	-.04	.64	.18
2 Un estudiante me dio una paliza (golpiza).	.01	.18	.41
5 Un estudiante me empujó.	.25	.21	.32
7 Un estudiante me dio una cachetada o patada.	.06	-.08	.70
9 Un estudiante me amenazó con herirme o golpearme.	.01	.07	.63

Nota 1. Las negritas indican las cargas factoriales más altas (.30).

Nota 2. Factor 1= victimización verbal; Factor 2 = ser animado a pelear; Factor 3 = victimización física.

Validez concurrente. La validez concurrente fue estudiada a través de la asociación con dos ítems pertinentes de otro instrumento, el Insebull, que mide intimidación (agresión) y victimización (Avilés & Elices, 2007). Considerando las medidas de agresión y victimización por separado, se examinó primero la correlación entre los dos instrumentos. Luego se examinó el promedio de actos de agresión y victimización para cada nivel de respuesta del Insebull, usando análisis de varianza y mínima diferencia significativa (MDS) para evaluar diferencias entre pares de respuestas.

La Escala de Agresión presentó una correlación positiva y significativa con la pregunta del Insebull, “¿Has intimidado o maltratado a algún compañero o a alguna compañera?” ($r = .46; p < .01$). Como muestra la Tabla 5, el promedio de la Escala de Agresión aumenta para cada nivel de respuesta del Insebull desde un promedio de 6 conductas agresivas para aquellos que reportaron que *nunca* habían intimidado a otros a 34 actos para

aquellos que reportaron que *casi siempre* intimidaban a otros. Estas diferencias fueron significativas, $F(3,987) = 91.75, p < .0001$; la comparación de pares de promedios mostró que todos los promedios eran significativamente diferentes.

La Escala de Victimización presentó una correlación positiva y significativa con la pregunta “¿Cuántas veces, en este curso, te han intimidado o maltratado a algunos/as de tus compañeros/as?” ($r = .35; p < .01$). Como muestra la Tabla 4, el promedio de la Escala de Victimización aumenta para los primeros tres niveles de respuesta del Insebull; desde un promedio de 5 conductas de victimización para aquellos que reportaron que *nunca* habían sido intimidados, a 17 actos para aquellos que reportaron que *bastantes veces* o *casi siempre* habían sido intimidados. Estas diferencias fueron significativas, $F(3,994) = 49.59, p < .0001$; la comparación de pares de promedios mostró que todos los promedios eran significativamente diferentes, excepto por las dos últimas categorías.

Tabla 4

Promedio de las Escalas de Agresión y Victimización (Orpinas & Frankowski, 2001) para cada nivel de respuestas al Insebull

Respuestas Insebull	Agresión			Victimización		
	N	Promedio	SD	N	Promedio	SD
Nunca	506	6.1	7.3	539	5.4	7.1
Pocas veces	433	12.0	9.8	373	9.6	9.8
Bastantes veces	36	21.2	15.8	74	17.1	13.2
Casi siempre	16	33.7	16.4	12	17.0	12.1

Prevalencia y características en estudiantes de sexto, séptimo y octavo año

Esta sección presenta los resultados de la aplicación de las Escalas de Agresión y Victimización, traducidas y adaptadas al español a partir de su versión original en idioma inglés. Los resultados descriptivos y los análisis estadísticos realizados para estimar diferencias entre medias en función de sexo, año escolar, y nivel socioeconómico han sido realizados sobre la muestra total ($N = 1004$). Aun cuando también realizamos los análisis comparando a los grupos según tipo de colegio (dependencia escolar), no se incluyen puesto que resultan ser similares a los resultados por NSE. Preferimos reportar los resultados por NSE, ya que estos son más generalizables a otros países latinoamericanos.

Siguiendo los análisis descriptivos de la Escala de Victimización y Agresión llevados a cabo por Low et al., (2005) con una muestra de estudiantes latinos en Estados Unidos de América, los datos fueron dicotomizados para obtener valores absolutos de ausencia (0 veces) o presencia (1 ó más veces) de las conductas de agresión y victimización.

Se llevó a cabo un análisis descriptivo de las frecuencias de las conductas de agresión y victimización para los grupos de interés (sexo, año escolar y NSE) y para la muestra total. Se realizó un ANOVA multivariante para estimar diferencias de medias. Los análisis se efectuaron sobre los dos factores de la Escala de Agresión (Agresión: sumatoria ítems 1, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10 y 11; Enfado: sumatoria ítems 2 y 7) y los tres factores de la Escala de Victimización (Victimización física: sumatoria ítems 2, 5, 7 y 9; Victimización verbal: sumatoria ítems 1, 3, 8 y 10; Animar a pelear: sumatoria ítems 4 y 6) usando como variables independientes el sexo, el curso y el NSE.

