

# Diseño y validación de la Escala de Autopercepción y Percepción del Acoso Escolar en Adolescentes (APAE-A)<sup>1</sup>

## Design and validation of the Self-Perception and Perception of Bullying in Adolescents Scale (SPB-A)

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-397-538>

**Lucía Álvarez-Blanco**

<https://orcid.org/0000-0003-4116-4864>

**María-Teresa Iglesias-García**

<https://orcid.org/0000-0002-9577-7693>

**Antonio Urbano Contreras**

<https://orcid.org/0000-0001-6973-1125>

**Verónica García Díaz**

<https://orcid.org/0000-0003-2809-112X>

Universidad de Oviedo

### Resumen

Este estudio construye y valida la *Escala de Autopercepción y Percepción del Acoso Escolar en Adolescentes* con el objetivo de ofrecer un instrumento para evaluar de manera global el acoso escolar, procurando igualmente que sea sencillo y de rápida cumplimentación. Han participado 10795 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria con una edad media de 13.94 años (51.1% chicas y 48.9% chicos), pertenecientes a centros públicos (54.4%) y concertados (45.5%) del Principado de Asturias (España). La muestra total se dividió aleatoriamente en dos mitades para realizar una validación cruzada con un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) y otro Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) sobre las citadas submuestras. Los resultados presentan una escala con buena

---

<sup>1</sup> Trabajo financiado por la Universidad de Oviedo mediante el Proyecto PAPI-20-EMERG-20.

fiabilidad ( $\alpha = .86$ ) e integrada por 27 ítems y 4 factores: Conductas que suponen acoso (F1), Conductas de acoso presenciadas (F2), Conductas de acoso sufridas (F3) y Reacción ante las conductas de acoso (F4). La escala obtenida resulta invariable según la titularidad del centro, sexo y curso. La brevedad, sencillez y confiabilidad de esta escala indican que puede resultar de interés tanto a nivel de investigación o diagnóstico como, a posteriori, en la práctica profesional y de intervención socio-psico-educativa desde un enfoque eminentemente preventivo o de afrontamiento del acoso escolar durante la adolescencia.

*Palabras clave:* bullying, Educación Secundaria, violencia escolar, convivencia, validación de instrumentos.

### **Abstract**

This study constructs and validates the *Self-perception and Perception of Bullying in Adolescents Scale* to offer an instrument to assess bullying globally, also trying to make it quick and straightforward to complete. A total of 10,795 students of Compulsory Secondary Education with an average age of 13.94 years (51.1% girls and 48.9% boys) from public (54.4%) and state-subsidised (45.5%) schools in the Principality of Asturias (Spain) participated. The total sample was randomly divided into two halves for cross-validation with an Exploratory Factor Analysis (EFA) and a Confirmatory Factor Analysis (CFA) on the subsamples mentioned above. The results present a scale with good reliability ( $\alpha = .86$ ) and composed of 27 items and 4 factors: Behaviours involving bullying (F1), Bullying behaviours witnessed (F2), Bullying behaviours experienced (F3), and Reaction to bullying behaviours (F4). The scale obtained is invariant according to the type of school, gender, and year. The brevity, simplicity, and reliability of this scale indicate that it may be of interest both at a research or diagnostic level and, later, in professional practice and socio-psycho-educational intervention from an eminently preventive or coping approach to bullying during adolescence.

*Keywords:* bullying, Secondary Education, school violence, coexistence, validation of instruments.

## **Introducción**

El sistema educativo tiene entre sus principales prioridades la socialización e inclusión de las personas a través de un conjunto de valores, normas y comportamientos necesarios para garantizar el respeto,

tanto de los derechos humanos como de la diversidad e individualidad de cada sujeto (Herrera-Espinoza y Cerezo-Ochoa, 2018).

El abordaje preventivo y constructivo de los conflictos que surgen de manera natural en los contextos socioeducativos es una de las estrategias más eficaces para promover la convivencia positiva y pacífica en estos espacios (Gómez-Ortiz et al., 2017), máxime cuando se conoce que la misma es la base de la cohesión social y ciudadana (Rebolledo, 2018). No obstante, el devenir de nuestra sociedad ha desencadenado una naturalización de violencia como patrón de interacción cotidiano (Esteban y Ormart, 2019) desde edades cada vez más tempranas (Albaladejo-Blázquez et al., 2013). A esto se une una legitimación, desensibilización e indiferencia desde la observación o participación activa en episodios de esta naturaleza (Galán, 2018).

En este sentido, parece pertinente efectuar una aproximación conceptual al término de acoso, contextualizándolo en el espacio de un aula o de un centro escolar. Así, el *acoso* informa sobre el ejercicio de una violencia (de mayor o menor intensidad) que se ejerce de manera reiterada e intencional, caracterizándose por un desequilibrio de poder y fuerzas entre agresor y víctima y un ejercicio claro, en definitiva, de transgresión moral (Ortega-Ruiz et al., 2016) y hostigamiento ante el que el alumno se muestra desvalido (Olweus, 1998).

Con ello, el *acoso escolar*, tópico central de este trabajo, es un fenómeno que genera una marcada preocupación educativa, social, familiar y personal (Amnistía Internacional, 2019) y que resulta muy complejo de identificar y, en consecuencia, de resolver. La prevalencia de esta problemática, apuntada por Olweus en los años ochenta, queda reflejada en estadísticas internacionales, sucediendo que uno de cada 3 estudiantes de entre 13 y 15 años en el mundo sufre acoso con asiduidad (Unicef, 2014), un 9.3% ha sufrido acoso tradicional en los dos últimos meses y un 6.9% es víctima de ciberacoso (Save the Children, 2016). Por su parte, González-Cabrera et al. (2017) indican en su estudio que un 6.1% del alumnado español de 15 años sufre acoso escolar de manera frecuente, situándose aún por encima el valor medio de la OCDE (8.9%).

Esta situación parece afectar ya incluso al alumnado de Educación Primaria (Wandera et al., 2017), más a los chicos que a las chicas (Han et al., 2017; Olweus, 2009), a estudiantes de familias de bajo nivel socioeconómico y de estudios (Suárez-García et al., 2020) y cuyos progenitores participan poco en los centros escolares (López y Ramírez,

2020). Dicha panorámica se complementa al revisar las alarmantes estadísticas de suicidios adolescentes (Molano et al., 2018); conductas ansiosas y de depresión (Caballo et al., 2011; Pabian y Vandebosh, 2016); evitación ante la asistencia al centro escolar (Hutzell y Payne, 2018); baja autoestima, sentimiento de preocupación o culpa (Beltrán et al., 2015); autolesiones (Carballo y Gómez, 2017); inadecuado rendimiento académico (Rettew y Pawlowski, 2016); absentismo escolar o fugas; agresividad (Méndez y Cerezo, 2018), etc.

Igualmente, las formas en las que el acoso se materializa hacen evidente que se trata de una problemática muy dispar que comprende desde actos violentos, como el insulto, hasta graves agresiones físicas. Su estudio exige contemplar tres premisas fundamentales: a) el empleo de la fuerza -verbal, física o psicológica- del acosador frente al acosado; b) una intencionalidad -deseo consciente de herir, amenazar, asustar- y c) la reiteración -acción agresiva que se repite en el tiempo y que, en la víctima, desencadena la expectativa de futuros ataques- (Olweus, 2009). Asimismo, en referencia a los agentes implicados, además de acosado y víctima, cabe diferenciar los roles de asistentes del acosador o reforzadores que colaboran o incitan la agresión, y los de defensores o extraños que defienden o se muestran pasivos ante dicho acoso (Pöyhönen et al., 2012).

