

Universidad de Los Andes  
Facultad de Ciencias Sociales  
Departamento de Psicología

LA RELACIÓN ENTRE LA EXPOSICIÓN A VIOLENCIA COMUNITARIA Y A VIOLENCIA  
SEVERA Y ROLES EN INTIMIDACIÓN ESCOLAR: VARIABLES MEDIADORES  
Y MODERADORES

Tesis para optar al título de  
MAGÍSTER EN PSICOLOGÍA

Andrea Parra Castañeda

Bajo la Dirección de Enrique Chaux Torres

Bogotá D.C. Diciembre de 2005

## Agradecimientos

Quiero expresar mi agradecimiento a las directivas y profesores de los colegios que participaron en el estudio por abrirme las puertas de su institución. A los niños y las niñas de quinto grado por brindarme su tiempo y permitirme aprender de sus experiencias.

A Enrique Chau, director de esta tesis, porque su orientación permanente, su dedicación y aportes hicieron que esta experiencia enriqueciera mi vida profesional.

A Horacio quien siempre me ha acompañado y alentado para la consecución de mis metas. A Gabriel, cuya sola existencia es un aliciente.

A mi familia, especialmente a mis padres, por su afecto y apoyo incondicional.

## Tabla de Contenidos

Resumen .....	9
Método .....	20
Participantes .....	20
Instrumentos de medida.....	21
Procedimiento.....	27
Resultados.....	27
Análisis de comparación de medias .....	27
Análisis de correlación.....	31
Análisis de regresión lineal .....	36
Discusión.....	56
Referencias .....	68
ANEXO A .....	76
Instrumento de Medición de las Variables Ambientales, Familiares, Cognitivas y Emocionales.....	76
ANEXO B.....	85
Instrumento de Medición de los Roles en Intimidación Escolar.....	85
ANEXO C .....	87
Pesos Factoriales .....	87
ANEXO D .....	95
Resultados de los análisis de regresión secuencial para probar la hipótesis de moderación .....	95

## Lista de Tablas

Tabla 1 .....	26
<i>Indices de confiabilidad de las escalas de medida.....</i>	<i>26</i>
Tabla 2 .....	29
<i>Prueba t de las variables ambientales, psicológicas y de los roles según el género .</i>	<i>29</i>
Tabla 3 .....	30
<i>Análisis de varianza de las variables ambientales y psicológicas para los roles de víctima, intimidador y defensor.....</i>	<i>30</i>
Tabla 4 .....	33
<i>Matriz de correlación de las variables ambientales y las variables psicológicas.....</i>	<i>33</i>
Tabla 5 .....	34
<i>Matriz de correlación de las variables ambientales y los roles.....</i>	<i>34</i>
Tabla 6 .....	35
<i>Matriz de correlación de las variables psicológicas y de los roles participativos.....</i>	<i>35</i>
Tabla 7 .....	38
<i>Resultados de los análisis de regresión secuencial con las variables ambientales como predictoras de las variables psicológicas y los roles .....</i>	<i>38</i>
Tabla 8 .....	39
<i>Resultados de los análisis de regresión secuencial con las variables psicológicas como predictoras de los roles .....</i>	<i>39</i>

Tabla 9 ..... 40

*Resumen de los análisis de regresión para la mediación de la empatía en la influencia de la negligencia parental sobre el intimidador (N=302) ..... 40*

## Lista de Figuras

Figura 1. Dimensiones prosocial-antisocial /sociabilidad-insociabilidad.....	19
Figura 2. Efecto moderador del ESE en la relación de la EVC como víctima con la autoestima .....	41
Figura 3. Efecto moderador del ESE en la relación de la EVC como víctima con la ansiedad social.....	41
Figura 4. Efecto moderador del ESE en la relación de la EVC como víctima con la empatía .....	42
Figura 5. Efecto moderador del ESE en la relación de la EVC como víctima con la evaluación de la respuesta agresiva .....	42
Figura 6. Efecto moderador del ESE en la relación de EVC como observador con la ansiedad social.....	43
Figura 7. Efecto moderador del ESE en la relación de EVC como observador con la empatía .....	44
Figura 8. Efecto moderador del ESE en la relación de EVC como observador con la autoestima .....	44
Figura 9. Efecto moderador del ESE en la relación de EVC como observador con la evaluación de la respuesta agresiva .....	45
Figura 10. Efecto moderador del ESE en la relación de EVS con la autoestima .....	45
Figura 11. Efecto moderador del género en la relación de EVC como víctima con la autoestima .....	46