Conductas de agresión. Para la muestra total, el promedio de la Escala de Agresión fue de 9.7 ($DE=10.2$), lo que indica que durante la semana previa a la encuesta, los estudiantes participaron en un promedio de casi 10 acciones de agresión. Las conductas más frecuentes fueron hacer bromas, hacer reír, y enojarse, mientras las conductas menos frecuentes fueron aquellas relacionadas a agresión física. Los resultados del análisis multivariante (ANOVA) indicaron que los varones ($M = 11.1$, $DE = 10.6$) reportaron haber participado en más acciones de agresión que las mujeres ($M = 8.4$, $DE = 9.7$), $F(1,1000) = 16.8$, $p < .0001$, $\eta^2 = .017$. Los varones reportaron conductas de agresión física y verbal más frecuentemente que las mujeres, pero no se observaron diferencias significativas por sexo en la subescala de enfado. No se observaron diferencias en el autorreporte de conductas de agresión entre estudiantes de sexto ($M = 8.7$, $DE = 10.3$), séptimo ($M = 8.7$, $DE = 9.8$) y octavo año básico ($M = 6.0$, $DE = 10.2$) ($F(2, 1001) = 1.5$, $p = .231$, $\eta^2 = .003$). No hubo efectos de interacción. No encontramos diferencias entre estudiantes de NSE medio-bajo ($M = 10.4$, $DE = 10.9$), medio ($M = 10.1$, $DE = 10.7$), medio-alto ($M = 8.6$, $DE = 9.2$) y alto ($M = 9.6$, $DE = 9.5$) en las conductas de agresión autoinformadas por ellos durante la semana anterior a la encuesta, $F(3,1001) = 1.6$, $p = .177$, $\eta^2 = .005$.

Conductas de victimización. La prevalencia de victimización para la muestra total fue similar a la de comportamientos agresivos pero levemente menor, con puntajes entre 12% (para el ítem 2, “un estudiante me dio una paliza”) y 67% (para el ítem 1, “un estudiante me hizo bromas o me molestó para que yo me enojara”). La media para la Escala de Victimización fue 7.9, lo que indica que durante la última semana, los estudiantes participaron en un promedio de 8 acciones de victimización en la escuela.

Los resultados del análisis multivariante (ANOVA) indicaron que los varones ($M = 9.2, DE = 9.9$) reportaron haber sido víctimas de más acciones de agresión que las mujeres ($M = 6.9, DE = 8.9$) durante la semana anterior a la encuesta, $F(1,1003) = 14.5, p < .001, \eta^2 = .014$. El análisis por tipo de victimización mostró que los varones indicaron recibir más victimizaciones físicas, $F(1,1003) = 15.9, p < .001, \eta^2 = .016$, no habiendo diferencias en el nivel de victimización verbal entre hombres y mujeres, $F(1,1003) = 2.0, p = .15, \eta^2 = .005$. Por otra parte, los estudiantes de sexto básico ($M = 8.7, DE = 10.3$) y séptimo básico ($M = 8.7, DE = 9.8$) informaron haber sido víctimas de acciones de agresión con mayor frecuencia que los estudiantes de octavo básico ($M = 6.0, DE = 7.1$), $F(2,1002) = 7.7, p < .001, \eta^2 = .015$, con prueba post-hoc de Games-Howell). Esta tendencia se

dio tanto para la victimización física, $F(2,1002) = 4.6, p < .01, \eta^2 = .006$ como verbal, $F(2,1002) = 7.8, p < .001, \eta^2 = .016$. No hubo efectos de interacción. Los estudiantes de NSE medio-bajo ($M = 9.5, DE = 10.5$) y medio ($M = 9.0, DE = 10.3$) informaron ser receptores de más conductas de victimización que los estudiantes de NSE medio-alto ($M = 6.3, DE = 7.9$) y alto ($M = 5.9, DE = 6.1$), $F(3,1001) = 8.2, p < .001, \eta^2 = .024$, prueba post-hoc Games-Howell). El análisis por tipo de victimización mostró que los estudiantes de NSE Medio-bajo y Medio percibieron mayor victimización física que los de NSE Medio-Alto y Alto, $F(3,1003) = 5.9, p < .001, \eta^2 = .018$ y que los estudiantes de NSE Medio percibieron más victimización verbal que los de NSE Medio-Alto, $F(3,1003) = 4.4, p < .01, \eta^2 = .013$.