Por otro lado, este acoso puede ejercerse individualmente o en grupo, persiguiendo una exclusión social (no permitiendo participar en actividades, ignorando a la persona, etc.) y ejerciéndose en presencia física o través de redes sociales o medios de comunicación digitales, dando origen a lo que se conoce como *cyberbullying* o ciberacoso (García et al., 2020; Pabian y Vandebosch, 2016; Park et al., 2020). A los indicadores antes expuestos al definir el acoso, este último fenómeno se ve agravado al unirse el anonimato de quien lo ejerce y la potencial exposición masiva ante una audiencia, en ocasiones, también desconocida (Estévez et al., 2020). Este tópico es de relevancia en la comprensión de posibles modalidades de ejercer el acoso, si bien no es objeto de esta investigación.

Asimismo, el sistema axiológico de nuestra sociedad occidental se caracteriza por el individualismo, competitividad, estilos educativos familiares excesivamente permisivos y poco exigentes o baja cultura del esfuerzo (Criollo et al., 2020; Gómez et al., 2015), factores que, entre otros, ayudan a explicar la incidencia del acoso en nuestras aulas. Cabe

apuntar que tanto los episodios violentos como los de acoso, siendo en este último la edad media de la víctima de 10.9 años (Ballesteros et al., 2018), pueden generarse o acontecer dentro y fuera de la institución educativa, circunstancia que reclama la implicación de la comunidad educativa (Grado y Uruñuela, 2017) y de todos los agentes sociales (Carrascosa y Ortega-Barón, 2018), especialmente, de la Administración a través de la oferta de recursos y apoyos (Estévez et al., 2018).

Conforme a lo expuesto, proliferan estudios que reflejan la opinión de los diversos agentes mencionados ante este fenómeno (Esteban y Ormart, 2019), si bien por su especial grado de afectación, resulta imprescindible continuar explorando cómo se percibe (bien a nivel valorativo o de mero espectador) o se vive en primera persona el acoso escolar. De ello se deriva la necesidad de apostar por el desarrollo de investigaciones que concedan voz al alumnado (Cava y Buelga, 2018) y, especialmente, a quienes cursan Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Esto se debe a que es en la etapa escolar que coincide con la preadolescencia y adolescencia, estadios evolutivos de máximo desarrollo fisiológico, socioafectivos (Garaigordobil y Machimbarrena, 2019) y de identificación y pertenencia a un grupo social de referencia.

Por su parte, en referencia al contenido objeto de análisis, la mayoría de los instrumentos sobre la evaluación del acoso escolar se centran en la revisión de indicadores de dicho acoso (López y Ramírez, 2020; Martínez et al., 2020; Nasywa et al., 2020), interesando especialmente para este estudio los realizados desde la óptica de los observadores (Caballo et al., 2012). Entre las principales dimensiones o factores de investigación, la literatura científica recoge los siguientes: 1) conocimiento, rasgos definitorios del acoso escolar y comorbilidades; 2) pautas de actuación ante la detección de un caso de acoso; 3) convivencia escolar; 4) inclusión; 5) contextos de ocurrencia de estos actos; 6) victimización recibida; 7) actitud activa o pasiva de los observadores; y 8) indisciplina y desidia docente (Caballo et al., 2012; Caso et al., 2013; Cohen et al., 2015; Cuevas y Marmolejo, 2015; Del Rey et al., 2017; López y Ramírez, 2020;).

Otro de los aspectos observado es que el perfil de los encuestados es el de alumnado matriculado en los últimos cursos de Educación Primaria y en la ESO (Gascón-Cánovas et al., 2016; Ortega-Ruiz et al., 2016; Vera et al., 2017). También se observa que aún es reducido el número de trabajos que exploran a través de un único instrumento el acoso escolar en primera persona (García et al., 2019) o incluso la reacción mostrada

ante estos episodios de agresión (Sokol et al., 2016). Lo mismo sucede al revisar el tamaño de las muestras de estudio que, en su mayoría, son reducidas y circunscritas a un centro o institución.

Considerando las premisas y argumentos previos, resulta pertinente formular los objetivos de este trabajo, consistentes en abordar el diseño de un instrumento que evalúe este constructo de manera holística (integrando indicadores de acoso y ejemplos de este que se han observado) y vivencial, concediendo protagonismo a quienes lo padecen, tanto por haberlo sufrido como por haber reaccionado ante episodios ajenos. Otro objetivo es validar la escala en alumnado de centros de Educación Secundaria del Principado de Asturias, a fin de disponer de un instrumento válido y fiable mediante el que identificar situaciones de acoso en el ámbito de la convivencia escolar, tanto en el papel de víctimas como de testigos. Se espera, en definitiva, detectar algunos indicadores de riesgo en los estudiantes que actúen como predictores que ayuden a la detección precoz e implementación de acciones formativas e informativas de naturaleza psicoeducativa dirigidas a este alumnado (Moya, 2019) y, por ende, a una mejora de la convivencia en el contexto socioescolar (Ortega et al., 2012), familiar y comunitario (Criollo et al., 2020).

## Método

### Participantes

Han participado 10795 alumnos de Enseñanza Secundaria de ocho municipios del Principado de Asturias y en los cuales se implementa el *Plan Director para la Convivencia y Mejora de la Seguridad en los Centros Educativos y sus Entornos* (Instrucción 7/2013 de la Secretaría de Estado de Seguridad), pues se ha contado con la colaboración de los responsables de dicho Plan para la aplicación de los cuestionarios. Según datos de la Consejería de Educación y Cultura de Asturias, extraídos del sistema SAUCE, el alumnado escolarizado en ESO en dichos municipios ascendía a 23476, por lo que se estimaba que una muestra aproximada de 2000 alumnos garantizaba la representatividad. Con un margen de error del 3% y un nivel de confianza del 99% la muestra debería alcanzar los 1709 cuestionarios.

Concretamente, la muestra se distribuye entre centros de enseñanza pública (54.4%) y concertada (45.5%). En cuanto a la variable sexo, el 51.1% son chicas y el 48.9% son chicos, la mayoría son de nacionalidad española (93.2%), su edad media es de 13.94 años ( $DE = 1.3$ ) y, respecto al curso, el 26.27% está en 1º de la ESO, el 27.24% en 2º, el 25.19% en 3º y el 21.30% en 4º.

## **Instrumento y procedimiento de recogida de información**

El instrumento empleado (Anexo I) se basa en el *Cuestionario de Evaluación de Violencia Escolar en Infantil y Primaria (CEVEIP)*. En su versión original (Albaladejo-Blázquez, 2011) contaba con 36 ítems divididos en 4 dimensiones y en su validación (Albaladejo-Blázquez et al., 2013) se redujeron a 30 ítems y 3 dimensiones ( $\alpha = .86$ ). Se han tenido en cuenta los elementos de ambas versiones, respetando las dimensiones originales. Concretamente, cada bloque incluye: 1. Ocho conductas para indicar en qué grado se consideran conductas de acoso; 2. Ocho conductas para precisar en qué medida las han presenciado en su centro escolar; 3. Las mismas ocho conductas para indicar la frecuencia con la que han sido víctimas; 4. Tres propuestas de actuación ante estas situaciones. La selección de ítems se ha fundamentado en la literatura sobre el tema y se ha simplificado su redacción tras una prueba piloto inicial realizada en una clase de cada curso de Educación Secundaria que, posteriormente, no forma parte del estudio. La elección de este instrumento se fundamenta en su minucioso proceso de elaboración y validación, además de desarrollarse en contexto español, aunque con una muestra limitada (195 participantes). Respecto a la escala empleada, se utiliza una escala tipo Likert con valores desde 1 (nunca/total desacuerdo) al 10 (siempre/totalmente de acuerdo), evitando la tendencia a un valor central.

