

Revista de Psicología

GEPU

Vol. 5 No. 2



Diciembre de 2014

www.revistadepsicologiagepu.es.tl



REVISTA DE PSICOLOGÍA GEPU
Vol. 5 No. 2 – Diciembre de 2014
ISSN 2145-6569



Editores

Argeli Arango Vasquez / Andrey Velásquez Fernández
argeli.arango@correounivalle.edu.co / andreyvelasquez@psicologos.com

COMITÉ EDITORIAL

Ruben Dario Yepes Universidad del Valle	Laura Daniela de los Rios Universidad Javeriana Cali	Fernando Palau Investigador Independiente	Nataly Chacon Morales GEPU	Angelica Arias Montoya Universidad del Valle
Juan Camilo Gomez Diaz Circulo Social del Self	Erika Yuliana Castro UCC Cali	Gillian Bradbury Jaramillo Universidad del Valle	Christian Mauricio Quintero Universidad del Valle	Jose Alejandro Niño ANEPSI

CONSULTORES NACIONALES

Leonel Valencia Legarda Universidad San Buenaventura	Jorge Alexander Daza Universidad Católica de Pereira	Andrés de Bedout Hoyos Universidad San Buenaventura	Ximena Ortega Delgado Universidad Mariana	Daniel Hurtado Cano Universidad Manuela Beltrán
--	--	---	---	---

CONSULTORES INTERNACIONALES

Marcela Alejandra Parra Universidad Autónoma de Barcelona	Blanca Hurtado Caceda Universidad Alas Peruanas	María Amparo Miranda Salazar Universidad del Valle de México	Adriana Savio Corvino Universidad de la República	Hilda Janett Caquias Escuela de Medicina de Ponce
---	---	--	---	---

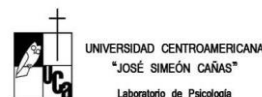
COORDINADORES DE DISTRIBUCION

Margarita Ojeda Asociación Paraguaya de Neuropsicología	Mario Rosero Ordoñez Universidad Mariana	Nora Couso Área de Medición Educativo Provincia del Chubut de Argentina	Pablo Antonio Vásquez Corporación para la Intervención Neuropsicopedagógica y la Salud Mental
---	--	---	---

INDEXACIONES



AUSPICIADORES



Agradecimientos especiales en este número a la Asistente Editorial Diana Cristina Mosquera. La **Revista de Psicología GEPU** es publicada por el Grupo Estudiantil y Profesional de Psicología Univalle, 5 piso, Edificio 385, Ciudadela Universitaria Meléndez, Universidad del Valle, Santiago de Cali, Colombia. Los artículos son responsabilidad de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión del Grupo Estudiantil y Profesional de Psicología Univalle.

Hecho en Colombia - Sudamérica.

Safe Creative Código 1507194665200

Revista de Psicología GEPU Vol. 5 No. 2 by Grupo Estudiantil y Profesional de Psicología Univalle is licensed under a Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 Unported License. Creado a partir de la obra en <http://revistadepsicologiagepu.es.tl/Vol.--5-No.--2.htm>



Jeyssa J. Sepúlveda González*, **Minerva J. Palacio Babilonia****,
Jesús A. Medina Martínez*** & **David J. Fortick Pérez ******
Universidad Tecnológica de Bolívar / Colombia

CONSTRUCCIÓN Y VALIDACIÓN DE LA ESCALA DE ACEPTACIÓN A LA VIOLENCIA ESCOLAR (EAVE)

61

Referencia Recomendada: Sepúlveda-González, J. J., Palacio-Babilonia, M. J., Medina-Martínez, J. A., & Fortica-Pérez, D. J. (2014). Construcción y validación de la escala de aceptación a la violencia escolar (EAVE). *Revista de Psicología GEPU*, 5 (2), 61-81.

Resumen: La Violencia Escolar es el uso de la fuerza física o el poder en grado de amenaza o afectivo entre los miembros de una comunidad educativa producidos dentro de los espacios físicos del plantel o actividades que estén directamente relacionadas con lo escolar. A pesar de los instrumentos elaborados para su medición, en Colombia no existe uno que integre los distintos factores propuestos en el contexto evaluado. El propósito de esta investigación fue diseñar y validar una escala que mide la aceptación de la violencia en el ámbito escolar en estudiantes de secundaria. Participaron, de manera voluntaria y bajo consentimiento de los padres de familia, 842 estudiantes entre los 9 y 19 años de edad, de sexto a undécimo grado de bachillerato de una institución educativa de la ciudad de Cartagena- Colombia. Se encontraron cuatro factores finales y un alfa de Cronbach de 0,821. Los factores hallados evalúan la

justificación de la violencia física y psicológica en distintos motivos en los que ésta puede manifestarse por parte de los estudiantes según el sexo y la edad. Se recomienda aplicar de manera global o por separado, para uso investigativo en el contexto escolar o el desarrollo de programas de promoción, prevención e intervención.

Palabras Clave: Violencia escolar, Validación, Violencia psicológica, Consistencia interna, Cartagena.

Recibido: 9 de Diciembre de 2014

Aprobado: 30 de Diciembre de 2014

Agradecimientos: Agradecemos a todos los que hicieron posible este proyecto, a Dios, nuestras familias, a nuestro colega José Simancas Contreras, a los colegios que nos abrieron las puertas y al programa de Psicología de la Universidad Tecnológica de Bolívar y su Semillero de Investigación Desempeño, Salud y Desarrollo Humano.

Fecha de Inicio y Finalización del proyecto:
Julio 2011 - Julio 2013

* Psicóloga egresada Summa Cum Laude de la Universidad Tecnológica de Bolívar con destacada participación en el Semillero de Investigación Desempeño, Salud y Desarrollo Humano. Correo electrónico: jeyjosego@gmail.com

** Psicóloga egresada Cum Laude, doble titulación en Comunicación Social de la Universidad Tecnológica de Bolívar con destacada participación en Semillero de Investigación Desempeño, Salud y Desarrollo Humano. Correo electrónico: minepb@hotmail.com

*** Psicólogo egresado de la Universidad Tecnológica de Bolívar, Minor en Psicología Organizacional. Correo electrónico: jesus.medina2812@outlook.com

**** Psicólogo, Magister en Salud Pública, Docente de la Universidad Tecnológica de Bolívar. Correo electrónico: dfortich@unitecnologica.edu.co

En la actualidad la violencia es considerada un problema de salud pública mundial y es definida de acuerdo a la Organización Mundial de la Salud, OMS (2002) en su Informe Mundial Sobre la Violencia y la Salud como:

El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o afectivo, contra uno mismo, u otra persona, o un grupo de comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones (p. 3).

Este fenómeno se presenta en diferentes ámbitos, y no es ajeno al contexto escolar; la violencia en las escuelas hace parte de la violencia interpersonal, que es aquella infligida por otro individuo o grupo pequeño de individuos y que se puede presentar diferentes comunidades.