Tabla 5
Porcentaje de estudiantes que reportaron agresión o victimización por sexo

Escala de agresión	Hombres (n=472) %	Mujeres (n=532) %
1. Yo hice bromas o molesté a otros(as) estudiantes para que se enojaran.	64,5	54,7
2. Yo me enojé fácilmente con otra persona.	64,8	72,8
3. Yo respondí con golpes cuando alguien me golpeó primero.	54,5	30,3
4. Yo dije cosas sobre otra persona para hacer reír a los(las) estudiantes.	55,7	44,6
5. Yo animé a otros(as) estudiantes a pelear.	22,3	12,7
6. Yo empujé a otros(as) estudiantes.	46,6	39,1
7. Yo estuve enojado(a) la mayor parte del día.	45,6	43,5
8. Yo peleé a golpes (pelea a puños, tirar el pelo, morder) porque estaba enojado(a).	16,0	9,4
9. Yo le di una cachetada o patada a alguien.	33,1	26,3
10. Yo insulté a otros(as) estudiantes (les dije malas palabras).	49,3	39,7
11. Yo amenacé a alguien con herirlo(a) o pegarle.	22,1	10,4
Promedio (SD) escala total (agresión)	11,1 (10,6)	8,4 (9,7)
Promedio (SD) Factor 1 (agresión física y verbal)	6,2 (6,2)	4,1 (5,5)
Promedio (SD) Factor 2 (enfado)	2,4 (2,6)	2,6 (2,8)
Escala de Victimización	%	%
1. Un estudiante me hizo bromas o me molestó para que yo me enojara.	68,5	64,9
2. Un estudiante me dio una paliza (golpiza).	14,7	10,0
3. Un estudiante dijo cosas sobre mí para hacer reír a otros estudiantes (se burló de mí).	60,8	51,2
4. Otros estudiantes me animaron a pelear.	31,4	12,9
5. Un estudiante me empujó.	55,6	45,1
6. Un estudiante me invitó a pelear.	22,1	11,6
7. Un estudiante me dio una cachetada o patada.	31,1	14,6
8. Un estudiante me insultó a mí o a mi familia.	42,9	28,4
9. Un estudiante me amenazó con herirme o golpearme.	22,6	10,9
10. Un estudiante trató de herir mis sentimientos.	33,4	45,7
Promedio (SD) escala total (victimización)	9,2 (9,9)	6,9 (8,9)
Promedio (SD) Factor 1 (victimización verbal)	5,2 (5,4)	4,6 (5,5)
Promedio (SD) Factor 2 (ser animado a pelear)	1,3 (2,5)	0,5 (1,6)
Promedio (SD) Factor 1 (victimización física)	2,7 (3,8)	1,7 (3,4)

Discusión

Los resultados permiten concluir que las Escalas de Agresión y Victimización, en su versión adaptada al español con estudiantes chilenos de la Región de Valparaíso, tienen buenas características psicométricas. La estabilidad del nivel de consistencia interna encontrada tras la aplicación de este instrumento en escolares en distintas poblaciones (Low et al., 2005; Orpinas et al., 2001) ya sugerían que el instrumento es una medida confiable de las conductas de agresión y victimización entre estudiantes de sexto a octavo grado. Esto aplica también a la muestra de estudiantes chilenos de la Región de Valparaíso presentada en este estudio. A futuro, sería recomendable contrastar esta estabilidad con estudiantes de otras regiones, en lo posible bajo un diseño muestral representativo. Además, sería importante realizar estudios semejantes con otras poblaciones de estudiantes latinoamericanos, ya que las características psicométricas obtenidas en esta muestra merecen ser replicadas en otras localidades antes de generalizar los resultados. Al respecto, la alta segregación socioeconómica en Chile, presente también en su sistema educativo (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2011), es un elemento a tener en cuenta como particularidad de la muestra chilena.

Los análisis de la estructura interna de la escala reportados aquí (análisis factorial exploratorio y confirmatorio) concuerdan con los que reportaron Orpinas y Frankowski (2001). En el caso de la Escala de Agresión, se recomienda utilizar esta escala como medida de dos factores: Agresión y enfado. Sin embargo, conceptualmente el factor “enfado” es diferente al factor de “agresión”. En esta muestra, los varones reportaron claramente más conductas agresivas, tanto físicas como verbales, que las mujeres. Otros estudios sobre bullying muestran que los varones reportan más agresión y victimización (Nansel, Overpeck, Pilla, Ruan, Simons-Morton & Scheidt, 2001) y que los distintos tipos de conductas agresivas tienden a co-ocurrir (Wang et al., 2010). Por otra parte, no se observaron diferencias por sexo en el nivel de enfado, lo que también apunta a una diferencia conceptual.

