



DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO PARA EVALUAR EL ACOSO ESCOLAR AL TÉRMINO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

DESIGN AND VALIDATION OF AN INSTRUMENT TO EVALUATE BULLYING AT THE END OF PRIMARY EDUCATION

Ramón García Perales¹

Ascensión Palomares Ruiz

Antonio Cebrián Martínez

Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM). Facultad de Educación. Departamento de Pedagogía.
Albacete, España

RESUMEN

En este artículo se presenta el proceso seguido para diseñar, construir y validar el instrumento “CAES”, Cuestionario de evaluación de Acoso Escolar, dirigido a alumnado de 6º de Educación Primaria, 11-13 años. Con él se pretende valorar cómo comprenden los escolares los conceptos de acoso escolar y ciberacoso, qué percepciones tienen los estudiantes como alumnado agresor, víctima o espectador y, por último, qué habilidades para la resolución de conflictos poseen, ya sean de índole personal y/o social. Se ha partido de un amplio marco conceptual, incluyendo normas legales y aspectos prácticos de las dinámicas relacionales en educación. El instrumento final ha quedado conformado por 40 ítems y ha sido administrado a 494 escolares. Desde el proceso de diseño hasta su validación se han utilizado diferentes herramientas estadísticas, caso de realización de un juicio de expertos, el desarrollo de un análisis factorial exploratorio y el cálculo del índice Alpha de Cronbach. Los estadísticos calculados han mostrado elevados índices de validez, caso de un índice medio de validez de contenido de .86, y fiabilidad, índice de .76. La utilidad de contar con instrumentos en los centros educativos como el presentado en esta

¹ Correspondencia: Ramón García Perales. Facultad de Educación, Plaza de la Universidad 3, CP 02071, Albacete (España) Correo-e: Ramon.GarciaPerales@uclm.es

investigación es trascendental, especialmente cuando, desafortunadamente, el acoso escolar es una realidad existente en las prácticas escolares. Prestar atención al clima relacional y a las interacciones entre el alumnado constituye una tarea clave de los profesionales de la educación, más si cabe en los cambios de nivel de escolarización y etapa educativa. Instrumentos como el presentado contribuyen a tal fin, facilitando la labor docente y orientadora.

Palabras clave: acoso escolar; ciberacoso; educación primaria; validez; fiabilidad.

ABSTRACT

This article presents the process followed to design, build and validate the “CAES” instrument, School Bullying Assessment Questionnaire, aimed at students in 6th grade of Primary Education, 11-13 years. It is intended to assess how schoolchildren understand the concepts of bullying and cyberbullying, what perceptions students have as aggressors, victims or spectators and, finally, what skills for conflict resolution they possess, whether personal or social. It has started from a broad conceptual framework, including legal norms and practical aspects of relational dynamics in education. The final instrument has been made up of 40 items and has been administered to 494 students. From the design process to its validation, different statistical tools have been used, in the case of an expert trial or the development of an exploratory factor analysis and the calculation of Cronbach's Alpha index. The calculated statistics have shown high rates of validity, case of an average content validity index of .86, and reliability, index of .76. The usefulness of having instruments in educational centers such as the one presented in this research is transcendental, especially if, unfortunately, bullying is an existing reality in school practices. Paying attention to the relational climate and interactions among students is a key task of education professionals, but it does fit the changes in the level of schooling and educational stage. Instruments such as the one presented contribute to this end, facilitating teaching and guidance work.

Key Words: bullying; cyberbullying; primary education; validity; reliability.

Cómo citar este artículo:

García Perales, R.; Palomares Ruiz, A., y Cebrián Martínez, A. (2020). Diseño y validación de un instrumento para evaluar el acoso escolar al término de la educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(2), 78-96. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.2.2020.27987>

Introducción

Una premisa básica de cualquier sistema educativo es la necesidad de que sus escolares puedan recibir una educación permanente de calidad. Para llevar a la práctica tal finalidad, un aspecto esencial lo constituye el derecho a la educación (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1948; UNESCO, 1990, 2015), incluyendo bajo su conceptualización aspectos esenciales a lograr por medio de la educación como son la búsqueda del pleno desarrollo de la personalidad, el respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales y el mantenimiento de la paz (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1948), el desarrollo de la equidad y la mejora de las condiciones contextuales para el aprendizaje (UNESCO, 1990).

En España, la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE 8/1985) contempla lo mencionado en la Constitución (Cortes Generales, 1978) en relación con el derecho de la educación, la cual será obligatoria y gratuita en la Educación General Básica (Ministerio de Educación y Formación Profesional –MEFP-, 1975). En la actualidad, la Ley Orgánica vigente en el sistema educativo español es la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE 8/2013), marco normativo que vuelve a contemplar la importancia de procesos educativos equitativos que garanticen el desarrollo pleno e integral de los escolares evitando cualquier tipo de discriminación (MEFP, 2013).

Las directrices marcadas en estos marcos reguladores son puestas en acción en los centros educativos. La escuela es un contexto fundamental en la adquisición de valores y normas sociales. La prevención en su seno de situaciones de discriminación o maltrato entre iguales, ya sean puntuales o continuadas, es una premisa básica y tener buenas prácticas en este sentido es fundamental (Della-Cioppa et al., 2014). Dentro de las situaciones continuadas en el tiempo, se incluiría el acoso escolar y el ciberacoso (Arnaiz et al., 2016; Beer et al., 2017), fenómenos de amplia preocupación social y educativa en la actualidad (Ortega y Núñez, 2012).

A nivel nacional, no existe un marco regulador común para todo el territorio español, dejando a expensas de cada Comunidad Autónoma la posibilidad de regular esta cuestión (Cerezo y Rubio, 2017). En nuestro caso, en la región de Castilla-La Mancha, Comunidad Autónoma en la que se ha desarrollado la presente investigación, aparece la Resolución 18 de enero de 2017, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se acuerda dar publicidad al protocolo de actuación ante situaciones de acoso escolar en los centros docentes públicos no universitarios de Castilla-La Mancha (Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha -JCCM-, 2017). En este marco legal se define acoso escolar como (JCCM, 2017):

... se entiende por acoso escolar la situación en la que alumnos o alumnas, individualmente o en grupo, están expuestos, de forma repetida y prolongada en el tiempo, a través de diferentes formas de hostigamiento intencionado por parte de otros alumnos o alumnas; de manera que el alumnado acosado está en situación de inferioridad respecto al alumnado acosador. Dicho acoso escolar produce un desequilibrio en el alumnado acosado que le impide salir por sí mismo de la situación (p. 1179).