Dado que se pretendía conseguir el mayor número de cuestionarios posibles, utilizando para ello las aulas de informática de los centros educativos, se implementó el cuestionario mediante la herramienta Google Formularios (online). En todo el proceso se contó con la colaboración de la Policía Nacional, la cual actuó como enlace con los centros educativos. El cuestionario se administró en horario lectivo para asegurar que cualquier duda fuese resuelta. De igual modo, se garantizó

el anonimato y se contó con la aprobación explícita de la Consejería de Educación del Principado de Asturias para su administración tras una revisión previa (por ejemplo, se eliminó una pregunta referente a la nacionalidad para garantizar el anonimato).

## **Análisis de datos**

Inicialmente se analizó la base de datos para comprobar la ausencia de valores perdidos y casos típicos y el cumplimiento de los supuestos para el análisis multivariado en cuanto a distribución normal de los ítems, linealidad y ausencia de multicolinealidad (Pérez y Medrano, 2010). Después, se exploró para detectar casos atípicos o valores perdidos que podrían sesgar los análisis posteriores y se aplicó la prueba *MCAR* para analizar su comportamiento. Posteriormente, se analizó el grado de compatibilidad de los ítems con la curva normal (análisis de asimetría y curtosis). El supuesto de linealidad se evaluó examinando los diagramas matriciales de dispersión, observando si los puntos se distribuían a lo largo de una línea recta. Finalmente, se calcularon las correlaciones bivariadas inter-ítem para observar el grado y sentido de las relaciones entre los mismos, considerándose válidas aquellas que no reflejaran un  $r \geq .90$  para evitar problemas de multicolinealidad (Tabachnick y Fidell, 2001).

La consistencia interna o confiabilidad del cuestionario se estableció mediante el coeficiente alfa de Cronbach (Cronbach, 1951), calculándose también si el ítem era eliminado.

El análisis de la estructura factorial o validez de constructo se realizó mediante un proceso de validación cruzada con análisis factorial exploratorio (*AFE*) y análisis factorial confirmatorio (*AFC*), dividiendo la muestra en dos de forma aleatoria. La primera submuestra estuvo formada por 5404 sujetos (50,06% de la muestra) y la segunda por 5391 (49,94% de la muestra). Para el *AFE* se utilizó el método de extracción de máxima verosimilitud (Lawley y Maxwell, 1971), ya que proporciona las estimaciones de los parámetros que con mayor probabilidad han producido la matriz de correlaciones observada si la muestra procede de una distribución normal multivariada con  $m$  factores latentes, siendo además el más recomendado en muestras de elevado tamaño (superior a 300 sujetos) (Ortiz y Fernández-Pera, 2018); se utilizó, además, el método



de rotación Promax, ya que se consideró que este método oblicuo es más efectivo en la identificación de una estructura simple (Finch, 2006). Para el *AFC* se empleó la estimación de máxima verosimilitud y una combinación de índices de ajuste absolutos y relativos para evaluar la bondad de ajuste del modelo propuesto. Entre los absolutos, se utilizó el valor *p*, asociado con el estadístico Chi cuadrado y el valor de la ratio entre  $\chi^2$  y los grados de libertad (*CMIN/DF*), el índice de bondad de ajuste (*GFI*), la raíz cuadrática media de residuales (*SRMR*) y el error cuadrático medio de aproximación (*RMSEA*). Entre los relativos se emplearon los índices de ajuste comparado (*CFI*), de ajuste incremental (*IFI*) y el ajustado de bondad de ajuste (*TLI*). Para que existiera un buen ajuste, el valor *CMIN/DF* debía ser inferior a 5; el de *GFI* estar por encima de .95; los valores *TLI*, *IFI* y *CFI* debían superar .90, considerándose excelentes valores superiores a .95; y que los valores *RMSEA* y *SRMR* fuesen inferiores a .08.

Para comprobar que el modelo se mantenía estable al considerar las variables de titularidad del centro, sexo y curso, se realizaron análisis factoriales confirmatorios con las submuestras de estudiantes de centros públicos (n = 5886) y concertados (n = 4909), de sexo femenino (n = 5519) y masculino (n = 5276), y de los cuatro cursos de la ESO (n = 2836 en 1º, n = 2941 en 2º, n = 2719 en 3º y n = 2299 en 4º). Dado que se esperaba que el modelo presentase un buen ajuste en todos los casos, se empleó *AFC* Multigrupo (*AFCMG*) para comprobar su invarianza factorial según estas variables. Este análisis se realizó a partir de una sucesión de modelos anidados, cada uno más restrictivo que el anterior: en primer lugar se probó la invarianza configural (misma estructura factorial para los grupos) (M1); posteriormente, se consideró la invarianza métrica o débil (las cargas factoriales se restringen a igualdad) (M2); luego se evaluó la invarianza fuerte (las cargas factoriales y los interceptos se restringen a igualdad) (M3); y finalmente se probó un modelo de invarianza estricta (cargas factoriales, interceptos y varianzas únicas de los reactivos se restringen a igualdad) (M4). Como indicador de que los modelos se mantenían invariantes, se consideró que la diferencia en *CFI* debía ser igual o inferior a .01 entre los sucesivos niveles de invarianza y que la diferencia en el *RMSEA* debía ser igual o inferior a .015 (Chen, 2007). También se calculó el valor de  $\chi^2$ , pero, debido a su sensibilidad al tamaño de la muestra, no se ha tenido en cuenta. Finalmente, si existe

invarianza estricta, los cambios observados serán debidos a las variables latentes y no a un sesgo en la medición (DeShon, 2004).

Para el análisis de datos se utilizó el paquete de análisis estadístico SPSS 22.0, incluido el módulo AMOS 22.0.

## Resultados

El cuestionario inicial, compuesto por 27 ítems, presentaba una alta fiabilidad ( $\alpha = .86$ ). El porcentaje de valores perdidos estaba entre .0% y .1% y los resultados obtenidos en la prueba *MCAR* fueron  $\chi^2 = 252.767$ ,  $DF = 179$ ,  $\alpha = .000$ , por lo que los datos perdidos no son *MCAR* (Falta Completamente al Azar), y ha sido necesario utilizar la estimación *EM* (Expectation-Maximization), empleando para ello el módulo de Análisis del Valor Perdido del programa SPSS, ya que este procedimiento tiene claras ventajas en contextos aplicados (Van Ginkel y Van der Ark, 2005).

En la Tabla 1 se presentan la medias, la desviación estándar y los índices de normalidad de los 27 ítems del cuestionario, apreciándose que todos los valores fueron inferiores a 2 para la asimetría y a 7 para la curtosis, con excepción de los ítems “Me pegan en clase o en el recreo”, “Me estropean los trabajos”, “Me envían mensajes a través de redes sociales de ofensa, insulto o amenaza” y “Publican en Internet fotos o vídeos sobre mí para ofenderme o reírse de mí”, por lo que deberían excluirse del análisis, pero dada la pertinencia de dichos ítems según la literatura al respecto, se asume el riesgo de no eliminarnos para no perder información pertinente, ya que se estima que su elevada asimetría y curtosis es debida a una baja ocurrencia de esas conductas.