La victimización estudiantil es un fenómeno complejo, y esta escala abarca tres dimensiones diferentes. La victimización física es la más obvia, observable por profesores, y con mayor probabilidad de producir heridas físicas. La victimización verbal es la más común, tal como

se observa en este estudio, pero con posibilidad de producir daño emocional (Landau, Milich, Harris & Larson, 2001). La asociación entre victimización verbal y física fue alta, indicando que generalmente estas conductas se dan juntas. La prevención de la victimización verbal es muy importante, ya que esta frecuentemente precede o incita a la victimización física (Orpinas et al., 2003; Talbott, Celinska, Simpson & Coe, 2002). Una tercera forma de victimización es ser animado a pelear, ya sea por el agresor, los espectadores o por aquellos jóvenes que apoyan al agresor (Salmivalli, 1999). Ser animado a pelear puede reflejar el estar rodeado de pares que incitan a la agresión. Esto puede ser importante para las escuelas, ya que la educación para el manejo del conflicto de estudiantes que observan la violencia puede ayudar en las estrategias de prevención. Investigadores y educadores pueden usar la escala como una medida única para estimar la prevalencia del problema o usar las subescalas para entender mejor las dimensiones del problema y desarrollar programas relevantes de prevención.

Por último, los estudios de validez de constructo informados por Orpinas y Frankowski (2001) y de validez concurrente informados en este estudio dan cuenta de la validez del instrumento, vale decir, de su capacidad para medir conductas de agresión y de victimización entre pares. Sin embargo, la asociación no es perfecta, lo que es de esperar ya que el Insebull solo usa una pregunta para medir conductas asociadas a cada constructo. Este estudio demuestra la importancia de utilizar diversas preguntas sobre conductas específicas. Por ejemplo, los estudiantes pueden no percibirse a sí mismos como víctimas, pero sí aceptar que otros estudiantes les han dicho o hecho actos agresivos. Otra limitación de estos resultados es que el Insebull mide la conducta de bullying, la cual es conceptualmente diferente de agresión. Agresión y bullying se refieren a actos destinados a herir a otros intencionalmente. Sin embargo, académicos consideran el bullying como una subcategoría de la agresión, ya que se refiere a actos repetidos en el tiempo –y así el Insebull define intimidación. Es posible que sin esta definición la prevalencia de intimidación hubiera sido más alta en el Insebull y más cercana a la obtenida con la Escala de Agresión.

La fuerte asociación entre la autopercepción de intimidación y victimización ya ha sido descrita anteriormente (Espelage & Swearer, 2003; López & Cáceres, 2010; Pellegrini & Long, 2002; Schwartz, Proctor & Chien,

2001) y corresponde a un fenómeno donde es frecuente que los niños con altos puntajes en intimidación (es decir, aquellos que informan participar frecuentemente en actos de agresión hacia sus pares) obtienen también altos puntajes en victimización (es decir, que informen a su vez recibir un alto monto de intimidación de sus pares). Esta fuerte asociación fundamenta la identificación del subgrupo “bully-victims”, un grupo reconocido como de alto riesgo por muchos autores (Cook et al., 2010; Schwartz et al., 2001; Swearer, Song, Cary, Eagle & Mickelson, 2001).

Cabe destacar la alta frecuencia de conductas agresivas reportadas por los alumnos—un promedio de casi 10 actos por semana. Estos datos conciden con los resultados de la última Encuesta Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar realizada en Chile (Adimark, 2009) donde el 23,3% de los estudiantes informa haber sido agredido una o más veces durante la semana. Sin embargo, esta frecuencia es menor que la reportada por Orpinas, Murray y Kelder (1999) de 16 actos por semana. Sería importante realizar estudios cualitativos para entender mejor el significado y contexto de estos actos de agresión.

Respecto de las limitaciones de este instrumento, cabe destacar que, al tratarse de un autorreporte constituye tan solo una de las modalidades posibles de indagar en el fenómeno de victimización entre pares, siendo otra vía los reportes de pares. Como ha señalado Olweus (2010), cada vez es más claro para los investigadores que las medidas de autorreporte y heterorreporte miden aspectos distintos del fenómeno de victimización entre pares, están más ligadas las primeras a las percepciones, y las segundas al estatus social. Las escalas de autorreporte tienen la ventaja de ser fáciles y económicas de aplicar. Una evaluación completa del problema debería incluir informantes múltiples, como pares, profesores y padres.