Existen otras regiones españolas, como es el caso de Andalucía, que conceptualiza el término acoso escolar de forma parecida al definirlo como “el maltrato psicológico, verbal o físico hacia un alumno o alumna producido por uno o más compañeros y compañeras de forma reiterada a lo largo de un tiempo determinado” (Junta de Andalucía, 2011, p. 12). En estas definiciones aparecen aspectos comunes como el hacer referencia a la existencia de diferentes tipologías en el maltrato, fenómeno individual o grupal, consecuencias derivadas del mismo y persistencia a lo largo del tiempo. Estos aspectos deberán de ser incluidos en la evaluación de situaciones de acoso escolar en el contexto educativo.

De esta manera, tal y como ha quedado patente en estas definiciones, el acoso escolar es un fenómeno grupal en el que hay un proceso de victimización (Palomares-Ruiz et. al., 2019), sobre una persona con imposibilidad para defenderse (Olweus, 1993). En palabras de Novo et al. (2013, p. 10), “sin victimización, no hay acoso”. Además, es una cuestión candente en los centros educativos, tal y como se plasma en diversos estudios e investigaciones (Álvarez-García et al., 2015; Brighi et al., 2012; Huitsing y Veenstra, 2012; Palomares-Ruiz et. al., 2019). En palabras de González et al. (2016, p. 1662), “la violencia entre iguales es un problema tan antiguo como la propia escuela y en la actualidad sigue teniendo un preocupante protagonismo”. Arnaiz et al. (2016) fijan en un 32% el alumnado en situación de riesgo en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato. González et al. (2016) concluyen que un 49,3% de los escolares habrían sufrido conductas de este tipo en la ESO.

La generalización de instrumentos que evalúen estas situaciones es imprescindible. Así, para tal fin, nos encontramos múltiples cuestionarios, entre ellos podemos mencionar los siguientes por su similitud conceptual y práctica al cuestionario CAES: el *Cuestionario sobre Intimidación y*

Maltrato Entre Iguales (CIMEI) de Avilés (1999) dirigido a alumnado de Educación Secundaria Obligatoria, el *Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar* (CMIE-IV) de Caballo et al. (2012) dirigido a escolares entre 10 y 15 años, la *Escala Multidimensional de Victimización de Iguales* (Multidimensional Peer-Victimization Scale -MPV Scale-) de Mynard y Joseph (2000) dirigida a escolares entre los 11 y los 16 años o el cuestionario de *Acoso y Violencia Escolar* (AVE) de Piñuel y Oñate (2006) que puede aplicarse a estudiantes entre 7 y 18 años.

El cuestionario CAES parte de la experiencia acumulada de la aplicación a la investigación de los instrumentos señalados anteriormente, recogiendo la importancia de conocer perfiles de víctimas, agresores y agresoras y espectadores y espectadoras, o la evaluación de situaciones de acoso escolar en redes sociales e Internet. Este cuestionario se dirige a alumnado de 6º de Educación Primaria, rango de edad similar a otras investigaciones sobre esta temática (De la Caba y López, 2013; Machimbarrena y Garaigordobil, 2017; Ruiz, Riuró y Tesouro, 2015), y pretende servir de cauce de prevención de situaciones de acoso escolar en etapas educativas posteriores en las que estos procesos de discriminación y desequilibrio son una realidad tal y como se ha indicado con los datos mencionados. Los resultados obtenidos a partir de la aplicación de este cuestionario podrán cobrar mayor importancia y funcionalidad al ser comunicados a los Equipos Directivos y Departamentos de Orientación de los Institutos de Educación Secundaria, la acogida de su nuevo alumnado prestando atención al mayor número de variables posibles podrá ser decisivo en su plena integración al centro. Además, el diagnóstico y la intervención psicopedagógica son imprescindibles ante la existencia de desajustes personales y sociales, la orientación educativa cumple un papel destacado en la personalización y ajuste de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En definitiva, el objetivo de este artículo es explicar el proceso de diseño y construcción de un instrumento que permite analizar qué conocimientos tiene el alumnado de 6º de Educación Primaria sobre acoso escolar y ciberacoso, qué percepciones manifiestan bajo las posibles consideraciones de agresor, víctima y espectador y, por último, qué habilidades personales y sociales muestran estos escolares para la resolución de conflictos. Todo ello para conocer, y en la medida de lo posible anticipar, situaciones de vulnerabilidad personal y social derivadas de acoso escolar y ciberacoso.

Método

La metodología de esta investigación ha sido cuantitativa y cuasiexperimental con vistas a construir un instrumento válido y fiable a partir de un diseño inicial realizado.

Muestra

La selección de la muestra se ha realizado mediante un muestreo estratificado y probabilístico de acuerdo con su nivel educativo, 6º de Educación Primaria, alumnado entre 11 y 13 años, de centros educativos de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. El total de la muestra participante ha sido de 494 escolares de este nivel educativo, un 2,27% de la población escolar de esta región para este nivel (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019). La muestra se ha repartido entre 14 centros educativos de Educación Infantil y Primaria, seleccionados de forma aleatoria e individual tras mostrar disponibilidad a participar y tomando en consideración, de manera equitativa, distintas variables, a modo de estratos, como son: sexo (240 escolares de sexo

masculino, 48,6%, y 254 estudiantes de sexo femenino, 51,4%) y rendimiento académico del alumnado (72 escolares con insuficiente, 14,6%, 84 con suficiente, 17,0%, 142 con bien, 28,7%, 112 con notable, 22,7%, 84 con sobresaliente, 17,0%), número de unidades en el nivel (91 escolares de colegios de una línea, 18,4%, 239 de colegios de dos líneas, 48,4%, y 164 de colegios de tres líneas, 33,2%) y entorno (195 escolares de entorno rural, 39,5%, y 299 escolares de entorno urbano, 60,5%) y titularidad de centro (413 de centros de titularidad pública, 83,6%, y 81 de titularidad privada, 16,4%).