**TABLA I.** Estadísticos descriptivos y normalidad univariada de los ítems del cuestionario original

Ítems	M	DE	Asimetría	Curtosis
1.Insultar	6.14	2.63	-.25	-.84
2.Pegar	7.94	2.76	-1.35	.68
3.Empujar	6.24	2.71	-.40	-.84
4.Molestar para no dejar hacer el trabajo	5.80	2.81	-.21	-1.01
5.Quitar o esconder cosas	5.94	2.85	-.24	-1.05
6.Aislar o ignorar	7.41	3.01	-1.02	-.27
7.Poner motes	6.13	2.91	-.32	-1.05
8.Reírse	6.68	2.91	-.57	-.83
9.Insultarle en clase o en el recreo	4.79	2.81	.25	-1.07
10.Pegarle en clase o en el recreo	3.50	2.76	.96	-.24
11.Ignorarlo o marginarlo en el aula o en el recreo	4.25	3.02	.50	-1.07
12.Molestarle, no dejarle hacer el trabajo o estropeárselo	3.70	2.86	.79	-.63
13.Quitarle o esconderle las cosas	4.78	3.05	.29	-1.23
14.Grabar o hacer fotos con el móvil para burlarse	3.10	2.91	1.21	.11
15.Enviar mensajes a través de redes sociales de ofensa, insulto o amenaza	3.23	2.97	1.11	-.18
16.Publicar en Internet fotos o vídeos ofensivos o de burla	2.71	2.78	1.56	1.10
17.Me insultan en clase o el recreo	2.07	1.99	2.25	4.68
18.Me pegan en clase o el recreo	1.39	1.29	4.42	21.55
19.Me ignoran o me marginan en clase o el recreo	1.66	1.72	3.15	9.87
20.Me molestan o no me dejan hacer el trabajo	2.04	1.94	2.32	5.12
21.Me quitan o esconden las cosas	2.08	2.01	2.29	4.89
22.Me estropean los trabajos	1.43	1.37	4.06	17.96
23.Me envían mensajes a través de redes sociales de ofensa, insulto o amenaza	1.39	1.38	4.32	19.68
24.Publican en Internet fotos o vídeos sobre mí para ofenderme o reírse de mí	1.29	1.20	5.25	29.83
25.Decírselo a un profesor/a	5.64	3.24	-.05	-1.37
26.Decírselo a tu familia	5.95	3.47	-.20	-1.49
27.No hacer nada	3.34	2.94	1.03	-.25

En ningún caso se observaron correlaciones entre ítems superiores a .90, por lo que se descartan problemas de multicolinealidad.

Del análisis factorial exploratorio (AFE) realizado sobre la primera submuestra (n1 = 5404) se obtuvieron cuatro factores que explicaban el 51.25% de la varianza. La medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin ofreció un valor de .89, considerado entre “meritorio” y “muy bueno” (Kaiser, 1974) y la prueba de esfericidad de Bartlett resultó significativa ( $c^2 = 73479.720$ ;  $DF = 351$ ;  $p = .000$ ). Se mantuvieron los 27

ítems, pues en ningún caso se obtuvieron comunalidades inferiores a .40, cargas inferiores a .40, o iguales o superiores a .40 en más de un factor.

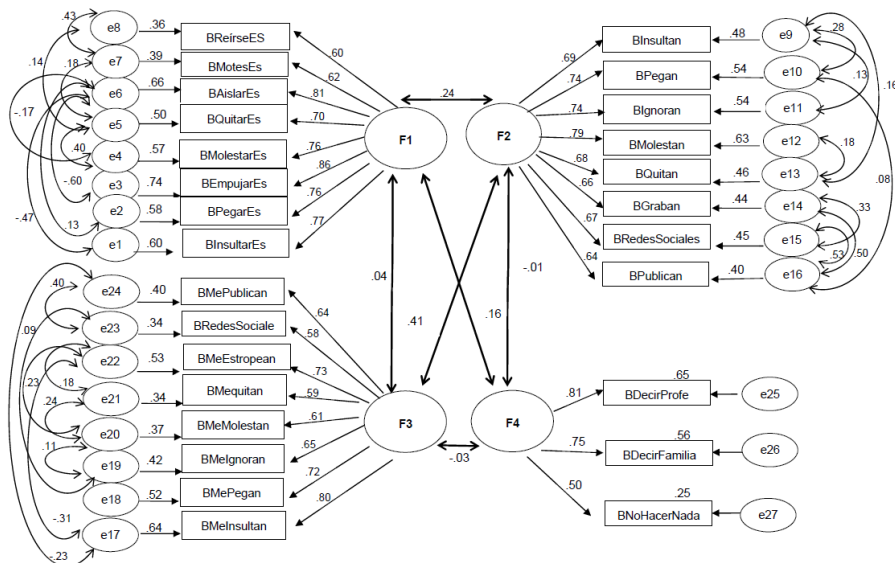
Los factores resultantes se denominaron “Conductas que suponen acoso” (F1), “Conductas de acoso presenciadas” (F2), “Conductas de acoso sufridas” (F3) y “Reacción ante las conductas de acoso” (F4) y explican, respectivamente, el 23.13%, el 14.97%, el 7.97% y el 5.18% de la varianza. En la Tabla 2 se muestra la saturación en los factores para cada elemento.

**TABLA 2.** Estructura factorial del cuestionario

Ítems	Factor			
	F1	F2	F3	F4
Ítem1	.806			
Ítem2	.786			
Ítem3	.783			
Ítem4	.739			
Ítem5	.729			
Ítem6	.715			
Ítem7	.672			
Ítem8	.661			
Ítem9		.784		
Ítem10		.784		
Ítem11		.759		
Ítem12		.755		
Ítem13		.730		
Ítem14		.700		
Ítem15		.674		
Ítem16		.643		
Ítem17			.730	
Ítem18			.726	
Ítem19			.707	
Ítem20			.693	
Ítem21			.647	
Ítem22			.634	
Ítem23			.629	
Ítem24			.608	
Ítem25				.791
Ítem26				.759
Ítem27				.504

Los valores obtenidos con el análisis factorial confirmatorio sobre la segunda submuestra (n2 = 5391) indicaron un ajuste óptimo del modelo, obteniéndose un valor de Chi cuadrado significativo ( $\chi^2 = 3382.209$ ,  $DF = 294$ ,  $p < .000$ ), un  $CMIN/DF = 11.504$  (hay que tener en cuenta que este índice es muy sensible al tamaño de la muestra) y los siguientes valores en los índices calculados:  $GFI = .955$ ,  $RMSEA = .044$ ,  $SRMR = .038$ ,  $CFI = .958$ ,  $IFI = .958$  y  $TLI = .950$ . La Figura 1 muestra los parámetros de la solución estandarizada.

FIGURA 1. Análisis Factorial Confirmatorio (Submuestra 2)



El coeficiente de fiabilidad Alfa de Cronbach del conjunto de los ítems fue de .86 y el de los factores resultantes de .91 (F1), .90 (F2), .86 (F3) y .72 (F4), valores considerados entre muy buenos y medianos.

Los resultados obtenidos muestran que la estructura factorial de la Escala APAE-A es invariante según las variables “titularidad”, “sexo” y “curso” (Tabla 3), cumpliéndose los criterios establecidos.

**TABLA 3.** Índices de ajuste el conjunto de la muestra, titularidad, sexo y curso

Muestra	$\chi^2$	DF	GFI	RMSEA	SRMR	CFI	IFI	TLI
Global	6459.990	294	.957	.044	.038	.958	.958	.950
Públicos	3665.445	294	.956	.044	.038	.960	.960	.952
Concertados	3256.911	294	.9553	.045	.039	.953	.953	.943
Mujer	3443.668	294	.958	.044	.037	.958	.958	.958
Hombre	3469.606	294	.956	.045	.040	.956	.956	.947
Primero ESO	2052.184	294	.949	.046	.042	.957	.957	.949
Segundo ESO	1836.848	294	.956	.042	.036	.958	.958	.950
Tercero ESO	1969.364	294	.946	.047	.042	.953	.953	.944
Cuarto ESO	1820.253	294	.943	.048	.043	.952	.952	.943

$\chi^2$ = Chi-Cuadrado; *DF* = Grados de Libertad; GFI- The Goodness of Fit Index ( $p \geq .90$ ); RMSEA- Root Mean Squared Error of Approximation ( $p \leq .08$ ); SRMR- Standardized Root Mean Square Residual ( $p \leq .08$ ); CFI- Comparative Fit Index ( $p \geq .95$ ); IFI- Incremental Fit Index ( $p \geq .95$ ); TLI- Tucker Lewis Index ( $p \geq .95$ ).