En cuanto a la prevalencia y características en la población de estudiantes de sexto, séptimo y octavo año básico de Chile, los resultados de la aplicación de la Escala de Agresión-Victimización muestran un panorama de la agresión victimización entre pares, que es similar en varios aspectos a los resultados de los estudios en el área, a nivel internacional (Ahmad & Smith, 1994; Cook et al., 2010; Funk, 1997; Mooj, 1997; Hoglund & Leadbeater, 2007).

En primer lugar, la victimización de tipo verbal, y no física, es la forma más frecuente de agresión entre escolares

de sexto a octavo año de enseñanza primaria (Orpinas & Frankowski, 2001). En relación a las diferencias de sexo, los resultados concuerdan con los estudios internacionales que muestran a los estudiantes varones como un grupo de riesgo, no solo porque ellos informan realizar más acciones de agresión, sino también porque reciben más agresión física por parte de sus compañeros. Estos resultados son consistentes con los de la literatura internacional (Ahmad & Smith, 1994; Cook et al., 2010; Hoglund & Leadbeater, 2007). Por otra parte, nuestros resultados sugieren que, contrario a lo reportado en otros estudios (Hoglund & Leadbeater, 2007), las estudiantes mujeres no reciben más victimización de tipo verbal que los varones.

Con respecto a las diferencias según año escolar—una medida que da cuenta de diferencias en el desarrollo evolutivo—nuestros resultados coinciden con la literatura, pues los estudiantes de sexto y séptimo año informaron más victimización, sobre todo de tipo verbal, que los estudiantes de octavo año de enseñanza primaria. Esto sugiere que la victimización entre pares, particularmente la victimización verbal, que es, como hemos mostrado, la más frecuente, declina con la edad cronológica. Estos resultados concuerdan con los de Funk (1997) y Mooj (1997). Sin embargo, se requieren datos de carácter longitudinal para confirmar este patrón, así como complementar los datos con medidas de heterorreporte, que pueden evitar el efecto del declive de la autopercepción de víctima con la edad (Salmivalli, 2010).

Por último, y en relación a las diferencias según el nivel socioeconómico de los estudiantes los resultados de este estudio indican que no habría diferencias respecto del autorreporte de agresión en estudiantes de sexto, séptimo y octavo año. En cambio, sí observamos diferencias en victimización por NSE. Los estudiantes de NSE Medio-bajo y Medio, reportaron más victimización, en especial de tipo física. Resulta interesante el hecho de que, si bien no se encuentran diferencias en el autorreporte de agresión, sí se encuentren diferencias en el autorreporte de victimización. ¿Por qué los estudiantes de NSE Medio-bajo informan sentirse más victimizados por sus compañeros? Estos resultados requieren de mayor investigación.

Posiblemente, la mayor percepción de victimización entre estos estudiantes guarde relación con variables de tipo social, tales como el clima de la sala de clases y el clima escolar (Espelage & Swearer, 2004, 2010; Orpinas et al., 2003). La

investigación reciente en Chile (Asún, 2009; González, 2010; López, Bilbao & Rodríguez, 2012; Toledo, Magendzo & Gutiérrez, 2009) y Argentina (Kornblit et al., 2009) muestra que tanto el clima de la sala de clases como el clima general de la escuela se asocian significativamente a la percepción de la violencia escolar en las comunidades educativas.

En resumen, los resultados de este estudio muestran que las Escalas de Agresión y Victimización (Orpinas & Frankowski, 2001), en su versión adaptada al español, cumplen con las propiedades psicométricas para ser aplicadas en la población chilena. Se trata de dos escalas de fácil comprensión para los estudiantes, que miden conductas directas, físicas y verbales, de agresión y victimización entre estudiantes. Nos atrevemos a concluir que su uso por parte de otras poblaciones latinoamericanas es recomendable, por ejemplo, para la evaluación de programas y como instrumento para investigaciones acerca de la prevención de la violencia en las escuelas. Para ello, recomendamos utilizar la versión traducida (ver Anexo 1).