La Violencia Escolar (VE), como tema central del estudio, ha tomado una dimensión de problemática social que despierta el interés tanto de investigadores, docentes y personal administrativos de las instituciones (Ortega, Rey & Mora, 2001). Este fenómeno se define como aquella conducta que ocurre entre los miembros de una comunidad educativa (estudiantes, docentes, padres, personal administrativo) que se produce en los espacios físicos de la institución y en aquellos lugares o actividades que están directamente relacionados con lo escolar (Castillo, 2011).

Si bien en los países anglosajones al hablar de este tipo de violencia se suele remitir al término *bullying*, éste es una manifestación de la violencia que de acuerdo a Dan Olweus (2014) pionero en este tema, se presenta cuando hay una víctima expuesta a acciones agresivas por un par de manera reiterada y extendida en el tiempo, y con dificultad para defenderse, lo que implica un desequilibrio de poder o fuerza.

En efecto, si no se presentan esas características de manera conjunta, no se estaría hablando de bullying o matoneo (como también se le conoce en Colombia), sino de violencia escolar, ya que es un tipo de violencia que se da de forma puntual, que además de los pares incluye diferentes actores, y puede tener consecuencias psicológicas y sociales para las víctimas y victimarios (Cangas, Gazquez, Pérez-Fuentes, Padilla & Miras, 2007; Falcón, 2009; Ortega et. al., 2001).

Ahora bien, la aceptación de ciertos comportamientos tienen un carácter cultural y están determinados por el entorno en el que se presentan, es por eso que en muchos casos la conducta de las personas que tienen la intencionalidad de dañar a otro por cualquier motivo, no es vista como violenta, ya que está determinada por la valoración social de un observador (Fortich, 2011; Marthe, 2011; Reyes, 2005; Sierra, 2004; Walters & Parke, 1964). Así pues, la violencia institucionalizada por la cultura, es decir justificada y racionalizada por los individuos,

podría ser legitimada a través del aprendizaje social (Fernández, 2009; Tortosa & Panalva, 2004).

Por lo tanto, se puede comprender que la aceptación de la violencia en cualquier cultura está en atribuirle legitimidad y justificación al comportamiento violento en función del contexto y las reglas sociales institucionalizadas en esta. Lo anterior interviene en la aceptación de la violencia y más directamente en la justificación y autojustificación moral de la misma, que entre otras cosas es un factor psicosocial que se relaciona con el aprendizaje del comportamiento violento social (Fernández, 2009; Pueyo, 2005).

En ese sentido, se recurre a la negación de la conducta o bien, a la distorsión de la realidad del conflicto con el fin de justificar la violencia, ya que ésta no se acepta abiertamente. Por ejemplo, en algunos casos, los niños y adultos justifican la violencia, percibiéndola como legítima en defensa propia (Chaux, 2003; Fernández, 2009; Valadez, 2008).

De acuerdo a algunos autores (Barrio, Martín, Almeida & Barrios, 2003; Fernández, 2009; Mateo, Soriano & Godoy, 2009), entre los 9 y 14 años edad es cuando los niños y jóvenes se encuentran más vulnerables a ser maltratadores y maltratados siendo el punto más alto los 13 años de edad, por lo que se podría considerar este rango como un grupo crítico para los casos de violencia

escolar. De la misma forma, existen otros factores de riesgo para la aparición de conductas violentas de tipo escolar, familiar, social, político-económico y personal, tales como, impulsividad, bajo rendimiento escolar, sufrir castigos extremos o presenciarlos, falta de supervisión y vigilancia de sus padres y estar en compañía con compañeros delincuentes, vivir en barrios con altos índices delincuenciales y de pobreza extrema (Pueyo, 2005).

Lo anterior supone especial atención, ya que, siguiendo las ideas de Orue y Cavete (2010) los niños y adolescentes que están expuestos a la violencia en contextos como la casa y el colegio, o en lugares en donde se identifican más con las personas y donde pasan mayor parte del tiempo tienden a justificar mayormente la violencia a diferencia de los que no están expuestos constantemente. Asimismo lo indica Musher-Eizenman, Boxer, Danner, Dubow, Goldstein y Heretick (2004) y Saavedra, Villata y Muñoz (2007), los cuales precisan que existe una relación positiva entre la exposición a la violencia en el colegio, las creencias de justificación de la violencia y la conducta agresiva, es decir que entre más veces esté expuesto el niño a la violencia esto contribuirá al aprendizaje de conductas agresivas, lo que genera entre estos una justificación de la violencia percibida como natural o normal en su contexto.

Ante esto, diversas investigaciones (Del Prette & Del Prette, citado por Veccia,

Calzada, & Grisolia, 2010; Martínez, 2008; Valdiviezo, 2009) en las que se ha estudiado la relación entre la calidad de las relaciones interpersonales, la valoración de la escuela, el clima escolar y la violencia escolar, han dado lugar al diseño de diferentes estrategias para la prevención e intervención de la violencia escolar, tales como programas con perspectivas inclusivas de los diferentes contextos relacionados con el fenómeno (Albaladejo, 2011; Valdiviezo, 2009) o leyes que buscan regular la violencia escolar y fortalecer la convivencia en dicho entorno (Ley 1620 de 2013 en Colombia; Ley 20536 de 2011 en Chile; Ley 29719 de 2011 en Perú; Ley 12299 de 1999 en Argentina).

Lo anteriormente expuesto ha favorecido la realización de investigaciones referentes a ésta problemática, como la realizada por Chaux y Velázquez (2008), en la que se encontró que América Latina tiene los más altos índices de Violencia Escolar a nivel mundial. En Colombia, aunque los resultados arrojan que hay una ligera disminución de los casos con respecto a mediciones anteriores en colegios de la capital colombiana realizadas en 2006, 2011 y 2013, éstas cifras siguen siendo altas en comparación con otros países (superior al 15%) (Chaux, 2013; Secretarías de Educación Distrital, Distrital de Cultura, Recreación y Deporte, Distrital de la Mujer & Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2013).

Por ejemplo, de acuerdo a la Secretaría de Educación de Bogotá, entre Enero y Septiembre de 2014 se presentaron 573 casos de violencia escolar en colegios públicos y privados, donde 290 de estos casos son de tipo físico y 215 son de tipo psicológico. Y de acuerdo a cifras oficiales del Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses (2014), para el año 2013, del 52.15% de los reconocimientos médico-legales correspondientes a casos de violencia interpersonal, 4185 casos tomaron como escenario los centros educativos, cifra que ocupó el cuarto lugar dentro de los escenarios donde se registraron hechos violentos en ese año (Insuasty, 2014).

Así pues, por el contexto actual que vive el país y la comunidad internacional en materia de violencia escolar, existe la necesidad inminente de complementar los esfuerzos ya realizados con la creación de instrumentos psicométricos de la aceptación a la violencia escolar, que evalúen de forma breve y colectiva la percepción y justificación de la violencia en este contexto, teniendo en cuenta las diversas maneras en las que ésta suele manifestarse.