Instrumentos

El marco conceptual del instrumento parte de la base terminológica del acoso escolar, constituyéndose en la variable principal de la investigación. La misma parte de la *Resolución 18 de enero de 2017, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se acuerda dar publicidad al protocolo de actuación ante situaciones de acoso escolar en los centros docentes públicos no universitarios de Castilla-La Mancha* (JCCM, 2017). Para comprender su abordaje, se han utilizado tres dimensiones estructurales: conceptualización (acoso escolar y ciberacoso), percepciones (agresor, víctima y espectador) y habilidades para la resolución de conflictos (personales y sociales).

El cuestionario construido está formado por 40 ítems, el diseño inicial estaba conformado por 46 ítems. De esta forma, el instrumento final ha estado conformado por las siguientes dimensiones, subdimensiones e ítems, estos últimos de carácter polítómico.

Tabla 1

Dimensiones e ítems del cuestionario.

Dimensiones	Subdimensiones	Ítems
Conceptualización	Acoso escolar	1. Sé qué es el acoso escolar 2. Sé cuáles son los tipos de acoso escolar existentes 3. Soy consciente de las consecuencias que mis actos pueden acarrear sobre los demás 4. Cuando veo una posible situación de acoso lo comunico a mis padres y/o profesores 5. Sé qué es el ciberacoso 6. Conozco los peligros que pueden tener las redes sociales 7. Soy consciente del daño que puedo hacer a una persona a través de las redes sociales 8. Cuando veo un posible caso de ciberacoso lo comunico a mis padres y/o profesores
	Ciberacoso	9. He recibido en ocasiones agresiones físicas como patadas o puñetazos 10. En ocasiones me han escondido, dañado o robado mis materiales escolares 11. He sido víctima de insultos y amenazas 12. He sido marginado/a de juegos grupales 13. He sido víctima de chantaje por mis compañeros/as 14. He sido víctima de tocamientos 15. He sido víctima de aislamiento por ser hombre o mujer 16. He sido víctima de rechazo por mi cultura y/o mi religión 17. He sido víctima de humillaciones a través de Internet y las redes sociales
Percepciones	Víctima	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 1 (Continuación)*Dimensiones e ítems del cuestionario.*

Dimensiones	Subdimensiones	Ítems
Percepciones	Agresor	18. He propinado en ocasiones patadas o puñetazos a un compañero/a 19. En ocasiones, he escondido, dañado o robado materiales escolares de los demás 20. He insultado y amenazado a compañeros/as alguna vez 21. He marginado y aislado a compañeros/as en juegos grupales 22. En alguna ocasión he chantajeado a mis compañeros/as para obtener algo 23. He realizado tocamientos a compañeros/as 24. He aislado a compañeros/as por ser hombre o mujer 25. He rechazado a compañeros/as por su cultura y/o su religión 26. He humillado a compañeros/as a través de Internet y las redes sociales 27. He visto alguna vez a algún compañero/a agrede físicamente a otro niño/a 28. He visto alguna vez cómo un compañero/a rompía material escolar de otro niño/a 29. He visto a un compañero/a alguna vez insultar y ofender a otro niño/a 30. He observado alguna vez a algún compañero/a aislado en clase o en el patio de recreo 31. He conocido algún compañero/a que no tenga amigos/as fuera del colegio 32. He visto alguna como chantajeaban a un compañero/a del colegio 33. He visto alguna vez como acosaban sexualmente a algún compañero/a 34. He presenciado alguna vez algún rechazo o aislamiento a través de las redes sociales o Internet
Habilidades	Personales y Sociales	35. Me considero una persona empática 36. Me gusta tomar decisiones 37. Considero que tengo un buen concepto de sí mismo/a 38. Me gusta ser el líder en mi grupo de amigos/as 39. Sé adaptarme a cualquier conversación dentro de mi grupo de amigos/as 40. Tengo amigos/as dentro y fuera del colegio

Fuente: Elaboración propia

La valoración de cada ítem se ha realizado mediante una escala tipo Likert con una puntuación entre 1 y 5: *Nada* (1), *Poco* (2), *Regular* (3), *Bastante* (4) y *Mucho* (5). El tiempo de aplicación es de 45 minutos.

Procedimiento

Este proceso de investigación se ha dividido en seis fases: revisión bibliográfica de la literatura sobre acoso escolar y ciberacoso, diseño piloto del cuestionario, realización de un juicio de expertos, construcción del instrumento final, administración a escolares de 6º de Educación

Primaria y cálculo de estadísticos de fiabilidad y validez. La revisión bibliográfica se ha realizado desde el año 2010 hasta el 2019 utilizando bases de datos indexadas y de elevado impacto.

La investigación se ha desarrollado en el intervalo temporal de 2017 a 2019. Se ha solicitado autorización a los Equipos Directivos y las familias de los escolares participantes. En todo momento se ha garantizado la confidencialidad y anonimato de los datos obtenidos. Para el manejo de los datos se han utilizado técnicas de análisis de datos cuantitativas.

Resultados

La exposición de los resultados comprende los siguientes apartados: juicio de expertos y cálculo del índice de validez de contenido, estadísticos descriptivos para cada uno de los ítems y dimensiones, índices de correlación de cada uno de los ítems con la dimensión a la que pertenecen, cálculo de la fiabilidad del instrumento y análisis factorial exploratorio para analizar la validez de constructo.

Juicio de expertos y cálculo del índice de validez de contenido

Una de las fases primordiales en el diseño y construcción de un cuestionario es la realización de un juicio de expertos en el constructo objeto de la evaluación (Cabero-Almenara y Llorente, 2013; García-Perales, 2018). Para ello, se hace uso de una tabla de especificaciones para calcular el índice de validez de contenido, ver en qué grado el cuestionario mide realmente lo que se desea medir y así valorar la coherencia, calidad y pertinencia del cuestionario, depurando así su estructura inicial. Antes de desarrollar este proceso, se ha realizado una revisión conceptual y operativa sobre acoso escolar para establecer las dimensiones, subdimensiones e indicadores referentes para delimitar los ítems del instrumento.