Debido a que el modelo unifactorial presentó un ajuste óptimo para todos los subgrupos, se empleó un AFC Multigrupo (AFCMG) para comprobar su invarianza factorial en función de las tres variables indicadas. Los resultados se muestran en la Tabla 4.

**TABLA 4.** Índices de bondad de ajuste de cada modelo puestos a prueba en la invarianza factorial según titularidad, sexo y curso

Modelo	$\chi^2$	DF	CFI	$\Delta$ CFI	RMSEA	$\Delta$ RMSEA
Titularidad						
M1	6922,360	588	,957		,032	
M2	7146,164	611	,955	-.002	,031	-.001
M3	7328,654	621	,954	-.001	,032	.001
M4	7641,927	672	,952	-.002	,031	-.001
Sexo						
M1	6913,275	588	,957		,032	
M2	7383,566	611	,954	-.003	,032	.000

M3	7539,877	621	,953	-.001	,032	.000
M4	9663,798	672	,939	-.014	,035	-.003
Curso						
M1	7714,860	1176	,955		,023	
M2	7994,188	1245	,954	-.001	,022	-.001
M3	8189,132	1275	,953	-.001	,022	.000
M4	9785,459	1428	,943	-.010	,023	.001

M1. Invarianza configural; M2. Invarianza métrica; M3. Invarianza fuerte; M4. Invarianza estricta;  $\chi^2$  = Chi-Cuadrado; DF = Grados de Libertad; CFI- Comparative Fit Index,  $\Delta$ CFI: Incremento del CFI; RMSEA = Root Mean Squared Error of Approximation;  $\Delta$ RMSEA: incremento del RMSEA.

Los resultados sobre el análisis de la invarianza configural (M1) mostraron índices de ajuste adecuados, lo que indica que la estructura factorial de la escala permaneció invariable en todos los grupos comparados. Este modelo fue considerado como un punto de partida para los análisis posteriores, con mayores restricciones. En el análisis de la invarianza métrica o débil (M2), el modelo mostró índices de ajuste adecuados, mostrando valores muy similares en los índices de ajuste a los obtenidos en M1 y cumpliendo el criterio establecido ( $\Delta$ RMSEA < .015,  $\Delta$ CFI < .01), lo que indica que no hubo diferencias entre el modelo de línea de base (M1) y el modelo restrictivo M2. También en el Modelo 3 (M3), en el que se analiza la invarianza fuerte, los índices de ajuste mostraron un ajuste aceptable, no excediendo los valores incrementales el valor del criterio. En el modelo 4 (M4) también se obtuvieron índices de ajuste adecuados y se cumplió el criterio establecido, por lo que se demuestra la invarianza residual o estricta en relación con las tres variables analizadas.

## Discusión y conclusiones

La complejidad que entraña el estudio del acoso escolar es equiparable a la relevancia socioeducativa de sus efectos (Díaz-Aguado et al., 2013; Martín, 2020). En este sentido, el sistema educativo focaliza su atención en el aprendizaje y promoción de la convivencia, al conceptualizarse esta como un constructo estrechamente vinculado con el acoso. Además, gracias ella y mediante un ejercicio de socialización, se transmiten e interiorizan un conjunto de normas, valores y conductas positivas propias

de una sociedad democrática, igualitaria y no violenta (García et al., 2019; López y Ramírez, 2020).

Es precisamente en estos ambientes escolares donde se gestan y acontecen los episodios conflictivos caracterizados por un maltrato entre iguales, ejercido intencionada y sistemáticamente a nivel psicológico o físico de manera presencial o digital (Grado y Uruñuela, 2017). En consecuencia, es imprescindible la detección temprana para evitar el surgimiento de conductas de acoso escolar, su ocultación, cronificación o refuerzo por el grupo de iguales (Garaigordobil y Machimbarrena, 2019; Sánchez y Cerezo, 2014). Es precisamente en este contexto donde la existencia de instrumentos de recogida de información sobre esta temática resulta fundamental (Caballo et al., 2012; Vera et al., 2017), observándose numerosas escalas de evaluación sobre el acoso escolar y el ciberacoso a nivel internacional.

Así, entre las principales aportaciones de este estudio destaca especialmente el tamaño muestral (10795 estudiantes) sobre el que se ha validado la escala que, además, es representativo de la población. Aun sin alcanzar las cifras de investigaciones como las de González González-Cabrera et al. (2017) y Díaz-Aguado et al. (2013), con  $n = 27913$  y  $n = 23100$  respectivamente, este trabajo supera ampliamente el volumen conseguido en otras investigaciones sobre el tema: 1217 (Thomas et al., 2019), 703 (Guimaraes et al., 2016), 600 (Harbin et al., 2017), 494 (García et al., 2020), 352 (Strout et al., 2018) o 100 (Chan y Márquez, 2020). Además, se ha perseguido una heterogeneidad en los participantes atendiendo a aspectos como el municipio de residencia o el curso de Educación Secundaria, etapa en la que se observa este fenómeno con mayor prevalencia y gravedad (Ruiz-Narezo et al., 2020).

Por otro lado, se ha asegurado la fiabilidad de la *Escala de Auto percepción y Percepción del Acoso Escolar en Adolescentes (APAE-A)* en una etapa educativa diferente a la empleada en el *CEVEIP* (Albadalejo-Blázquez et al., 2013). Dicha escala está configurada por 27 ítems distribuidos en cuatro factores que miden el acoso escolar de manera válida y fiable. Es precisamente esta estructura la que otorga una rapidez y sencillez en su cumplimentación, lo que la hace útil para contextos de investigación empírica de una problemática tan multifactorial y, en numerosas ocasiones, camuflada y silenciosa como es el acoso. En este sentido, otra de las fortalezas del instrumento radica precisamente en su fiabilidad, tanto de forma global ( $\alpha = .86$ ) como para cada factor,



superando valores de .90 en los referentes a conductas que suponen acoso y conductas de acoso presenciadas (F1 y F2), muy cercanas a 0.90 en cuanto a conductas de acoso sufridas (F3) y de .72 respecto a reacción ante el acoso (F4).

Asimismo, sus propiedades psicométricas, unidas a la sobresaliente consistencia interna (confiabilidad), sugieren su idoneidad como herramienta de investigación, diagnóstico e intervención en diversos campos disciplinares afines como el educativo, psicológico o psicopedagógico, máxime cuando se ha corroborado que se trata de un fenómeno que se origina en el ámbito escolar, pero que no se restringe a este (Esteban y Ormart, 2019).

Considerando la estructura factorial de la escala, se corrobora la inclusión de las principales dimensiones de estudio contempladas en otras investigaciones: a) identificación de conductas que son acoso (Chan y Márquez, 2020); b) observación de conductas violentas (Caballo et al., 2012; Dobarro et al., 2018); c) victimización recibida (Gascón-Cánovas et al., 2016; Núñez et al., 2021; Suárez-García et al., 2020) y d) reacción y actitud (medidas) ante situaciones de acoso (López y Ramírez, 2020). No obstante, la principal potencialidad del presente instrumento, comparándolo con otras escalas con factores semejantes (Del Rey et al., 2017; Gascón-Cánovas et al., 2016; Hutzell y Payne, 2018; Nasywa et al., 2020; Ortega-Ruiz, et al., 2016; Peraza-Balderrama et al., 2021), es su enfoque holístico, esto es, integrando en una única prueba dimensiones que, habitualmente, se estudian de manera independiente o, a lo sumo, dicotómica: 1) conductas de acoso; 2) presencia de conductas de acoso (frecuencia); 3) ser víctima de acosos (frecuencia) y 4) reacción antes conductas violentas.