Ahora bien, al hacer una revisión de los cuestionarios que procuran medir o evaluar la Violencia Escolar a nivel mundial se pueden nombrar los siguientes: *Survey Exposure to Community Violence*, (SECV, Richters & Saltzman, 1990) y *Community Violence Exposure* (CEQ, Schwartz & Proctor, 2000) ambos cuestionarios buscan

establecer la relación de la violencia en el vecindario, y el primero además en casa y colegio, sus ítems incluyen preguntas relacionadas con las drogas, testigos de asesinatos, armas, disparos etc.

También podemos encontrar otros instrumentos como el *Agression Questionnaire* (AQ, Buss y Perry, 1992) el cual mide agresividad física, agresividad verbal, ira y hostilidad a través de 29 ítems y cuyos factores tienen una confiabilidad entre 0.75 y 0.82 en aplicaciones femeninas. Por su parte, el Cuestionario de Problemas de Convivencia Escolar (CPCE; Peralta, Sánchez, Trianes y de la Fuente, 2003) mide las conductas destructivas y la indisciplina mediante 7 factores de primer orden y 3 de segundo orden: comportamiento antisocial y bullying, comportamiento indisciplinado, disruptivo y desinterés académico; hablar mal de otros, robos y engaños, con un total de 97 ítems. Este cuestionario se sustenta con un coeficiente Alfa global de 0.98, considerado altamente consistente.

En este orden de ideas, existen otros cuestionarios que miden la violencia interpersonal entre iguales relacionada con otros tipos de violencia escolar, como la violencia que proviene directamente del docente al alumno, conocida como Cuestionario de Violencia Escolar, CUVE (Álvarez, Álvarez, González-Castro, Núñez & González-Pienda, 2006). Este cuestionario presenta 5 factores de primer orden los cuales son: violencia de profesorado hacia el

alumnado, violencia física indirecta por parte del alumnado, violencia verbal de alumnado hacia el alumnado, violencia física directa entre alumnado y violencia verbal de alumnado hacia el profesorado y por último un factor de segundo orden que es: violencia escolar. Este cuestionario tiene una fiabilidad total de 0.926, considerada alta; aunque sus factores poseen índices menores, según sus autores pueden deberse al reducido número de ítems que los componen.

Los cuestionarios citados anteriormente evalúan la violencia desde distintos contextos tales como la casa, el colegio, el vecindario y/o barrio, la relación de los alumnos con el profesor y alumno entre alumno, no obstante, al abordar la violencia de la forma en la que la pretenden medir estos instrumentos psicométricos, se puede observar que no están incluyendo de forma directa y/o explícita los factores de riesgos asociados a la Violencia Escolar a la que puedan estar expuestos los niños y adolescentes de las instituciones educativas tanto de carácter privado como oficial del país.

El diseño de cuestionarios para la evaluación de los distintos fenómenos psicosociales como es el caso de la violencia escolar permiten que los investigadores implementen para su validación herramientas psicométricas que garanticen la calidad y la generalización de los resultados en la población objeto de estudio

de manera fiable. Entre las herramientas psicométricas para el análisis de los resultados se encuentra el *análisis factorial* que busca simplificar la información para correlacionarlas en componentes o factores comunes (Morales, 2013), y el índice de consistencia interna que permite determinar el grado en que los reactivos de una escala se correlacionan entre ellos y la magnitud con que se mide el mismo constructo (Campos & Oviedo, 2008).

Por todo lo anteriormente expuesto, en el presente trabajo de investigación se describe un nuevo instrumento de medición, denominado Escala de Aceptación a la Violencia Escolar (EAVE), diseñado primordialmente para medir la percepción de la violencia en el contexto escolar, a través de varios factores que incluyen principalmente la violencia física y psicológica. Se describe el proceso de elaboración y las características psicométricas del instrumento.

Método

Diseño

De acuerdo a sus características, este estudio pertenece a la categoría de diseño descriptivos instrumental (Montero & León, 2007). Se buscó diseñar y validar la Escala de Aceptación a la Violencia (EAVE), la cual mide la justificación que tienen los estudiantes de la violencia en el contexto escolar.

Participantes

Para la prueba piloto se tomó un primer grupo conformado por una muestra no probabilística de 30 estudiantes de secundaria de los grados 6° a 11°, con edades comprendidas entre 10 y 19 años que permitió el análisis y reestructuración de la versión final de la escala. Para la posterior aplicación, se tomó un nuevo grupo conformado por 134 estudiantes de los mismos grados del grupo del primer pilotaje con edades entre los 10 y 19 años. Y para la aplicación final se contó con una muestra no probabilística de 842 estudiantes entre los 9 y 19 años. La participación de la totalidad de la muestra estuvo sujeta a la firma del consentimiento informado de las directivas de las instituciones educativas y los padres de familia de cada estudiante.

Instrumento

La Escala de Aceptación a la Violencia (EAVE) es un instrumento creado por M. Palacio, J. Sepúlveda, J. Medina, J. Simancas y D. Fortich, con el objetivo de medir la aceptación a la violencia en el contexto escolar. Está dirigida a estudiantes de educación básica secundaria y media académica de instituciones educativas de la ciudad de Cartagena. Puede ser administrada de forma individual o colectiva y tiene una duración variable, de 15 a 20 minutos incluidas las instrucciones previas. La EAVE está diseñada con una escala de estimación sumatoria tipo *Likert*: Cinco

alternativas de respuesta que van en un continuo entre *Definitivamente no* a *Definitivamente si* para los 11 primeros ítems, y entre *Totalmente en Desacuerdo* a *Totalmente de Acuerdo* para los 6 ítems restantes.

Procedimiento

Fase 1. Construcción del instrumento. Se realizó la formulación del propósito de la prueba y la revisión bibliográfica y teórica de la violencia, así como de los instrumentos que se utilizan para medirla con el fin de determinar el tipo de ítems a desarrollar. Asimismo, se estableció la definición conceptual y operacional del constructo a medir; posteriormente se realizó un banco de preguntas para así analizar aquellos ítems con las características requeridas (Ej. Ortografía, redacción apropiada y sentido, relación con el tema) y de esta forma poder establecer los ítems que harían parte de la prueba piloto.

De manera específica, se desarrollaron ítems que midieran la aceptación de la violencia (física y psicológica) es decir, la forma como se percibe y hasta qué punto es aceptada cuando se dirige a sus pares o al mismo sujeto.

Luego del diseño de los ítems y formato de la prueba se revisó la redacción y estructura del instrumento por parte de un profesional en comunicación.

Fase 2. Prueba piloto. En la primera prueba piloto se aplicó el formato preliminar de ítems para su revisión ortográfica, léxica y de estructura. Se aplicó la versión de EAVE con 25 ítems a una muestra de 30 estudiantes de secundaria de una institución educativa de la ciudad de Cartagena, se observó el tiempo requerido y se atendieron las recomendaciones que surgieron en el proceso, tales como, condiciones de aplicación, redacción de algunos ítems y diseño del formato del instrumento.