En el desarrollo del juicio de expertos han participado 11 expertos, siendo su labor docente Profesorado de Enseñanza Secundaria, especialidad Orientación Educativa, docentes que desarrollan su labor profesional tanto en colegios de Educación Infantil y Primaria (5 casos), como en Educación Secundaria (6 casos). De ellos, 5 han cursado estudios de Pedagogía, 4 de Psicología y 2 de Psicopedagogía, todos con alguna actividad formativa específica en acoso escolar, una experiencia docente mínima de 10 años, con disponibilidad y motivación por participar en la investigación y cuya labor profesional se ubica en la misma provincia en la que se desarrolla la presente investigación, Albacete (Castilla-La Mancha).

La tabla de especificaciones cumplimentada ha contado con los siguientes apartados: presentación mostrando la finalidad del cuestionario y agradeciendo su colaboración, instrucciones señalando qué es lo que se pretende con su participación en este proceso de validación y valoración de la relevancia de cada uno de los ítems de acuerdo a la finalidad del cuestionario. Para esto último, se han utilizado las siguientes opciones de respuesta para cada ítem: *Sí* o considero el ítem como esencial para la consecución del objetivo establecido con el instrumento, *No* o considero el ítem innecesario para el logro del objetivo fijado y *¿?* o no tengo claro si el ítem es esencial o innecesario. Se han tomado en consideración para el cálculo del índice de validez de contenido aquellas respuestas afirmativas dadas por los expertos participantes.

El índice de validez de contenido de los ítems ha sido el siguiente:

Tabla 2*Índice de Validez de Contenido (IVC) de los ítems.*

Dimensión	Ítem	No	?	Sí	IVC
Conceptualización	1	0	0	11	1
	2	0	1	10	.81
	3	0	0	11	1
	4	0	0	11	1
	5	0	0	11	1
	6	0	0	11	1
	7	0	0	11	1
	8	0	1	10	.81
Percepciones	9	0	0	11	1
	10	0	0	11	1
	11	0	0	11	1
	12	0	0	11	1
	13	1	1	9	.64
	14	2	1	8	.45
	15	0	0	11	1
	16	0	0	11	1
	17	0	0	11	1
	18	0	0	11	1
	19	0	0	11	1
	20	0	0	11	1
	21	0	0	11	1
	22	1	1	9	.64
	23	1	3	7	.27
	24	0	0	11	1
	25	0	0	11	1
	26	0	0	11	1
	27	0	0	11	1
Habilidades	28	0	0	11	1
	29	0	0	11	1
	30	0	0	11	1
	31	0	0	11	1
	32	2	1	8	.45
	33	1	3	7	.27
	34	0	0	11	1
	35	0	0	11	1
	36	1	1	9	.64
	37	0	1	10	.81
	38	1	1	9	.64
	39	1	2	8	.45
	40	0	0	11	1

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 2 se observan altos índices de validez de contenido en la mayoría de los ítems, no apareciendo ningún valor por debajo de .25. Los 6 ítems eliminados del diseño inicial han sido los siguientes: He sido víctima de rechazo por mi nacionalidad (IVC = -.10), He rechazado a compañeros/as por su nacionalidad (IVC = -.27), He visto alguna vez como rechazaban a algún compañero/a por su nacionalidad (IVC = -.27), He sido víctima de rechazo por mis capacidades intelectuales (IVC = -.45), He rechazado a compañeros/as por sus capacidades intelectuales (IVC = -.64) y He visto alguna vez como rechazaban a algún compañero/a por sus capacidades intelectuales (IVC = -.45). Destacar que 28 ítems, un 70% del total, de los 40 ítems, han alcanzado un índice de validez de contenido perfecto, valor de 1. También 31 ítems, 77,5% del total, han

obtenido un índice por encima de .80, dato indicativo de validez de contenido elevada (Polit y Hungler, 2000).

El Índice de Validez de Contenido (IVC) para cada dimensión y para el total del instrumento han sido: *Conceptualización* .95, *Percepciones* .87 y *Habilidades* .76. Los índices para cada dimensión han sido elevados, siendo el índice medio de .86. En definitiva, este proceso ha servido para contar con un diseño final del instrumento formado por 40 ítems, casi todos ellos con índice de validez de contenido superior a .80, se han eliminado 6 ítems del diseño inicial al contar con valores por debajo de .25. Por último, se ha calculado el valor de la concordancia entre jueces con la finalidad de conocer su grado de acuerdo en las estimaciones hechas. En este sentido, el estadístico Kappa ha sido de .80, un índice elevado de consenso entre los evaluadores.

Estadísticos descriptivos para cada uno de los ítems y dimensiones

Los estadísticos descriptivos para cada uno de los ítems han sido los siguientes:

Tabla 3

Estadísticos descriptivos para cada uno de los ítems.

Ítem	Mínimo	Máximo	Me	M	DT	Asimetría	Curtosis
1	2	5	4.00	4.30	.70	-.63	-.20
2	1	5	4.00	3.53	.85	-.43	.22
3	2	5	4.00	3.80	.84	-.10	-.76
4	1	5	4.00	3.62	.89	-.23	-.36
5	1	5	3.00	3.01	1.02	.07	-.34
6	1	5	3.00	2.66	.95	.47	.15
7	1	5	3.00	3.15	1.01	-.01	-.37
8	1	5	3.00	3.16	1.03	.15	-.45
9	1	3	1.00	1.15	.45	3.02	8.38
10	1	2	1.00	1.09	.29	2.81	5.91
11	1	4	1.00	1.28	.65	2.43	5.31
12	1	5	1.00	1.54	.95	1.84	2.69
13	1	3	1.00	1.30	.56	1.73	2.00
14	1	1	1.00	1.00	.00	---	---
15	1	2	1.00	1.06	.24	3.69	11.66
16	1	5	1.00	1.19	.62	3.95	16.99
17	1	5	1.00	1.81	1.18	1.23	.34
18	1	3	1.00	1.10	.32	3.43	11.95
19	1	2	1.00	1.04	.19	4.96	22.72
20	1	5	1.00	1.31	.80	2.65	6.32
21	1	4	1.00	1.25	.62	2.70	6.93
22	1	3	1.00	1.12	.37	3.21	10.29
23	1	1	1.00	1.00	.00	---	---
24	1	2	1.00	1.06	.24	3.69	11.66
25	1	4	1.00	1.32	.71	2.20	3.90
26	1	5	1.00	1.75	1.09	1.39	1.15
27	1	4	1.00	1.45	.73	1.53	1.48
28	1	3	1.00	1.10	.32	3.43	11.95
29	1	5	1.00	1.97	1.17	.91	-.29
30	1	4	1.00	1.51	.87	1.49	.97
31	1	5	1.00	1.38	.79	2.19	4.19