Entre las limitaciones del estudio se encuentra su implementación autonómica, si bien esto se contrarresta con la representatividad de la población, lo que facilita la extrapolación de los hallazgos. Respecto a futuras líneas de trabajo, destaca el interés por complementar los resultados con la información cualitativa recabada a través de, por ejemplo, entrevistas en profundidad o grupos de discusión configurados por estudiantes. También sería interesante consultar al colectivo de familias y profesorado sobre los mismos interrogantes planteados al alumnado con el fin de averiguar si son conocedores de la ocurrencia de estos episodios conflictivos, así como obtener información sobre su actitud y las medidas que adoptan. Por otro lado, también se aboga por

una réplica del estudio en etapas educativas superiores e incluso en los últimos cursos de Educación Primaria. Asimismo, tanto como limitación como fuera línea, sería conveniente administrar otros cuestionarios similares con el objetivo de analizar la validez concurrente de la escala.

En definitiva, el enfoque preventivo y el afrontamiento psicopedagógico del acoso escolar exige un trabajo ecológico conjunto (Espelage, 2014) entre los diferentes microsistemas (entorno comunitario, centro educativo y familia) de los que el alumnado forma parte (Sánchez y Blanco, 2017). A su vez, esto requiere sustentarse previamente en una base empírica rigurosa, sólida y fiable que informe sobre el estado específico de la cuestión (Nocito, 2017). Con ello, la configuración de la *Escala APAE-A* pretende ser una aportación a este respecto que redunde y contribuya al diseño y ejecución de planes o programas que, basados en la evidencia, contribuyan a la integración personal, social, familiar y laboral (Salgado et al., 2014), sirvan como respuesta positiva ante los conflictos y fomenten una convivencia pacífica cuyos beneficios se extiendan a toda la comunidad educativa (Prati et al., 2017) y, por ende, a la sociedad en su conjunto.

## Referencias bibliográficas

- Albaladejo-Blázquez, N. (2011). *Evaluación de la violencia escolar en educación infantil y primaria* [Tesis doctoral, Universidad de Alicante].
- Albaladejo-Blázquez, N., Ferrer-Cascales, R., Reig-Ferrer, A. y Fernández-Pascual, M. D. (2013). ¿Existe Violencia Escolar en Educación Infantil y Primaria? Una propuesta para su evaluación y gestión. *Anales de Psicología*, 29(3), 1060-1069. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.158431>
- Amnistía Internacional. (2019). *Hacer la vista... ¡gorda!: El acoso escolar en España, un asunto de derechos humanos*. Amnistía Internacional.
- Ballesteros, B. (Coord.), Pérez de Viñaspre, S., Díaz, D. y Toledano, E. (2018). *III Estudio sobre acoso escolar y ciberbullying según los afectados*. Fundación Mutua Madrileña y Fundación ANAR.

- Beltrán, M., Zych, I. y Ortega, R. (2015). El papel de las emociones y el apoyo percibido en el proceso de superación de los efectos del acoso escolar: un estudio retrospectivo. *Ansiedad y Estrés*, 21(2-3), 219-232.
- Caballo, V. E., Arias, B., Calderero, M., Salazar, I. C. y Iruña, M. J. (2011). Acoso escolar y ansiedad social en niños (I): análisis de su relación y desarrollo de nuevos instrumentos de evaluación. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, (19), 501-609.
- Caballo, V. E., Calderero, M., Arias, B., Salazar, I. C. y Iruña, M. J. (2012). Desarrollo y validación de una nueva media de autoinforme para evaluar el acoso escolar (Bullying). *Behavioral Psychology*, 20(3), 625-647.
- Carballo, J. y Gómez, J. (2017). Relación entre el bullying, autolesiones, ideación suicida e intentos autolíticos en niños y adolescentes. *Revista de Estudios de Juventud*, (115), 207-218.
- Carrascosa, L. y Ortega-Barón, J. (2018). Apoyo social, empatía y satisfacción con la vida en los diferentes roles de agresor-víctima de acoso escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD Revista de Psicología*, Monográfico 2, 1(3), 71-78. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v3.1221>
- Caso, J., Díaz, C. y Chaparro, A. A. (2013). Aplicación de un procedimiento para la optimización de la medida de la convivencia escolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 137-145.
- Cava, M. J. y Buelga, S. (2018). Propiedades Psicométricas de la Escala de Victimización Escolar entre Iguales -VE-I-. *Revista Evaluar*, 18(1), 40-53.
- Chan, J. G. y Márquez, K. N. (2020). Propiedades psicométricas, resultados y uso de la escala de violencia escolar y bullying: cómo distinguir el bullying y la violencia escolar. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 23(3), 984-1014.
- Chen, F. F. (2007). Sensitivity of goodness of fit indices to lack of measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, (14), 464-504. <https://doi.org/10.1080/10705510701301834>
- Cohen, J., Espelage, D. L., Twemlow, S. W., Berkowitz, M. W. y Comer, J. P. (2015). Rethinking Effective Bully and Violence Prevention Efforts: Promoting Healthy School Climates, Positive Youth Development and Preventing Bully-Victim-Bystander Behavior. *International Journal of Violence and Schools*, (15), 2-40.

- Criollo, M. I., Moreno, R. P., Ramón, B. L. y Cango, A. E. (2020). Factores familiares, comunitarios y escolares que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes. *Polo del Conocimiento: Revista Científico-Profesional*, 5(1), 622-646. <https://doi.org/10.23857/pc.v5i01.1241>
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of test. *Psychometrika*, (16), 297-334. <https://doi.org/10.1007/bf02310555>
- Cuevas, M. y Marmolejo, M. (2015). Observadores: un rol determinante en el acoso escolar. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 89-102.
- Del Rey, R., Casas, J. A. y Ortega, R. (2017). Desarrollo y validación de la escala de convivencia escolar (ECE). *Universitas Psychologica*, 16(1), 1-11. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-1.dvec>
- DeShon, R. P. (2004). Measures are not invariant across groups without error variance homogeneity. *Psychology Science*, 46(1), 137-149.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R. y Martín, J. M. (2013). El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educación*, (362), 348-379. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-164>
- Dobarro, A., Tuero, E., Bernardo, A. B., Herrero, F. J. y Álvarez-García, D. (2018). Un estudio innovador sobre acoso on-line en estudiantes universitarios. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, (10), 131-142. <https://dx.doi.org/10.1344/RIDU2018.10.12>
- secundarias venezolanas desde el reporte de víctimas y perpetradores. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16(31), 15-28.
- Espelage, D. (2014). Ecological theory: preventing youth bullying, aggression and victimization. *Theory Into Practice*, 53(4), 257-264. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947216>
- Esteban, O. y Ormart, E. (2019). Violencia escolar y planificación educativa. *Nodos y Nudos*, 6(46), 13-26. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol6.num46-9685>
- Estévez, J. F., Cañas, E., y Estévez, E. (2020). The impact of cybervictimization on psychological adjustment in adolescence: Analyzing the role of emotional intelligence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(10), 3693. <https://www.doi.org/10.3390/ijerph17103693>
- Estévez, E., Jiménez, T. I. y Moreno, D. (2018). Aggressive behavior in adolescence as a predictor of personal, family and school adjustment