Para el segundo pilotaje se atendieron las recomendaciones iniciales mencionadas y se aplicó el instrumento a una muestra de 134 estudiantes de otra institución educativa de la ciudad. En esta fase se verificaron nuevamente los posibles ajustes a la escala y se realizó el análisis exploratorio de las propiedades psicométricas para su aplicación con fines de validación.

En esta segunda fase se realizó la revisión de la escala por parte de un profesional en psicología.

Fase 3. Validación de EAVE.

Fase 3.1. Selección de la muestra. Luego de la presentación del consentimiento informado a los directivos y padres de familia se trabajó con los estudiantes cuyos padres permitieron su participación en la investigación al firmar el documento de consentimiento.

La realización de este proyecto se basa en la consideración de la *Ley 1090 DE 2006*, por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, se dicta el Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones y más específicamente, de los artículos 36° sobre los deberes del psicólogo con las personas objeto de su ejercicio profesional, (Parágrafo I. concerniente a la participación de menores de edad) y los artículos 49°, 50°, 51°, 52° y 56° relacionados con la investigación científica.

Fase 3.2. Recolección de la información. Se aplicó la Escala de Aceptación a la Violencia (EAVE), a los 842 estudiantes de sexto a undécimo grado que conformaron la muestra. Esto se realizó bajo las condiciones de aplicación establecidas por los autores y con previa sensibilización sobre la importancia de su participación en la investigación, así como su sinceridad a la hora de responder la escala.

Fase 3.3. Sistematización de la información. Se procesó la información obtenida con ayuda de los programas Microsoft Excel y el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS) 21 para los respectivos análisis estadísticos.

Fase 4. Estandarización. Se estableció la calificación de la escala por factores, para eso se tomó la desviación estándar y la media para determinar los valores de calificación o normas diferenciales.

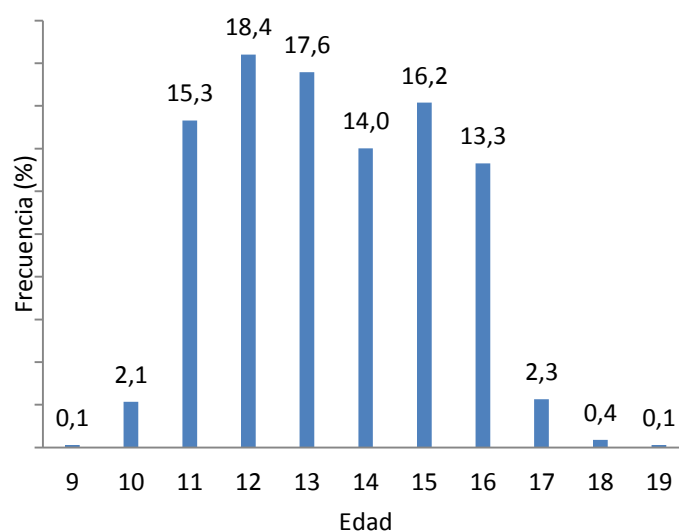
Resultados Construcción y Validación

Descripción socio-demográfica de la muestra

La muestra estuvo conformada por 436 mujeres (51.9%), y 404 hombres (48.1%), solo el 0.2% no reportaron el sexo.

Las edades de los participantes estuvieron entre 9 y 19 años con una media de 13,42; desviación estándar de 1,82 y un intervalo de confianza del 95% de $13,30 < \mu < 13,54$. Más del 90% de la muestra tenían edades entre los 11 y 16 años de edad (Figura 1.).

Figura 1. Distribución de la muestra en porcentaje según la edad.



En cuanto al nivel educativo, el 67.9% de la muestra se encuentra en los grados de sexto a noveno, los cuales conforman la Básica Secundaria, y el 32.1% restante (Décimo y Undécimo) integra el nivel Media Vocacional. En la tabla 1, se observa

detalladamente la distribución de la muestra de acuerdo a esta variable.

Tabla 1. *Distribución de la muestra según el grado*

Grado	Frecuencia	Porcentaje	Total
6	151	17.9%	572 (67.9%) Básica Secundaria
7	158	18.8%	
8	123	14.6%	
9	140	16.6%	
10	129	15.3%	270 (32.1%) Media Vocacional
11	141	16.8%	

Validez

Validez aparente. Se refiere a que la prueba parece medir lo que realmente mide, estando relacionada con los reactivos de la misma. La *validez aparente alta* hace referencia a que la prueba al ser revisada por los examinandos genera confianza en estos, debido a que los reactivos aparentemente miden lo que quieren medir, y la *validez aparente baja* hace referencia a que la prueba a simple vista no mide lo que en realidad dice medir (Cohen, 2001). Se consultó a un psicólogo con alto dominio sobre el tema de la violencia y manifestó que la prueba tiene una validez aparente alta, pero que el primer reactivo parecía medir agresión y no violencia, teniendo en cuenta su conceptualización de la agresión.

Cabe destacar que este mismo reactivo fue eliminado posteriormente a través del análisis factorial de la prueba, elaborado en el programa estadístico SPSS 21. Este reactivo se mantuvo hasta el análisis factorial ya que era congruente con la definición conceptual de la OMS expuesta por los autores.

Validez de constructo (análisis factorial). Esta validez hace referencia a si la prueba mide bien un solo constructo, correlacionando el promedio de la subprueba con las puntuaciones de ésta. La escala EAVE, arrojó, en un primer análisis, un determinante de 0.004, un KMO igual a 0.844 y un nivel de significancia en la prueba de esfericidad de Barlett de 0.0001. Además en la Matriz de Correlación Anti Imagen se tuvo en cuenta una medida de adecuación muestral superior a 0.50. Todo ello indicó la existencia de correlación entre los ítems y la posibilidad de seguir con el análisis factorial. Esto explica que, si la varianza de un ítems es compartida con la varianza de otro ítem, entonces son coherentes dentro del factor porque se relacionan positivamente, y si se adoptan con valores superiores a 0.50 hay mayor seguridad de que la relación entre los mismos esté bien definida (Morales, 2013; Pérez & Medrano, 2010).

Teniendo en cuenta los anteriores valores, se dio paso a la realización del análisis factorial para determinar cómo se agrupan los ítems y qué factor explica mejor la

correlación entre los mismos. Esto se hizo a través del análisis de componentes principales y el método de rotación Promax, buscando ítems con comunalidades superiores a 0.300, varianza mayor al 50% con autovalores superiores a uno.

Así pues, de acuerdo al cuadro Matriz de Estructura se eliminaron en su orden los ítems 22 y 2 ya que los valores que aportaban a la prueba eran bajos (inferiores a 0.300) De acuerdo con Morales (2013), un valor menor a 0.30 explicaría al menos el 10% del varianza; mientras que valores superiores a 0.50 tienen una clara relevancia y definen mejor el factor.