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3 (Continuación)*Estadísticos descriptivos para cada uno de los ítems.*

Ítem	Mínimo	Máximo	Me	M	DT	Asimetría	Curtosis
32	1	4	1.00	1.21	.48	2.47	6.74
33	1	1	1.00	1.00	.00	---	---
34	1	5	2.00	2.37	1.28	.47	-.93
35	1	5	4.00	3.85	.98	-1.00	1.08
36	1	5	3.00	3.01	1.28	-.12	-1.12
37	1	5	4.00	3.94	.82	-1.08	1.90
38	1	5	3.00	3.00	1.23	-.19	-1.06
39	1	5	4.00	3.72	.85	-.54	.15
40	1	5	4.00	4.00	.87	-.99	1.29
Conceptualización	1.50	5.00	3.38	3.41	.75	.16	-.19
Percepciones	1.00	2.12	1.23	1.32	.26	1.04	.24
Habilidades	1.83	5.00	3.67	3.59	.64	-.11	-.32

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 3 se observa que los ítems con medias más elevadas son el ítem 1 ($M = 4.30$, $DT = .70$), 37 ($M = 3.94$, $DT = .82$) y 40 ($M = 4.00$, $DT = .87$). En el lado contrario, existen ítems cuya puntuación otorgada por los escolares ha sido de 1, por lo que su media ha sido ese mismo valor y la desviación típica de .00, estos ítems son: 14, 23 y 33. En el caso de cada una de las dimensiones, se observa mayor puntuación media para la dimensión *Habilidades*, 3.59 ($DT = .64$), siendo menor para la dimensión *Percepciones*, 1.32 ($DT = .26$). Destacar el escaso intervalo de la dimensión *Percepciones* entre mínimo y máximo, 1.00 y 2.12 respectivamente. La media de las tres dimensiones ha sido de 2.77 ($DT = .55$). En cuanto a la simetría y la curtosis, aparecen, principalmente, distribuciones de diferente tipo derivadas de las respuestas hacia un extremo u otro de la escala de evaluación. La distribución asimétrica positiva, tendencia hacia la derecha con valores mayores que cero, y la curtosis positiva o leptocúrtica, colas más pesadas que la distribución normal, han sido las más comunes en el instrumento.

Índices de correlación de cada uno de los ítems con la dimensión a la que pertenecen

Se señalan a continuación las correlaciones ítems-dimensiones, en este caso serán correlaciones de Pearson, para conocer el grado de acuerdo de cada ítem con respecto a las dimensiones definidas de acuerdo con el marco conceptual revisado. Los ítems 14, 23 y 33 no han podido ser incluidos en este análisis. Los resultados aparecen indicados en la Tabla 4:

Tabla 4*Índice de correlación de Pearson entre ítems y dimensiones.*

Dimensión	Ítem	Índice	Sig.	Total
Conceptualización	1	.71	.00	.81
	2	.77	.00	
	3	.78	.00	
	4	.80	.00	
	5	.89	.00	
	6	.81	.00	
	7	.87	.00	
	8	.88	.00	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4 (Continuación)*Índice de correlación de Pearson entre ítems y dimensiones.*

Dimensión	Ítem	Índice	Sig.	Total
	9	.52	.00	
	10	.58	.00	
	11	.66	.00	
	12	.58	.00	
	13	.54	.00	
	15	.46	.01	
	16	.58	.00	
	17	.57	.00	
	18	.54	.00	
	19	.51	.00	
	20	.50	.00	
Percepciones	21	.51	.00	.54
	22	.55	.00	
	24	.54	.00	
	25	.59	.00	
	26	.55	.00	
	27	.52	.00	
	28	.43	.01	
	29	.64	.00	
	30	.59	.00	
	31	.53	.00	
	32	.44	.01	
	34	.57	.00	
	35	.61	.00	
	36	.86	.00	
Habilidades	37	.57	.00	.68
	38	.85	.00	
	39	.70	.00	
	40	.52	.00	
		<i>Total</i>		.68

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 4 se observa que la dimensión *Conceptualización* aparece con un índice de correlación más elevado, .81, mientras que la dimensión *Percepciones* con el menor, .54. El índice de correlación medio de las tres dimensiones ha sido de .68. La mayoría de las correlaciones alcanzadas son moderadamente altas y todas ellas significativas (p. <.05).

Cálculo de la fiabilidad del instrumento

Con el cálculo de la fiabilidad de las puntuaciones obtenidas en el cuestionario se ha buscado analizar la estabilidad de los resultados para futuras administraciones. Para ello se ha hecho uso del coeficiente Alpha de Cronbach.

El análisis de la fiabilidad para el conjunto de puntuaciones del instrumento ha determinado un índice de .76, índice alto y significativo. Por otro lado, al relacionar cada uno de los ítems con la dimensión en la que se incluyen aparecen los siguientes índices de fiabilidad: *Conceptualización* .94, *Percepciones* .79 y *Habilidades* .78. Los índices para cada dimensión han sido elevados, siendo el índice medio de .84. Kerlinger y Lee (2002) fijan en .70 como el valor límite entre una consistencia aceptable y no aceptable. En definitiva, queda patente una consistencia elevada del conjunto del instrumento.

Análisis factorial exploratorio para analizar la validez de constructo

El análisis factorial es un procedimiento habitual de cálculo de la validez de constructo. Mediante esta herramienta estadística se busca conocer la estructura interna subyacente y la coherencia conceptual del instrumento para analizar las relaciones internas entre los ítems de acuerdo al constructo medido, qué ítems se incluyen para cada uno de los factores obtenidos. El tipo de análisis factorial desarrollado ha sido exploratorio.