Referencias

- Adimark. (2009). *Tercera Encuesta Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar. Informe Final*. Santiago: Adimark Consultores.
- Ahmad, Y. & Smith, P. K. (1994). Bullying in schools and the issue of sex differences. In John Archer (ed.), *Male violence*. London: Routledge.
- Asún, D. (2009). *Análisis de áreas y dimensiones de la gestión directiva que inciden en el fenómeno de la violencia en el ámbito escolar en establecimientos educacionales municipalizados de la Región de Valparaíso*. Proyecto final presentado al Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación (FONIDE).
- Avilés, J. M. & Elices, J. A. (2007). *Insebull: Instrumentos para la evaluación del bullying*. Madrid: Editorial CEPE.
- Barker, E. D., Tremblay, R. E., Nagin, D. S., Vitaro, F. & Lacourse, E. (2006). Development of male proactive and reactive physical aggression during adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(8), 783-790.
- Batsche, G. M. & Knoff, H. M. (1994). Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review*, 23(2), 165-174.
- Berger, C. (2012). Trayectorias de victimización escolar: características y factores de riesgo en adolescentes chilenos. *Universitas Psychologica*, 11(1), 103-118.
- Berger, C. & Lisboa, C. (eds.) (2009). *Violencia escolar: estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Berkowitz, L. & Heimer, K. (1989). On the construction of the anger experience: Aversive events and negative priming in the formation of feelings. *Advances in Experimental Social Psychology*, 2, 1-37.
- Buss, A. H. & Perry, M. (1992). The aggression questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(3), 452-459.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. Second edition. New York: Routledge.
- Campart, M. & Lindstrom, P. (1997). Intimidación y violencia en las escuelas suecas: una reseña sobre investigación y política preventiva. *Revista de Educación*, 313, 95-119.
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E. & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 65-83.
- Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., et al. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health*, 54, 216-224.
- Dahlberg, L. L., Toal, S. & Behrens, C. B. (1998). *Measuring violence-related attitudes, beliefs, and behaviors among youths: A compendium of assessment tools*. Atlanta, GA: Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control.
- Dahlberg, L. L., Toal, S. B., Swahn, M. H. & Behrens, C. B. (2005). *Measuring violence-related attitudes, behaviors, and influences among youths: A compendium of assessment tools*. Atlanta, GA: Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control. Obtenido: <http://www.cdc.gov/ncipc/pub-res/measure.htm>
- Debarbieux, E. (1997). La violencia en la escuela francesa: análisis de la situación, políticas públicas e investigaciones. *Revista de Educación*, 313, 79-93.
- Debarbieux, E. & Blaya, C. (2001). *Violence à l'école et politiques publiques*. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.
- Delfabbro, P., Winefield, T., Trainor, S., Dollard, M., Anderson, S., Metzger, J., et al. (2006). Peer and teacher bullying/victimization of South Australian secondary