Con la eliminación de los reactivos mencionados y con otros que fueron eliminados, teniendo en cuenta el análisis de Fiabilidad (se describe más adelante), la prueba queda con un total de 17 ítems ubicados en 4 factores (Ver tabla 2) con rotación Promax y extracción de componentes principales, explicando una varianza total de 51, 229% con autovalores

superiores a 1; los supuestos para el análisis se cumplieron con un determinante de 0.017, un KMO y un nivel de significancia en la prueba de esfericidad de Barlett de 0.849 y 0.001 respectivamente y (Ver tabla 3).

Así pues, el primer factor está compuesto por 5 ítems referentes a la denuncia de la violencia cuando ésta se presenta de manera reiterativa y se denomina *Denuncia de violencia repetitiva*; el segundo factor denominado *Justificación por antecedentes de violencia física*, tiene 4 ítems relacionados con la justificación de la violencia cuando ha sido precedido por un episodio de violencia física; el tercer factor cuenta con 5 ítems referentes a la justificación de la violencia como medio para obtener algo y se denomina *Justificación de violencia por obtención de beneficio*; el cuarto y último factor tiene 3 ítems relacionados con la justificación de la violencia cuando ha sido precedido por un episodio de violencia psicológica y se denomina *Justificación por antecedentes de violencia psicológica*.

Tabla 2.
Matriz de Estructura

Item	Factores			
	<i>Denuncia de violencia repetitiva</i>	<i>Justificación por antecedentes de violencia física</i>	<i>Justificación de violencia por obtención de beneficio</i>	<i>Justificación por antecedentes de violencia psicológica</i>
4	,778			
5	,772			
1	,760	,336		
2	,615		,313	
10	,579		,305	
15		,842		,355
16		,819		,408
14		,812		,405
3	,363	,482		
6			,678	
7			,669	
11			,629	
8	,359	,302	,556	
9			,487	,326
12		,414		,777
13		,465		,721
17				,558

Tabla 3.
Características de validez y fiabilidad

Determinante	0,017
KMO	0,849
Prueba esfericidad de Barlett	
Chi cuadrado	3181,173
Sig.	0.001
Gl	136
% Varianza Explicada	51,229
Número de factores	4

Fiabilidad

La consistencia interna es una de las medidas principales de la fiabilidad, en esta escala se empleó el *Alpha de Cronbach* que

finalmente tomó un valor 0,821 considerado satisfactorio o alto, lo cual indica que el comportamiento de los reactivos es homogéneo, es decir consistente.

Teniendo en cuenta el Cuadro Estadística Total-Elemento se eliminaron en su orden los ítems 6, 24, 21, 1, 3 y 8 ya que al extraerlos aumentaban la confiabilidad de la prueba. (Procedimiento realizado paralelamente al análisis factorial). En la siguiente tabla se muestra el resultado final para los 17 ítems que conforman la prueba.

Tabla 4.
Estadístico Total-Elemento para los 17 ítems finales

Ítems	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
1. ¿Si a un compañero lo golpean frecuentemente tú darías aviso al profesor?	0,482	0,808
2. ¿Si un compañero te golpea frecuentemente tú darías aviso al profesor?	0,406	0,813
3. ¿Si están pateando a un compañero, tú llamas a los demás compañeros para presenciar la pelea?	0,368	0,815
4. ¿Si están pateando a un compañero, das aviso a un profesor para que intervenga?	0,511	0,806
5. Si a un compañero(a) lo amenazan constantemente, tu darías aviso a un profesor	0,409	0,812
6. Está bien golpear a alguien para obtener lo que se quiere	0,360	0,816
7. Suponga que está en el salón de clase y un compañero(a) es agredido físicamente por otros compañeros; ¿te unirías a la agresión física hacia él?	0,300	0,818
8. ¿Aceptarías que algún compañero(a) del salón ridiculizara a otro para poder reír él y sus amigos?	0,428	0,811
9. ¿Aceptarías que algún compañero(a) de salón te ridiculizara para poder reír él y sus amigos?	0,202	0,822
10. Si te amenazan constantemente, tu darías aviso a un profesor	0,349	0,816
11. Está bien intimidar a alguien para obtener lo que se quiere	0,330	0,816
12. Si un compañero(a) habla mal de otro(a), está bien que éste último le grite?	0,389	0,814
13. Si un compañero(a) habla mal de otro(a), está bien que éste último lo golpee	0,490	0,808
14. Suponga que a un compañero A le pega un compañero B, está bien que el compañero B le devuelva el golpe?	0,555	0,802
15. Si un compañero(a) te golpea, está bien que tú lo golpees	0,570	0,801
16. Está bien golpear si me han golpeado primero	0,564	0,802
17. Está bien pelear con los demás?	0,295	0,819

Con el mismo proceso se realizó el análisis de fiabilidad para cada factor, el cual arrojó valores para el Alpha de Cronbach entre 0.55 y 0.76 (Ver tabla 5) siendo los factores *Denuncia de violencia repetitiva* y *Justificación por antecedentes de violencia física* aquellos que mostraron valores superiores a 0.70 que, de acuerdo a Oviedo y Campo (2005), es el valor mínimo aceptable para un coeficiente Alpha de Cronbach. No obstante, existe literatura que respalda valores de Alpha de Cronbach iguales o superiores a 0.60, especialmente cuando se refiere a nuevas escalas (Cortina, 1993; Nunally, citado por Baba y Shaari, 2013).

Tabla 5.
Ítems que componen los factores y su respectivo coeficiente de confiabilidad

Factor	Confiabilidad
<i>Denuncia de violencia repetitiva</i> : 1, 2, 4, 5, 10	($\alpha = 0.748$)
<i>Justificación por antecedentes de violencia física</i> : 3, 14, 15, 16	($\alpha = 0.766$)
<i>Justificación de violencia por obtención de beneficio</i> : 6, 7, 8, 9, 11	($\alpha = 0.603$)
<i>Justificación por antecedentes de violencia psicológica</i> : 12, 13, 17	($\alpha = 0.558$)

Teniendo en cuenta la amplitud de la muestra del estudio, se realizó adicionalmente el análisis de confiabilidad estratificado, tomando el género y el nivel educativo (donde Básica Secundaria comprende los grados de sexto a noveno, y Media Vocacional, los grados décimos y undécimo).

En ese sentido, en cuanto al género, se puede notar que todos los factores tienen mayor Alpha de Cronbach en los hombres

que en las mujeres, y que los dos primeros factores arrojaron mayores valores de confiabilidad tanto en hombres como en mujeres (Ver tabla 6).

Tabla 6.
Confiabilidad de los factores por género

Factores	Mujeres	Hombres
<i>Denuncia de violencia repetitiva</i>	$\alpha = 0.720$	$\alpha = 0.757$
<i>Justificación por antecedentes de violencia física</i>	$\alpha = 0.733$	$\alpha = 0.758$
<i>Justificación de violencia por obtención de beneficio</i>	$\alpha = 0.483$	$\alpha = 0.620$
<i>Justificación por antecedentes de violencia psicológica</i>	$\alpha = 0.548$	$\alpha = 0.620$

Por otra parte, los factores *Denuncia de violencia repetitiva* y *Justificación por antecedentes de violencia física* nuevamente mostraron, aunque aceptables, mayores valores de confiabilidad en ambos niveles educativos estudiados (Ver tabla 7).