Las pruebas previas al análisis factorial intentan corroborar la conveniencia o no de desarrollar dicho procedimiento, estas son: prueba Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y prueba de Esfericidad de Bartlett. El índice KMO ha sido de .77, mostrando una buena adecuación muestral y facilitando el desarrollo del análisis factorial. La prueba de Esfericidad de Bartlett ha reflejado un nivel de significación de .00, se rechaza la hipótesis nula y justifica avanzar hacia el análisis factorial. Tras la eliminación de 6 ítems tras el desarrollo del juicio de expertos, el instrumento ha quedado configurado por 40 ítems. De ellos, tres ítems no van a ser incluidos en el análisis factorial ya que tras la administración a los escolares han tenido la misma puntuación (1 o Nada; ítems 14, 23 y 33), lo que imposibilita su inclusión en el análisis factorial. Así, el análisis se ha desarrollado con los 37 ítems restantes.

Una vez realizadas las pruebas previas señaladas, se ha iniciado el análisis factorial. Los resultados del método de extracción según el análisis de los componentes principales y los componentes extraídos han sido los siguientes:

Tabla 5

Varianza total explicada a partir de los componentes principales.

Comp.	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	7.25	19.58	19.58	7.25	19.58	19.58	6.21	16.77	16.77
2	5.60	15.14	34.73	5.60	15.14	34.73	5.49	14.83	31.60
3	5.17	13.96	48.60	5.17	13.96	48.69	4.30	11.62	43.22
4	2.34	6.32	55.01	2.34	6.32	55.01	2.96	7.99	51.21
5	1.78	4.80	59.82	1.78	4.80	59.82	2.95	7.98	59.19
6	1.48	4.01	63.83	1.48	4.01	63.83	1.72	4.64	63.83

Fuente: Elaboración propia

De esta manera, se ha obtenido una estructura factorial de 6 factores para continuar con el análisis factorial, tres más de los previstos inicialmente, para contar con un porcentaje de varianza total explicada de 63.83%. Por último, se indica la rotación factorial por medio del método de rotación Ortogonal Varimax según Kaiser, con la finalidad de buscar que cada componente rotado presente correlaciones solo con unas cuantas variables y tener así un número de componentes reducido. Los resultados han sido los siguientes:

Tabla 6*Matriz de componentes rotados para 6 factores.*

Ítem	Componentes					
	1	2	3	4	5	6
1					.64	
2					.75	
3					.76	
4					.75	
5			.92			
6			.85			
7			.91			
8			.89			
9	.63					
10	.85					
11	.93					
12	.86					
13	.77					
15	.41					
16	.79					
17	.81					
18		.43				
19		.67				
20		.83				
21		.89				
22		.87				
24		.71				
25		.74				
26		.70				
27					.67	
28					.48	
29	.72					
30		.68				
31					.61	
32					.42	
34	.61					
35			.60			
36			.91			
37			.61			
38			.89			
39			.78			
40			.69			

Fuente: Elaboración propia

La matriz de componentes ha salido totalmente “limpia”, no apareciendo ítems correlacionando por encima de .40 en dos o más factores. La estructura factorial obtenida es explicada conceptualmente de la siguiente forma:

Tabla 7*Estructura del instrumento tras el análisis factorial exploratorio.*

Factor	Ítems	Conceptualización
F1	9-10-11-12-13-15-16-17-29-34	Dimensión Percepciones, Subdimensiones Víctima y Espectador
F2	18-19-20-21-22-24-25-26-30	Dimensión Percepciones, Subdimensiones Agresor y Espectador
F3	5-6-7-8	Dimensión Conceptualización, Subdimensión Acoso escolar
F4	35-36-37-38-39-40	Dimensión Habilidades
F5	1-2-3-4	Dimensión Conceptualización, Subdimensión Ciberacoso
F6	27-28-31-32	Dimensión Percepciones, Subdimensión Espectador

Fuente: Elaboración propia

Tal y como se observa en la Tabla 7, las dimensiones y subdimensiones establecidas inicialmente se han agrupado en 6 factores: los factores 3 y 5 se incluyen en la dimensión *Conceptualización*, los factores 1, 2 y 6 en la dimensión *Percepciones* y el 4 en la dimensión de *Habilidades*. Al no poder ser incluidos en la estructura factorial los ítems 14, 23 y 33, ello hace necesario la realización de un nuevo análisis factorial con una nueva muestra suficiente y representativa con vistas a la toma de decisiones sobre el diseño final de instrumento.

Conclusiones

El clima relacional dentro de un grupo de escolares constituye una cuestión importante en el éxito académico (Álvarez-García et al., 2010; García-Perales y Jiménez, 2019). La consideración del mismo cobra especial importancia en los cambios de etapa educativa, donde la ruptura de grupos de clase y el inicio de nuevos escenarios de convivencia es una realidad. La existencia de desequilibrios puede acarrear problemas de convivencia y situaciones de maltrato entre iguales (Cerezo-Ramírez et al., 2015; López et al., 2012). En la anticipación de estas situaciones, las sesiones de tutoría con el alumnado son básicas, se deberá de prestar atención al trabajo de actividades de dinamización grupal y al desarrollo de programas específicos de muy diversa tipología (Álvarez-Justel, 2017, 2019), entre los que aparecen los de índole emocional (Cabello et al., 2019; Huertas-Fernández y Romero-Rodríguez, 2019), aspecto este último esencial en procesos de vulnerabilidad y victimización. La orientación educativa es clave en la planificación, desarrollo y evaluación de estas actuaciones.

Con el instrumento CAES se pretende ayudar al conocimiento y valoración de estas dinámicas relacionales dentro de los grupos de escolares de 6º de Educación Primaria, ello ayudará a prevenir y resolver problemas de convivencia existentes y a aportar la mayor información posible en la transición hacia etapas de escolarización superiores. En el caso del

cambio de Educación Primaria a Secundaria, pueden aparecer multitud de dificultades, cobrando el aspecto social una importancia relevante (Calvo y Manteca, 2016). A lo largo de este artículo se ha mostrado el proceso de validación del instrumento construido.