- school students: Prevalence and psychosocial profiles. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 71-90.
- Escobar-Chaves, S. L., Tortolero, S. R., Markham, C., Kelder, S. H. & Kapadia, A. (2002). Violent behavior among urban youth attending alternative schools. *Journal of School Health*, 72(9), 357.
- Espelage, D. L. & Swearer, S. (2003). Research on school bullying and victimization: what have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32(3), 365-383.
- Espelage, D. L. & Swearer, S. (eds.) (2004). *Bullying in American schools: a social ecological perspective on prevention and intervention*. Mahwah, NJ: Erlbaum Publishers.
- Espelage, D. L. & Swearer, S. M. (2010). A social ecological model for bullying prevention and intervention: Understanding the impact of adults in the social ecology of youngsters. In S. R. Jimerson, S. S. Swearer & D. L. Espelage (eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective*. Nueva York: Routledge, 61-86.
- Funk, W. (1997). Violencia escolar en Alemania: Estado del arte. *Revista de Educación*, 313, 53-78.
- González, C. (2010). Percepciones sobre violencia en el ámbito escolar y gestión directiva: una aproximación a partir de la fase cuantitativa de un estudio en la Región de Valparaíso. *Psicoperspectivas*, 9(2), 105-135. Recuperado el 01 de octubre de 2010 desde <http://www.psicoperspectivas.cl>
- Hoglund, W. L. & Leadbeater, B. J. (2007). Managing threat: Do social-cognitive processes mediate the link between peer victimization and adjustment problems in early adolescence? *Journal of Research on Adolescence*, 17(3), 525-540.
- Khoury-Kassabri, M., Benbenishty, R. & Astor, A. (2005). The effects of school climate, socioeconomics, and cultural factors on student victimization in Israel. *Social Work Research*, 29(3), 165-180.
- Kornblit, L., Adaszko, D. & Di Leo, P. F. (2009). Clima social escolar y violencia: un vínculo explicativo posible, un estudio en escuelas medias argentinas. En C. Berger y C. Lisboa (eds.), *Violencia escolar: estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica*. Santiago: Editorial Universitaria, 123-138.
- Landau, S., Milich, R., Harris, M. J. & Larson, S. E. (2001). "You really don't know how much it hurts": Children's and preservice teachers' reactions to childhood teasing. *School Psychology Review*, 30(3), 329-343.
- Little, T. D., Brauner, J., Jones, S. M., Nock, M. K. & Hawley, P. H. (2003). Rethinking aggression: a typological examination of the functions of aggression. *Merrill-Palmer Quarterly-Journal of Developmental Psychology*, 49(3), 343-369.
- López, V. & Cáceres, P. (2010). *Bullies, not victims? Multiple discriminant analysis of Chilean preadolescents*. Paper presentado el Annual Meeting de la American Educational Research Association (AERA). Denver, 30 abril - 04 mayo.
- López, V., Morales, M. & Ayala, A. (2009). Maltrato entre pares: conductas de intimidación y victimización en escolares chilenos. *Revista de Psicología*, 27(2), 243-286.
- López, V., Bilbao, M. A. & Rodríguez, J. I. (2012). La sala de clases sí importa: incidencia del clima de aula sobre la percepción de intimidación y victimización entre escolares. *Universitas Psychologica*, 11(1), 91-101.
- Low, B. J., Orpinas, P., Fleschler, M. & Sinicrope, P. K. (2004). Prevalence of Hispanic child aggression and victimization. *Journal of Intercultural Disciplines*, 5, 75-96.
- Lowry, R., Sleet, D., Duncan, C., Powell, K. & Kolbe, L. (1995). Adolescents at risk for violence. *Educational Psychology Review*, 7, 7-39.
- Ministerio de Educación/Fundación IDEA (2005). *Informe Final Primer Estudio Nacional de Convivencia Escolar. La Opinión de Estudiantes y Docentes*. Disponible en: http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/primer_estudio_nacional_convivencia_escolar_informe_final_2005.pdf
- Ministerio de Educación/Universidad Alberto Hurtado (2006). *Informe Estudio Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Mooj, T. (1997). Por la seguridad en la escuela. *Revista de Educación*, 313, 29-52.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B. G. & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth - Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285(16), 2094-2100.
- Nolin, M. J., Davies, E. & Chandler, K. (1995). *Student victimization at school*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.

- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Olweus, D. (2010). Understanding and researching bullying. In S. R. Jimerson, S. S. Swearer & D. L. Espelage (eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective*. Nueva York: Routledge, 9-33.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2004). *Chile. Revisión de las políticas nacionales de educación*. París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo
- Orpinas, P. & Frankowski, R. (2001). The aggression scale: A self-report measure of aggressive behavior for young adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 21(1), 51-68.
- Orpinas, P. & Horne, A. M. (2006). *Bullying prevention: Creating a positive school climate and developing social competence*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Orpinas, P., Horne, A. & Staniszewski, D. (2003). School bullying: Changing the problem by changing the school. *School Psychology Review*, 21, 431-444.
- Orpinas, P., Murray, N. & Kelder, S. (1999). Parental influences on students' aggressive behaviors and weapon carrying. *Health Education & Behavior*, 26(6), 774-787.
- Ortega, R. & Mora-Merchán, J. (1997). Agresividad y violencia: el problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación*, 313, 7-27.
- Pellegrini, A. D. & Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and dominance during the transition from primary school to secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 259-280.
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for interventions. *Journal of Adolescence*, 22(4), 453-459.
- Salmivalli, C. (2010). Is there an age decline in victimization by peers at school? *Educational Research*, 44(3), 269-277.
- Schwartz, D., Proctor, L. J. & Chien, D. H. (2001). The aggressive victim of bullying: Emotional and behavioral dysregulation as a pathway to victimization by peers. In J. Juvonen & S. Graham (eds.), *Peer harassment in school: the plight of the vulnerable and victimized*. New York: Guilford Press, 147-174.
- Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación (SIMCE). (2009). Informe de establecimientos educacionales. Disponible en <http://www.simce.cl>
- Swearer, S. M., Song, S. Y., Cary, P. T., Eagle, J. W. & Mickelson, W. T. (2001). Psychosocial correlates in Bullying and Victimization: The Relationship Between Depression, Anxiety, and Bully/Victim Status. *Journal of Emotional Abuse*, 2(2/3), 95-122.
- Talbott, E., Celinska, D., Simpson, J. & Coe, M. G. (2002). "Somebody else making somebody else fight": Aggression and the social context among urban adolescent girls. *Exceptionality*, 10(3), 203-220.
- Toledo, M. I., Magendzo, A. & Gutiérrez, V. (2009). *Relación entre intimidación (bullying) y clima en la sala de clases y su influencia sobre el rendimiento de los estudiantes*. Informe Final presentado al Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación. Santiago: Ministerio de Educación.
- Valenzuela, J.P., Bellei, C. & De los Ríos, D. (2008). *Evolución de la segregación socioeconómica de los estudiantes chilenos y su relación con el financiamiento compartido*. Informe Final presentado al Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación. Santiago: Ministerio de Educación.
- Wang, J., Iannotti, R. J., Luk, J. W. & Nansel, T. R. (2010). Co-occurrence of victimization from five subtypes of bullying: Physical, verbal, social exclusion, spreading rumors, and cyber. *Journal of Pediatric Psychology*, 35(10), 1103-1112.
- Whitney, I. & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35(1), 3-25.