Tabla 7.
Confiabilidad de los factores por nivel educativo

Factores	Básica Secundaria	Media Vocacional
<i>Denuncia de violencia repetitiva</i>	$\alpha = 0.723$	$\alpha = 0.777$
<i>Justificación por antecedentes de violencia física</i>	$\alpha = 0.764$	$\alpha = 0.749$
<i>Justificación de violencia por obtención de beneficio</i>	$\alpha = 0.628$	$\alpha = 0.539$
<i>Justificación por antecedentes de violencia psicológica</i>	$\alpha = 0.542$	$\alpha = 0.596$

Teniendo en cuenta que los dos primeros factores presentaron un Alpha de Cronbach más alta en general y para las variables sexo y nivel educativo, se procedió a realizar análisis factorial de los mismos con el fin de explorar sus propiedades psicométricas por separado. A continuación se presentan los resultados para los factores *Denuncia de violencia repetitiva* y *Justificación por antecedentes de violencia física*. (Ver tabla 8. y 9.)

Tabla 8.

Análisis Factorial a los factores Denuncia de violencia repetitiva y Justificación por antecedentes de violencia física

Determinante	0,078
KMO	0,811
P. Barlett Sig.	0.001
% Varianza	55,132
Confiabilidad	$\alpha = 0,782$

Tabla 9.

Matriz de Estructura

Ítem	Factor	
	Denuncia de violencia repetitiva	Justificación por antecedentes de violencia física
1	,747	,321
2	,631	,215
3	,368	,424
4	,776	,294
5	,755	,163
10	,602	,160
14	,244	,855
15	,279	,862
16	,258	,859

Calificación

La calificación de EAVE se realiza por medio del puntaje convertido (el cual toma valores de 1 a 3) de la puntuación bruta para cada uno de los 4 factores que conforman la escala así:

Tabla 10.

Criterios para la calificación de los resultados de EAVE

Factor	Puntaje Bruto	Puntaje Convertido	Interpretación
Factor 1. Denuncia de Violencia Repetitiva	$X \leq 12,40$	1	No denuncia la violencia
	$12,41 \leq X \leq 17,57$	2	No siempre denuncia la violencia
	$17,58 \leq X$	3	Siempre denuncia la violencia
Factor 2. Justificación por antecedentes de Violencia Física	$X \leq 7,44$	1	Justifica la violencia por antecedentes de Violencia Física
	$7,45 \leq X \leq 13,52$	2	No siempre justifica la violencia
	$13,53 \leq X$	3	No justifica la violencia
Factor 3. Justificación de la violencia por obtención de beneficios	$X \leq 12,47$	1	Justifica la violencia por obtención de beneficios
	$12,48 \leq X \leq 15,46$	2	No siempre justifica la violencia
	$15,47 \leq X$	3	No justifica la violencia
Factor 4. Justificación por antecedentes de Violencia Psicológica	$X \leq 6,96$	1	Justifica la violencia por antecedentes de Violencia Psicológica
	$6,97 \leq X \leq 10,11$	2	No siempre justifica la violencia
	$10,12 \leq X$	3	No justifica la violencia

Nota. El valor de X corresponde a la sumatoria de las puntuaciones de los ítems que componen cada factor.

Discusión

Uno de los aspectos que más llaman la atención son las diferencias que muestran los géneros en la justificación y reacción ante la violencia. En el primer factor de EAVE, *Denuncia de violencia repetitiva* se obtuvo, con una diferenciación no tan amplia, una mayor confiabilidad en hombres ($\alpha=0.757$) que en mujeres ($\alpha=0.720$). No obstante, ambos superan los valores mínimos aceptados para un coeficiente de confiabilidad, según Oviedo y Campo (2005).

Ahora bien, de acuerdo con Basile (c.a 2010), denunciar el acoso y la intimidación, que hacen parte de la violencia, no están dentro del imaginario social como una forma de defender los derechos, y son muy recientes las consideraciones que se tienen para penalizarlo. Sin embargo, en ese imaginario si está presente que, desde una visión familiar, el que tiene el poder está autorizado para ejercer la violencia hacia el que no lo tiene y que a cambio recibe su silencio.

Asimismo, la indefensión de la víctima depende de la forma en que se presente la violencia, ya sea privada, donde solamente interviene la víctima y el victimario, o pública, donde se incluyen otros actores, que aunque sean pasivos participan del aprendizaje obtenido por los hechos observados. Así pues, en un acto público es más fácil recibir apoyo y que éste sea

denunciado, mientras que en uno privado, si la víctima no lo comunica queda impune (Ávila, 2013).

En ese sentido, desde el contexto escolar, EAVE evalúa situaciones en las que los estudiantes, hombres y mujeres, serían capaces de denunciar la violencia.

Respecto a la *justificación de la violencia por obtención de beneficios*, otro factor de este instrumento, se tiene que hay una diferencia en los valores de Alpha de Cronbach de 0.628 en el grupo de estudiantes de básica secundaria y de 0.539 en el grupo de media vocacional.

Uno de los aspectos que se destacan en la justificación de la violencia por parte de los escolares, son los esquemas que ha ido formando el niño a lo largo de su crecimiento y madurez. Así pues, de acuerdo con Orue y Calvete (2012), un niño expuesto a la violencia puede llegar a la conclusión de que la agresividad es apropiada para solucionar los conflictos y obtener lo que desea, por ende la aceptación de ésta como medio para lograrlo será un predictor de su conducta violenta. Estos esquemas pueden ser aprendidos mediante su propia experiencia u observando a otros, y podrían transformarse de acuerdo a la educación que reciban a lo largo de su historia familiar y/o académica.

Por lo anterior, se recomienda que al evaluar este factor se tenga en cuenta el contexto familiar de los estudiantes antes de hacer un análisis de los resultados obtenidos.

De acuerdo a estos mismos autores, la victimización de los niños por parte de cualquier agresor es la principal causa de conductas agresivas proactivas y reactivas, siendo las primeras, aquellas conductas que se ejercen con el objetivo de conseguir algo, mientras que las reactivas son aquellas motivadas por la acción de defenderse de un evento violento. Así pues, los niños que son víctimas de violencia en cualquier contexto justifican la misma dando lugar a una interpretación distorsionada de la realidad social y por consiguiente, a la generación de más hechos de este tipo.

Con relación a los resultados de confiabilidad de acuerdo al género, en el caso de los factores correspondientes a los tipos de violencia (física y psicológica), tenemos que para el segundo factor del instrumento, *Justificación por antecedentes de violencia física*, se obtuvo un índice de alfa de Cronbach de 0.758 para los hombres y de 0.733 para las mujeres; asimismo, para el cuarto factor, *Justificación por antecedentes de violencia psicológica*, se muestra un mayor valor para los hombres ($\alpha = 0.620$) que para las mujeres ($\alpha = 0.548$).