En primer lugar, se ha desarrollado un juicio de expertos para analizar la estructura del cuestionario y así contar con un mayor ajuste y un conocimiento exhaustivo sobre el funcionamiento del instrumento. Este proceso se ha desarrollado con 11 expertos en esta temática. Sus resultados han permitido la eliminación de 6 ítems con índices de validez de contenido por debajo de .25, es decir, se ha pasado de 46 ítems del diseño inicial a 40 para el instrumento final. Un 77,5% de los ítems de la versión final han contado con un índice de validez de contenido superior a .80. Los índices para cada dimensión han sido de .95 para Conceptualización, .87 Percepciones y .76 Habilidades, siendo el valor medio de las dimensiones de .86. En cuanto a la concordancia de las estimaciones de los jueces, el estadístico Kappa ha sido de .80, valor que muestra un acuerdo elevado entre ellos.

Del análisis estadístico de los ítems y dimensiones, se ha observado como los ítems 1, 37 y 40 han obtenido los valores medios más elevados, mientras que los ítems 14, 23 y 33, los más bajos. Por dimensiones, la de Habilidades ha obtenido el promedio más elevado mientras que la de Percepciones el más bajo. La media de las tres dimensiones ha sido de 2.77 (DT = .55). Respecto a las correlaciones de Pearson, los índices alcanzados han sido moderadamente elevados y todos ellos significativos, a modo de ejemplo el índice de correlación medio de las tres dimensiones han sido de .68. En cuanto al análisis de la fiabilidad, el Alpha de Cronbach de los ítems ha sido de .76. Por dimensiones, Conceptualización obtiene el índice más elevado, .94, mientras que Habilidades el menor, .78, ambos valores altos y significativos. La media de la fiabilidad de las dimensiones ha sido de .84, índice elevado y con significatividad.

Se ha realizado un análisis factorial exploratorio con 37 ítems de los 40 ítems de los instrumentos, 3 de ellos no se han incluido en el mismo debido a que tras la administración a los escolares del instrumento han obtenido la misma puntuación. El índice KMO ha sido de .77 con un nivel de significación de .00. El porcentaje de varianza total explicada ha sido 63.83%. Tras el análisis se ha obtenido una estructura factorial similar a la diseñada inicialmente, incluye dimensiones y subdimensiones establecidas, con 6 factores y no apareciendo ítems correlacionando por encima de .40 en dos o más factores.

La conexión entre evaluación e intervención es esencial en los procesos educativos. Este cuestionario intenta cumplir con tal finalidad al haber sido diseñado para evaluar y prevenir situaciones de maltrato entre iguales derivadas de acoso escolar y ciberacoso, constituyéndose, inicialmente, en un posible referente para la respuesta educativa a partir de la comprensión, percepción y habilidades manifestadas por el alumnado sobre estos fenómenos. Ello se integrará en procedimientos específicos de intervención multidimensionales secuenciados en distintas fases (Tejada et al., 2018).

Los estadísticos calculados han permitido observar índices adecuados de validez y fiabilidad. A pesar de ello, resulta imprescindible dar continuidad al análisis estadístico con una nueva aplicación a una muestra suficiente y representativa para: conocer el funcionamiento de los ítems 14, 23 y 33 y así observar la nueva estructura factorial mediante un nuevo análisis factorial, incluir criterios comportamentales de los escolares para calcular la validez de criterio y analizar los resultados en función de variables socio-demográficas para dotar al instrumento de una mayor validez empírica. Se tomará una perspectiva de estudio diferente al análisis estadístico clásico. De forma paralela, para evitar el enfoque localista de la presente investigación, se ampliará el ámbito geográfico a otras Comunidades Autónomas españolas y el cuestionario se aplicará a alumnado de 5º de Educación Primaria y 1º y 2º de la ESO para establecer comparaciones entre niveles y etapas educativas. La evaluación de situaciones de maltrato entre iguales favorece el conocimiento intra e intergrupal y, por ende, el establecimiento de pautas de actuación preventivas y/o de intervención psicopedagógica. En este propósito, es fundamental el rol del profesional de la orientación educativa que desarrolla su labor en cada centro escolar.

Referencias bibliográficas

Álvarez-García, D., Álvarez, L., Núñez, J. C. y González, P. (2010). Violencia en los centros educativos y fracaso académico. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 1(2), 139-153. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=245116406002>

Álvarez-García, D., Núñez, J. C., Dobarro, A. y Rodríguez, C. (2015). Risk factors associated with cybervictimization in adolescence. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 15(3), 226-235. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2015.03.002>

Álvarez-Justel, J. (2017). La tutoría en secundaria. *Revista Educatio Siglo XXI*, 35(2), 65-89. <https://doi.org/10.6018/j/298521>

Álvarez-Justel, J. (2019). Las dimensiones cognitiva, emocional y social en la toma de decisiones de la carrera en el alumnado de educación secundaria. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 30(3), 140-153. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.3.2019.26277>

Arnaiz, P., Cerezo, F., Giménez, A. M. y Maquilón, J. J. (2016). Conductas de ciberadicción y experiencias de cyberbullying entre adolescentes. *Anales de Psicología*, 32(3), 761-769. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.3.217461>

Asamblea General de las Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperado de: <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>

Avilés, J. M. (1999). *CIMEI. Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales*. Inédito.