- problems. *Psicothema*, 30(1), 66-73. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.294>
- Finch, H. (2006). Comparison of the Performance of Varimax and Promax Rotations: Factor Structure Recovery for Dichotomous Items. *Journal of Educational Measurement*, 43, 39-52. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.2006.00003.x>
- Galán, J. S. (2018). Exposición a la violencia en adolescentes: desensibilización, legitimación y naturalización. *Revista Diversitas, Perspectivas en Psicología*, 14(1), 55-67. <http://dx.doi.org/10.15332/s1794-9998.2018.0001.04>
- Garaigordobil, M. y Machimbarrena, J. (2019). Victimization and Perpetration of Bullying/Cyberbullying: Connections with Emotional and Behavioral Problems and Childhood Stress. *Psychosocial Intervention*, 28(2), 67-73. <https://doi.org/10.5093/pi2019a3>
- García, M., Fernández, N., Fernández, A. A. y España, C. (2019). ¿Qué se puede hacer para mejorar la convivencia en secundaria? La voz del alumnado. *Revista de Sociología de la Educación-RASE-*, 12(1), 63-73. <https://doi.org/10.7203/RASE.12.1.13213>
- García, L., Quintana, C. y Rey, L. (2020). Cibervictimización y satisfacción vital en adolescentes: la inteligencia emocional como variable mediadora. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 7(1), 38-45. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2020.07.1.5>
- Gascón-Cánovas, J. J., Russo, J. R., Cózar, A. y Heredia, J. M. (2016). Adaptación cultural al español y baremación del Adolescent Peer Relations Instrument (APRI) para la detección de la victimización por acoso escolar: estudio preliminar de las propiedades psicométricas. *Anales de Pediatría*, (87), 9-17. <https://doi.org/10.1016/j.anpedi.2015.12.003>
- Gómez, O., Del Rey, R., Romera, E. M. y Ortega, R. (2015). Los estilos educativos paternos y maternos en la adolescencia y su relación con la resiliencia, el apego y la implicación en el acoso escolar. *Anales de Psicología*, 31(3), 449-456. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.3.180791>
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E. M. y Ortega-Ruiz, R. (2017). La competencia para gestionar las emociones y la vida social y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 27-38.

- González-Cabrera, J. (Coord.), Balea, A., Vallina, M., Moya, A. y Laviana, F. O. (2017). *Informe ejecutivo del Proyecto Ciberastur*. Universidad Internacional de la Rioja (UNIR) y Consejería de Educación y Cultura del Principado de Asturias. Recuperado de <https://bit.ly/3x6yW5L>
- Grado, A. y Uruñuela, P. (2017). Los tipos de violencia que aparecen en la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 480, 10-14.
- Guimaraes, F., Heldt, E., Peixoto, B. N., Adamati, G., Filipetto, M. y Pinto, L. S. (2016). Construct validity and reability of Olweus bully/victim questionnaire-Brazilian version. *Psicología: Reflexao e Crítica*, 29(27), 1-8. <http://doi.org/10.1186/s41155-016-0019-7>
- Han, Z., Zhang, G. y Zhang, H. (2017). School bullying in urban China: Prevalence and correlation with school climate. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(10), 1-13. <https://doi.org/10.3390/ijerph14101116>
- Harbin, S. M., Kelley, M. L., Piscitello, J. y Walker, S. J. (2017). Multidimensional bullying victimization scale: development and validation. *Journal of School Violence*, 18(1), 146-161. <https://doi.org/10.1080/15388220.2017.1423491>
- Herrera-Espinoza, V. S. y Cerezo-Ochoa, V. R. (2018). Derechos Humanos y Educación. *Revista Publicando*, 5(14), 645-653.
- Hutzell, K. L. y Payne, A. A. (2018). The relationship between bullying victimization and school avoidance: An examination of direct associations, protective influences, and aggravating factors. *Journal of School Violence*, 17(2), 210-226. <https://doi.org/10.1080/15388220.2017.1296771>
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39, 31-36. <https://doi.org/10.1007/bf02291575>
- Lawley, D. N. y Maxwell, A. E. (1971). *Factor analysis as a statistical method*. Butterworths.
- López, L. y Ramírez, A. (2020). Acoso e inconvivencia escolar: el rol de la participación familiar en los centros educativos. *Campo Abierto*, 39(1), 55-70. <http://dx.doi.org/10.17398/0213-9529.39.1.55>
- Martín, T. M. (2020). La familia y la escuela, agentes primordiales para promover la convivencia escolar. *Intervención psicoeducativa en la desadaptación social: IPSE-ds*, (13), 11-31.
- Martínez, J. P., Méndez, I., Ruíz-Esteban, C. y Cerezo, F. (2020). Validación y fiabilidad del Cuestionario sobre Acoso entre Estudiantes

- Universitarios (QAEU). *Revista Fuentes*, 22(1), 8-104. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2020.v22.i1.08>
- Méndez, I. y Cerezo, F. (2018). La repetición escolar en Educación Secundaria y factores de riesgo asociados. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 21(1), 41-62. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20172>
- Molano, A., Harker, A. y Cristancho, J. C. (2018). Effects of indirect exposure to homicide events on children's mental health: evidence from urban settings in Colombia. *Journal of Youth and Adolescence*, (47), 2060-2072. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0876-8>
- Moya, M. (2019). *Educación en la empatía: el antídoto contra el bullying*. Plataforma Editorial.
- Nasywa, N., Tentama, F. y Mujidin, M. (2020). Testing the Validity and Reability of the Cyberbullying Scale. *American Research Journal of Humanities Social Sciences (ARJHSS)*, 3(6), 132-142. <https://doi.org/10.1016/j.ejpal.2016.02.003>
- Nocito, G. (2017). Investigaciones sobre el acoso escolar en España: implicaciones psicoeducativas. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 104-118.
- Núñez, A., Álvarez-García, D. y Pérez-Fuentes, M. C. (2021). Anxiety and self-esteem in cyber-victimization profiles of adolescents. *Comunicar*, 29(67), 47-59. <https://doi.org/10.3916/C67-2021-04>
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Ediciones Morata.
- Olweus, D. (2009). Understanding and researching bullying. Some critical issues. In S. Jimerson, S. Swearer & D. L. Espelage (Eds.). *Handbook of bullying in schools. An international perspective* (pp. 9-33). Routledge.
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R. y Casas, J. A. (2016). Evaluar el bullying y el cyberbullying: validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q. *Psicología Educativa*, (22), 71-79. <https://dx.doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.004>
- Ortega, R., Del Rey, R. y Sánchez, V. (2012). *Nuevas dimensiones de la convivencia escolar y juvenil. Ciberconducta y relaciones en la red: Ciberconvivencia*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Ortiz, M. S. y Fernández-Pera, M. (2018). Modelo de Ecuaciones Estructurales: Una guía para ciencias médicas y ciencias de la salud. *Terapia Psicológica*, 36(1), 47-53. <https://doi.org/10.4067/s0718-48082017000300047>