Lo anterior puede mostrar las diferencias en las formas y/o maneras de expresar o de sentir la violencia en el aula de clases, por ejemplo, autores como Romera, Del Rey, y Ortega (2011) y Romero (2012), expresan que la violencia física en las aulas de clase está más asociada a los varones que a las niñas, debido a que estas últimas recurren a otro tipo de violencia que va acompañada de gestos, palabras hirientes que podrían ser apodosos estigmatizantes, el rumor, el chisme entre otras expresiones de esta violencia sutil que podrían catalogarse como violencia psicológica. A pesar de esto último que expresan los autores, el alfa de Cronbach nos da un índice mucho más alto para los varones que en las niñas en el factor relacionado con violencia psicológica, lo que podría significar que las niñas utilizan la violencia psicológica pero no son conscientes de su conducta ya que esta se produce de forma natural.

Entre tanto, se evidencia una variación en los índices de confiabilidad para los dos primeros factores, *Denuncia de Violencia Repetitiva* y *Justificación por antecedentes de Violencia Física*, los cuales presentaron un mayor valor de Alpha de Cronbach (superiores a 0.70). Llama la atención que estos factores están conformados principalmente por ítems relacionados con violencia física, lo cual es consistente con diferentes estudios (Albaladejo, 2011; Artavia, 2014; Shaikh, Viveki & Halappanavar, 2014) en los que se plantea una mayor identificación de la violencia física que de la

psicológica, debido a que las conductas enmarcadas dentro de este tipo de violencia son más observables, lo cual facilita su caracterización.

Conclusiones

El objetivo de este estudio fue diseñar y validar un instrumento que permita medir la aceptación de la violencia en el ámbito escolar en estudiantes de secundaria, de manera específica, establecer la validez aparente y la validez de constructo por medio del Análisis Factorial; y determinar la consistencia interna por medio del Alfa de Cronbach.

La escala incluye ítems concernientes con la forma como los estudiantes ven la violencia (percepción) y hasta qué punto o qué tipo de violencia es aceptada (justificación), todos ellos haciendo referencia tanto a situaciones dirigidas hacia el sujeto como hacia algún par.

El análisis factorial confirmatorio llevado a cabo, permitió establecer 4 factores que dan lugar a la evaluación de distintos aspectos de la aceptación de la violencia, en el caso de la consistencia interna, el instrumento tomó valores satisfactorios o superiores a 0.80 (Oviedo y Campo, 2005). Esto hace que la escala pueda ser empleada con diferentes objetivos y en distintos ámbitos de investigación.

Sin embargo, al tomar los datos de confiabilidad por separado de los 4 factores de EAVE se nota una diferencia entre ellos, siendo los dos primeros aquellos con mejor índice de Alpha de Cronbach (superiores a 0.70). Si bien esto muestra diferencias a nivel de los factores específicos, no supone la alteración de las propiedades de la escala para su aplicación de manera global.

Lo anterior permite la aplicación del instrumento general y de estos dos factores por separado, así como contemplar la posibilidad de analizar el comportamiento de los ítems que conforman esos factores en otras condiciones por medio de un posterior estudio del instrumento.

De acuerdo a los diferentes análisis realizados usando el paquete estadístico SPSS a la Escala de Aceptación a la Violencia (EAVE) se puede concluir que ésta es confiable y válida, y que puede ser aplicada en el ámbito educativo con miras a evaluar cómo estudiantes de secundaria perciben y aceptan la violencia en el contexto escolar. Futuras investigaciones permitirán revisar las propiedades psicométricas en un rango más amplio, además, permitirán el estudio de su utilidad en el desarrollo de programas de intervención, promoción y/o prevención.

Referencias

Albaladejo, N. (2011). *Evaluación de la Violencia Escolar en Educación Infantil y Primaria*. Departamento de Psicología de la Salud. Universidad de Alicante, España.

Álvarez, L., Álvarez, D., González-Castro, P., Núñez, J., & González-Pienda, J. (2006). Evaluación de los Comportamientos Violentos en los Centros Educativos. *Psicothema*, 18, 686-695.

Artavia, J. (2014). Percepción de estudiantes del I ciclo de enseñanza general básica acerca de la violencia escolar. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 14, 1-23.

Ávila, J. (2013). *El acoso escolar en Educación Primaria en la provincia de Huelva* (Tesis doctoral). Universidad de Huelva, Huelva, España. Recuperado en Dialnet.unirioja.es.

Baba, H. & Shaari, J. (2013). Confirmatory factor analysis (CFA) of first order factor measurement model-ICT empowerment in Nigeria. *International Journal of Bussines Management and Administration*, 24, 81-88.

Barrio, C., Martin, E., Almeida, A., & Barrios, A. (2003). Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares, y su estudio psicológico. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 9-24.

Basile, H. (c.a 2010). Violencia escolar. Recuperado del sitio web <http://www.psicoadolescencia.com.ar/docs/violenciaes.pdf>.

Buss, A. & Perry, M. (1992). The Aggression questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 452-459.

Campos, A & Oviedo, H. (2008). Propiedades psicométricas de una escala: La consistencia interna. *Redalyc.org*, 10, 831-839.

Cangas, A., Gazquez, J., Perez-Fuentes, M., Padilla, D., & Miras, F. (2007). La Evaluación de la Violencia Escolar y su Afectación Personal en Una Muestra de Estudiantes Europeos. *Psicothema*, 19, 114-119.

Castillo, L. (2011). El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (8), 415-428

Chaux, E. (2013). Violencia escolar en Bogotá: Avances y retrocesos en 5 años. *Documento de Trabajo EGOB n° 5*. 1-47.

Chaux, E. (2003). Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia *Revista de Estudios Sociales*, 15, 47-58.

Chaux, E. & Velásquez, A.M. (2008). Violencia en los colegios de Bogotá: Contraste internacional y algunas recomendaciones. *Revista Colombiana de Educación*, 55, 13-37.

Cohen, R. & Swerdlik, M. (2001) *Pruebas y evaluación Psicológica*. México: McGraw Hill

Cortina, J. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78, 98-104.

Falcón, M. (2009). La Violencia Escolar, ¿Violencia Social? *Revista Electrónica de Psicología Política*, 6(19), 91-96

Fernández, I. (2009). *Justificación Y Legitimación De La Violencia en La Infancia. Un Estudio Sobre La Legitimación Social De Las Agresiones En Los Conflictos Cotidianos Entre Menores*. Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.

Fortich, D. (2011). *Influencia de los determinantes socio demográficos en la percepción sobre el uso de la agresión física por la población colombiana: a partir de la encuesta nacional de salud 2007*. (Tesis de Maestría). Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia

Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses (2014). Datos oficiales sobre la violencia en Colombia en el 2013. *Forensis 2013: Datos para la vida*, 1, 19-76.