Beer, P., Hallet, F., Hawkins, C. y Hewitson, D. (2017). Cyberbullying levels of impact in a special school setting. *The International Journal of Emotional Education*, 9(1), 121-124. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1137979>

Brighi, A., Guarini, A., Melotti, G., Galli, S. y Genta, M. L. (2012). Predictors of victimisation across direct bullying, indirect bullying and cyberbullying. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17(3-4), 375-388. <https://doi.org/10.1080/13632752.2012.704684>

Caballo, V. E., Calderero, M., Carrillo, G. B., Salazar, I. C. e Irurtia, M. J. (2012). Desarrollo y validación de una nueva medida de autoinforme para evaluar el acoso escolar (bullying). *Psicología Conductual = Behavioral Psychology: Revista internacional de psicología clínica y de la salud*, 20(3), 625-648. https://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2019/08/08.Caballo_20-3oa.pdf

Cabello, E., Pérez, N., Ros, A. y Filella, G. (2019). Los programas de educación emocional happy 8-12 and happy 12-16. Evaluación de su impacto en las emociones y el bienestar. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 30(2), 53-66. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.2.2019.25338>

Cabero-Almenara, J. y Llorente, M. C. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información (TIC). *Eduweb, Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7(2), 11-22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4857163>

Calvo, A. y Manteca, F. (2016). Barreras y Ayudas Percibidas por los Estudiantes en la Transición entre la Educación Primaria y Secundaria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(1), 49-64. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.1.003>

Cerezo, F. y Rubio, F. J. (2017). Medidas relativas al acoso escolar y ciberacoso en la normativa autonómica española. Un estudio comparativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 113-126. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.253391>

Cerezo-Ramírez, F., Sánchez, C., Ruiz, C. y Arense, J. (2015). Roles en bullying de adolescentes y preadolescentes, y su relación con el clima social y los estilos educativos parentales. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 139-155. <https://doi.org/10.1387/revpsicodidact.11097>

Cortes Generales. Constitución Española. *Boletín Oficial del Estado*, 29 de diciembre de 1978, 311, 1-56.

De La Caba, M. A. y López, R. (2013). La agresión entre iguales en la era digital: estrategias de afrontamiento de los estudiantes del último ciclo de Primaria y del primero de Secundaria. *Revista de Educación*, 362, 247-272. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-160>

Della-Cioppa, V., O'Neil, A. y Craig, W. (2015). Learning from traditional bullying interventions: A review of research on cyberbullying and best practice. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 61-68. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.009>

Evans, C. B. R., Fraser, M. W. y Cotter, K. L. (2014) The effectiveness of schoolbased bullying prevention programs: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 19(5), 532-44. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2014.07.004>

García-Perales, R. (2018). Diseño y construcción de un instrumento de evaluación de la competencia matemática: aplicabilidad práctica de un juicio de expertos. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 26(99), 347-372. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362018002601263>

García-Perales, R. y Jiménez, C. (2019). Relación entre repetición de curso, rendimiento académico e igualdad en educación. Las aportaciones de PISA. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 4(1), 84-108. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/686402>; <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=1015316>

González, V., Prendes, M. P. y López, J. A. (2016). Víctimas de ciberacoso: estudio descriptivo en la Región de Murcia. En R. Roig-Vila (Ed.), *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (pp. 1661-1669). Ediciones Octaedro.

Huertas-Fernández, J. M. y Romero-Rodríguez, S. (2019). La autonomía emocional en el profesorado de secundaria. Análisis en el marco de un proceso de coaching personal. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(3), 120-139. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.3.2019.26276>

Huitsing, G. y Veenstra, R. (2012). Bullying in classrooms: Participant roles from a social network perspective. *Aggressive behavior*, 38(6), 494-509. <https://doi.org/10.1002/ab.21438>

Junta de Andalucía (2011). ORDEN de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 7 de julio de 2011, 132, 6-27.

Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha (2017). Resolución 18 de enero de 2017, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se acuerda dar publicidad al protocolo de actuación ante situaciones de acoso escolar en los centros docentes públicos no universitarios de Castilla-La Mancha. *Diario Oficial de Castilla La Mancha*, 20 de enero de 2017, 14, 1177-1195.

Kerlinger, F. N. y Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. McGraw-Hill.

López, V., Bilbao, M. A. y Rodríguez, J. I. (2012). La sala de clases sí importa: incidencia del clima de aula sobre la percepción de intimidación y victimización entre escolares. *Universitas Psychologica*, 11(1), 91-101. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy11-1.scii>

Machimbarrena, J. M. y Garaigordobil, M. (2017). Bullying/Cyberbullying en quinto y sexto curso de primaria: diferencias entre centros públicos y privados. *Anales de Psicología*, 33(2), 319-326. <https://doi.org/10.6018/analesps.33.2.249381>

Ministerio de Educación y Formación Profesional (1985). Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE). *Boletín Oficial del Estado*, 4 de julio de 1985, 159, 21015-21022.

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de Mejora de la Calidad de la Educación (LOMCE). *Boletín Oficial del Estado*, 10 de diciembre de 2013, 295, 97858-97921.

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *Datos estadísticos para enseñanzas no universitarias*. Recuperado de: <http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/matriculado.html>

Mynard, H. y Joseph, S. (2000). Development of the Multidimensional Peer-Victimization Scale. *Aggressive Behavior*, 26, 169-178. <https://doi.org/10.1037/t46498-000>

Novo, M., Seijo, D., Vilariño, M. y Vázquez, M. J. (2013). Frecuencia e intensidad en el acoso escolar: ¿qué es qué en la victimización? *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 4(2), 1-15. <https://www.usc.suips>

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell.

Ortega, R. y Núñez, J. C. (2012). Bullying and cyberbullying: Research and intervention at school and social contexts. *Psicothema*, 24(4), 603-607. <http://www.psicothema.com/english/psicothema.asp?id=4060>

Palomares-Ruiz, A., Oteiza-Nascimento, A., Toldos, M. P., Serrano-Marugán, I. y Martín-Babarro, J. (2019). Bullying and depression: the moderating effect of social support, rejection and victimization profile. *Anales de Psicología*, 35(1), 1-10. <https://doi.org/10.6018/analesps.35.1.301241>

Piñuel, I. y Oñate, A. (2006). AVE. *Acoso y violencia escolar*. TEA.

Polit, D. F. y Hungler B. P. (2000). *Investigación científica en Ciencias de la Salud: principios y métodos*. McGraw-Hill Interamericana.

Ruiz, R., Riuró, M. y Tesouro, M. (2015). *Estudio del bullying en el ciclo superior de primaria*. *Educación XX1*, 18(1), 345-368. <https://doi.org/10.5944/educXX1.18.1.12384>

Tejada, E., Romero, A. y Garay, U. (2018). Propuesta de intervención para detener el bullying. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 29(1), 25-39. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.1.2018.23292>

Unesco (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF

Unesco (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* UNESCO.

Fecha de entrada: 22 agosto 2019

Fecha de revisión: 6 mayo 2020

Fecha de aceptación: 21 mayo 2020