- Pabian, S. y Vandebosch, H. (2016). Short-term longitudinal relationships between adolescents' (cyber)bullying perpetration and bonding to school and teachers. *International Journal of Behavioral Development*, 40(2), 162-172. <https://doi.org/10.1177/0165025415573639>
- Park, H.S., Gyeong, Y. S. y Sook, K. J. (2020). Damage Experiences on Cyberbullying and Moderating Effect of Impulsivity and Family Cohesion. *The Journal of Humanities and Social Science*, 11(3), 345-360.
- Peraza-Balderrama, J. N., Valdés-Cuervo, A. A., Martínez-Ferrer, B., Reyes-Rodríguez, A. C. y Parra-Pérez, L. G. (2021). Assessment of a multidimensional school collective efficacy scale to prevent student bullying: examining dimensionality and measurement invariance. *Psychosocial Intervention*, 30(2), 101-111. <https://doi.org/10.5093/pi2021a2>
- Pérez, E. R. y Medrano, L. (2010). Análisis Factorial Exploratorio: Bases Conceptuales y Metodológicas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 2(1), 58-66.
- Pöyhönen, V., Juvonen, J., y Salmivalli, C. (2012). Standing up for the victim, siding with the bully or standing by? Bystander responses in bullying situations. *Social Development*, 21(4), 722-741.
- Prati, G., Cicognani, E. y Albanesi, C. (2017). Psychometric properties of multidimensional scale of sense of community in the school. *Frontiers in Psychology*, (8), e1488, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01466>
- Rebolledo, T. (2018). Retos formativos de la Educación Social para la intervención en contextos de diversidad. *En-clave pedagógica: Revista Internacional de Investigación e Innovación Educativa*, (14), 45-49.
- Rettew, D. C. y Pawlowski, S. (2016). Bullying. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 25(2), 235-242. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2015.12.002>
- Ruiz-Narezo, M., Santibáñez, R. y Laespada, M. T. (2020). Acoso escolar: adolescentes víctimas y agresores. La implicación en ciclos de violencia. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 72(1), 117-132. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.71909>
- Salgado, F., Senra, L. y Lourenco, L. (2014). Effectiveness indicators of bullying intervention programs: A systematic review of the international literature. *Estudios de Psicología (Campinas)*, 31(2), 179-190. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-166x214000200004>



- Sánchez, G. y Blanco, J. L. (2017). El “Buentrato”, programa de prevención del acoso escolar, otros tipos de violencia y dificultades de relación. Una experiencia de éxito con alumnos, profesores y familia. *Revista de Estudios de Juventud*, (115), 115-136.
- Sánchez, C. y Cerezo, F. (2014). Conceptualización del bullying y pautas de intervención en educación primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 6(1), 443-452.
- Save the Children (2016). *Yo a eso no juego. Bullying y cyberbullying*. Recuperado de <https://bit.ly/3zAIN5E>
- Secretaría de Estado de Seguridad. (2013). *Instrucción 7/2013 de la Secretaría de Estado de Seguridad*. <https://bit.ly/3sCTwsp>
- Sokol, N., Bussey, K. y Rapee, R. (2016). The impact of victims’ response on teacher reactions to bullying. *Teaching and Teacher Education*, (55), 78-87. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.002>
- Strout, T. D., Vessey, J. A.; Difrazio, R. L. y Ludlow, L. H. (2018). The child adolescent bullying Scale (CABS): Psychometric evaluation of a new measure. *Research in Nursing & Health*, (41), 252-264. <http://doi.org/10.1002/nur.21871>
- Suárez-García, Z., Álvarez-García, D. y Rodríguez, C. (2020). Predictores de ser víctima de acoso escolar en Educación Primaria: una revisión sistemática. *Revista de Psicología y Educación*, 15(1), 1-15, <https://doi.org/10.23923/rpye2020.01.182>
- Tabachnick, B. G. y Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- Thomas, H. J., Scott, J. G., Coates, J. M. y Connor, J. P. (2019). Development and validation of the bullying and cyberbullying scale for adolescents: a multidimensional measurement model. *British Journal of Educational Psychology*, (89), 75-94. <https://doi.org/10.1111/bjep.1222>
- UNICEF. (2014). *Hidden in plain sight. A statistical analysis of violence against children*. UNICEF.
- Van Ginkel, J. R. y Van der Ark, L. A. (2005). SPSS syntax for missing value imputation in test and questionnaire data. *Applied Psychological Measurement*, 29(2), 152-153. <https://doi.org/10.1177/0146621603260688>
- Vera, C. Y., Vélez, C. M. y García, H. I. (2017). Mediación del bullying escolar: Inventario de instrumentos disponibles en idioma español.

*Psiencia. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, (9), 1-16.  
<https://doi.org/10.5872/psiencia/9.1.31>

Wandera, S. O., Clarke, K., Knight, L., Allen, E., Walakira, E., Namy, S., Naker, D. y Devries, K. (2017). Violence against children perpetrated by peers: A cross-sectional school-based survey in Uganda. *Child Abuse & Neglect*, (68), 65-73. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.04.006>

**Información de contacto:** Antonio Urbano Contreras, Universidad de Oviedo, Facultad de Formación del Profesorado y Educación, Departamento de Ciencias de la Educación. C/ Aniceto Sela S/N, CP 33005, Oviedo, Asturias. E-mail: urbanoantonio@uniovi.es

## Anexo I

### Escala de Autopercepción y Percepción del Acoso Escolar en Adolescentes (APAE-A)

A continuación, te planteamos una serie de enunciados para que nos indiques tu opinión o grado de acuerdo. Puedes responder sinceramente, ya que el cuestionario es anónimo.

- 1) Nombre del instituto: \_\_\_\_\_
- 2) Curso: \_\_\_\_\_
- 3) Sexo:  Hombre  Mujer
- 4) Edad: \_\_\_\_\_
- 5) ¿Cuántos cursos has repetido hasta ahora (0, 1, 2...)?: \_\_\_\_\_
- 6) Nivel de estudios del padre:  
 Sin estudios  E.G.B./E.S.O.  Bachiller/FP  Universitarios
- 7) Nivel de estudios de la madre:  
 Sin estudios  E.G.B./E.S.O.  Bachiller/FP  Universitarios
- 8) Vives con:  
 Mi padre y mi madre  Solo con mi madre  Mi madre y su pareja  
 Solo con mi padre  Mi padre y su pareja  Con mis tíos o abuelos  
 Otras personas (¿Quiénes?): \_\_\_\_\_
- 9) ¿Cuántos hermanos/as tienes?: \_\_\_\_\_
- 10) ¿Cuántos de tus hermanos viven en casa?: \_\_\_\_\_

11) ¿Quién trabaja fuera de casa?:

Mi Padre  Mi Madre  Otra persona  Nadie

12) Creo que llegaré a sacarme hasta:

La E.S.O  FP de grado medio  Estudios universitarios

Bachiller  FP de grado superior  Nada

Otros (¿Cuáles?):

¿En qué grado crees que las siguientes conductas pueden considerarse acoso escolar?  
(1 significa "Nada" y 10 "Mucho")

Insultar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Pegar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Empujar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Molestar para no dejar hacer el trabajo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Quitar o esconder cosas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Aislar o ignorar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Poner motes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Reírse	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

¿Con qué frecuencia has presenciado que molestan a algún/a compañero/a haciéndole cosas como estas? (1 significa "Nunca" y 10 "Siempre")

Insultarle en clase o en el recreo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Pegarle en clase o en el recreo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ignorarlo o marginarlo en el aula o en el recreo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Molestarle, no dejarle hacer el trabajo o estropeárselo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Quitarle o esconderle las cosas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Grabar o hacer fotos con el móvil para burlarse	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Enviar mensajes a través de redes sociales de ofensa, insulto o amenaza	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Publicar en Internet fotos o vídeos ofensivos o de burla	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

¿Con qué frecuencia tus compañeros/as te han molestado haciéndote cosas como estas?  
(1 significa "Nunca" y 10 "Siempre")

Me insultan en clase o el recreo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Me pegan en clase o el recreo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Me ignoran o me marginan en clase o el recreo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Me molestan o no me dejan hacer el trabajo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Me quitan o esconden las cosas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Me estropean los trabajos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Me envían mensajes a través de redes sociales de ofensa, insulto o amenaza	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Publican en Internet fotos o vídeos sobre mí para ofenderme o reírse de mí	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Quando tienes o has visto situaciones como las anteriores has optado por:  
(1 significa "Nunca" y 10 "Siempre")

Decírselo a un profesor/a	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Decírselo a tu familia	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
No hacer nada	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10