Insuasty, J. (2014). Violencia Interpersonal. *Forensis 2013: Datos para la vida*, 1, 285-332.

Ley 1620. (2013). *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*. Congreso de la Republica; Bogotá, Colombia.

Ley 20536 (2011), Ley Sobre Violencia Escolar. Ministerio de Educación; Santiago de Chile, Chile. Recuperado desde <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1030087&idVersion=2011-09-17>

Ley 29719 (2011). Ley que promueve la convivencia sin violencia en las instituciones educativas, Congreso de la República, Perú. Recuperado desde <http://www.educacionenred.pe/noticia/?portada=7961>

Ley 12299 (1999). Ley Sobre la Creación del Programa Provincial de Prevención de Violencia Escolar, Senado y Cámara de Diputados, Argentina. Recuperado desde <http://www.gob.gba.gov.ar/legislacion/legislacion/l-12299.html>

Marthe, A. (2011). Violencia interpersonal, diferentes formas de presentarse: ¿Es prevenible y evitable? *Forensis 2011: Datos para la vida*, 1, 354-364.

Martínez, B. (2008). *Ajuste Escolar, Rechazo y Violencia en Adolescentes*. Servei de Publicacions. Universitat De Valencia, Valencia, España.

Mateo, V., Soriano, M., & Godoy, M. (2009). Un Estudio Descriptivo sobre el Acoso y Violencia Escolar en la Educación Obligatoria. *Escritos de Psicología*, 2(2), 43-51.

Montero, I. & León, O. (2007). Guía para nombrar los estudios de Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 3, 847-862.

Morales, P. (2013). *El Análisis Factorial en la Construcción e Interpretación de Tests, Escalas y Cuestionarios*. Universidad Pontificia Comillas; Madrid, España.

Musher-Eizenman, D., Boxer, P., Danner S., Dubow, S., Goldstein, S. & Heretick, D. (2004). Social-cognitive mediators of the relation of environmental and emotion regulation factors to children's aggression. *Aggressive Behavior*, 30, 389-408.

Olweus, D. (2014). *Violence Prevention Works, Recognizing Bullying*. Estados Unidos: Hazelden Foundation. Recuperado de http://www.violencepreventionworks.org/public/recognizing_bullying.page

Organización Mundial de la Salud (2002). *Informe Mundial sobre la Violencia y la*

Salud: Resumen. Washington D.C.: Organización Panamericana de la Salud.

Ortega, R., Rey, R. & Mora, J. (2001). Violencia entre escolares conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno de maltrato entre iguales. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 41, 95-113.

Orue, I. & Cavete, E., (2010). Elaboración y Validación de un Cuestionario para Medir la Exposición a la Violencia en Infancia y Adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10(2), 279-292.

Orue, I. & Calvete, E. (2012). La Justificación de la Violencia como Mediador de la Relación entre la Exposición a la Violencia y la Conducta Agresiva en la Infancia. *Psicothema*, 24(1), 42-47.

Oviedo, H. & Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente Alpha de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 24, 572-580.

Peralta, J., Sanchez, M., Trianes, M., & de la Fuente, J. (2003). Estudio de la Validez Interna y Externa de un Cuestionario Sobre Conductas Problemáticas para la Convivencia Según el Profesor. *Psicología Saúde & Doenças*, 4, 83-96.

Pérez, E. & Medrano, L. (2010). Análisis Factorial Exploratorio: Bases conceptuales y

metodológicas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 2, 58-66

Pueyo, A. (2005). *Violencia Juvenil: Realidad Actual y Factores Psicológicos Implicados*. Grupo de Estudios Avanzados en Violencia, Facultad de Psicología. Universidad de Barcelona.

Reyes, J. (2005). *La Agresividad y Violencia en los Juegos de los Niños Durante el Recreo Escolar*. (Tesis de grado).Secretaria de Educación Pública. Universidad Pedagógica Nacional. Chihuahua; México.

Richters, JE & Saltzman, W. (1990). *Survey Of Children`s Exposure to Community Violence,(SECV); Parent Report*. Rockville, MD: National Institute Mental Health. Rockville.

Romera, E., Del Rey, R. & Ortega, R. (2011). Factores Asociados a la Implicación en Bullying: Un Estudio en Nicaragua. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 161-170.

Romero, D. (2012). *Representaciones Sociales de la Violencia Escolar entre Pares, en Estudiantes de Tres Instituciones Educativas Públicas. De Bogotá, Chía, Sopó, Cundinamarca*. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia; Bogotá D.C.

Saavedra, E., Villata, M., & Muñoz, M. (2007). Violencia Escolar: La Mirada de los

Docentes. *Límite. Revista de Filosofía y Psicología*, 2(15), 39-60.

Schwartz, D. & Proctor, J. (2000). Community Violence Exposure (CEQ) and Children`s Social Adjustment in the School Peer Group: The Mediating Roles of Emotion Regulation and Social Cognition. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68, 670-683.

Secretarías de Educación Distrital, Distrital de Cultura, Recreación y Deporte, Distrital de la Mujer & Universidad Distrital Francisco José de Caldas (2013). Encuesta de Clima Escolar y Victimización en Bogotá. Recuperado desde http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/proyectos/pecc/centro_documentacion/caja_de_herramientas/serie_3_sistemizacion/encuesta_de_clima_escolar_y_victimizacion_2013.pdf

Shaikh, F., Viveki, R. & Halappanavar, A. (2014). Psysical and Verbal Aggressive Behaviour Pattern Among School Children in Urban Area of North Karnataka: A Cross Sectional Study. *JKIMSU*, 3 55-62

Sierra, C. (2004). *Violencia Escolar. Perfiles Psicológicos de Víctimas y Agresores*. Instituto de Neurociencias Aplicadas INEA. Bogotá;Colombia.

Tortosa, M. & Penalva, C. (2004). Las Violencias en América Latina. *El pulso de América Latina*, 405-428

Valadez, I. (2008). *Violencia Escolar: Maltrato entre Iguales en Escuelas Secundarias de la Zona Metropolitana de Guadalajara*. México: Dirección de psicopedagogía-Universidad de Guadalajara. Recuperado desde http://cvsp.cucs.udg.mx/drupal6/documentos/violencia_escolar_libro.pdf

Valdiviezo, P. (2009). *Violencia Escolar y Relaciones Intergrupales Sus Prácticas y Significados en las Escuelas Secundarias Públicas de la Comuna de Peñalolén en*

Santiago de Chile. Universidad de Granada, Granada.

Veccia, T., Calzada, J., & Grisolia, E. (2010). La Percepción de la Violencia Entre Pares en Contextos Escolares: Un Estudio Cualitativo. *Anuario de Investigaciones*, 15, 159-168.

Walters, R & Parke, R. (1964). *Social motivation, dependency, and susceptibility to social influence*. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 231-276). Nueva York, Academic Press.