Anexo 1

Escalas de Agresión y Victimización adaptadas al español

En los últimos 7 días...		0 veces	1 vez	2 veces	3 veces	4 veces	5 veces	6 veces o más
Escala de agresión								
Contesta las siguientes preguntas pensando en lo que realmente te pasó a ti en los últimos 7 días. Para cada pregunta, marca cuántas veces hiciste eso en los últimos 7 días.								
1.	Yo hice bromas o molesté a otros(as) estudiantes para que se enojaran.	0	1	2	3	4	5	6+
2.	Yo me enojé fácilmente con otra persona.	0	1	2	3	4	5	6+
3.	Yo respondí con golpes cuando alguien me golpeó primero.	0	1	2	3	4	5	6+
4.	Yo dije cosas sobre otra persona para hacer reír a los(las) estudiantes.	0	1	2	3	4	5	6+
5.	Yo animé a otros(as) estudiantes a pelear.	0	1	2	3	4	5	6+
6.	Yo empujé a otros(as) estudiantes.	0	1	2	3	4	5	6+
7.	Yo estuve enojado(a) la mayor parte del día.	0	1	2	3	4	5	6+
8.	Yo peleé a golpes (pelea a puños, tirar el pelo, morder) porque estaba enojado(a).	0	1	2	3	4	5	6+
9.	Yo le di una cachetada o patada a alguien.	0	1	2	3	4	5	6+
10.	Yo insulté a otros(as) estudiantes (les dije malas palabras).	0	1	2	3	4	5	6+
11.	Yo amenacé a alguien con herirlo(a) o pegarle.	0	1	2	3	4	5	6+
Escala de Victimización								
Contesta las siguientes preguntas pensando en lo que realmente hiciste en los últimos 7 días. Para cada pregunta, marca cuántas veces otro estudiante te hizo algo en los últimos 7 días.								
En los últimos 7 días...		0 veces	1 vez	2 veces	3 veces	4 veces	5 veces	6 veces o más
1.	Un estudiante me hizo bromas o me molestó para que yo me enojara.	0	1	2	3	4	5	6+
2.	Un estudiante me dio una paliza (golpiza).	0	1	2	3	4	5	6+
3.	Un estudiante dijo cosas sobre mí para hacer reír a otros estudiantes (se burló de mí).	0	1	2	3	4	5	6+
4.	Otros estudiantes me animaron a pelear.	0	1	2	3	4	5	6+
5.	Un estudiante me empujó.	0	1	2	3	4	5	6+
6.	Un estudiante me invitó a pelear.	0	1	2	3	4	5	6+
7.	Un estudiante me dio una cachetada o patada.	0	1	2	3	4	5	6+
8.	Un estudiante me insultó a mí o a mi familia.	0	1	2	3	4	5	6+
9.	Un estudiante me amenazó con herirme o golpearme.	0	1	2	3	4	5	6+
10.	Un estudiante trató de herir mis sentimientos.	0	1	2	3	4	5	6+

Nota¹. Factor Agresión: ítems 1, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10 y 11 de la Escala de Agresión.

Nota². Enfado: ítems 2 y 7 de la Escala de Agresión.

Nota³. Victimización Física: ítems 2, 5, 7, y 9 de la Escala de Victimización.

Nota⁴. Victimización Verbal: ítems 1, 3, 8 y 10 de la Escala de Victimización.

Nota⁵. Animar a pelear: ítems 4 y 6 de la Escala de Victimización.