Figura 12. Efecto moderador del género en la relación de EVC como víctima con la empatía .....	47
Figura 13. Efecto moderador del género en la relación de EVC como víctima con la evaluación de la respuesta agresiva .....	47
Figura 14. Efecto moderador del género en la relación de la EVC como víctima con la expectativa sobre el resultado de la agresión.....	48
Figura 15. Efecto moderador del género en la relación de EVC como víctima con la autoeficacia para ejercer la agresión .....	48
Figura 16. Efecto moderador del género en la relación de EVC como observador con la autoestima .....	49
Figura 17. Efecto moderador del género en la relación de EVS con la ansiedad social .....	50
Figura 18. Efecto moderador del ESE en la relación de la EVS con la víctima.....	51
Figura 19. Efecto moderador del ESE en la relación de la EVC como víctima con el intimidador.....	51
Figura 20. Efecto moderador de la negligencia parental en la relación de EVC como víctima con el intimidador.....	52
Figura 21. Efecto moderador de la negligencia parental en la relación de EVC como observador con el intimidador.....	53
Figura 22. Efecto moderador del género en la relación de EVC como víctima con el defensor .....	54
Figura 23. Efecto moderador la negligencia parental en la relación de EVC como víctima con el defensor.....	54

Figura 24. Efecto moderador la negligencia parental en la relación de EVC como observador con el defensor..... 55

Figura 25. Efecto moderador de la EVC como observador en la relación de EVC como víctima con el intimidador..... 55



## Resumen

En este estudio se examinó el papel mediador de la autoestima, la ansiedad social, la empatía y algunas cogniciones sociales que avalan el uso de la agresión en la relación entre la exposición a violencia comunitaria y violencia severa y algunos roles en intimidación escolar (víctima, intimidador y defensor); así como el papel moderador del estrato socioeconómico, la negligencia parental y el género. Se trabajó con una muestra de 314 niños y niñas, estudiantes de quinto grado de primaria (edad promedio = 10.9 años). Los datos para las variables mediadoras y moderadoras fueron recogidos a través de cuestionarios de autorreporte, la información sobre los roles en intimidación se obtuvo a través de un cuestionario de nominación de pares. Los resultados mostraron el papel moderador del estrato socioeconómico, la negligencia parental y el género. También mostraron asociaciones significativas entre la exposición a violencia comunitaria y violencia severa con las variables psicológicas y los roles. Los resultados obtenidos brindan elementos para los programas que buscan prevenir o disminuir la intimidación escolar en contextos caracterizados por violencia comunitaria y severa.

## La Relación entre la Exposición a Violencia Comunitaria y a Violencia Severa y Roles en Intimidación Escolar: Variables Mediadores y Moderadores

La intimidación en la escuela es un tipo de comportamiento agresivo entre pares que se caracteriza por un ataque frecuente y sistemático hacia un mismo niño o niña, quien es menos poderoso que su atacante, en términos de fuerza física o aceptación social (Olweus, 1999, citado por Smith, Cowie, Olafsson y Liefoghe, 2002). Hacer zancadilla, empujar en la fila, poner apodos, excluir a alguien de grupos o expandir rumores son conductas usadas para intimidar. Aunque muchos niños y niñas, especialmente los atacantes, pueden considerar estas acciones como juegos inofensivos cuya principal motivación es la diversión, lo cierto es que las víctimas de estas agresiones presentan con mayor frecuencia que otros niños trastornos emocionales como depresión, baja autoestima, aislamiento social, ideas de suicidio e insatisfacción con la escuela (Craig, 1998; Crick, 1996; Forero, McLellan, Rissel y Barman, 1999; Hodges y Perry, 1999; Kaltiala-Heino Rimpelä, Marttunen, Rimpelä y Rantanen, 1999).

Los comportamientos asumidos tanto por la víctima como por el intimidador han sido asociados con factores cognitivos y emocionales que pueden explicar su permanencia a lo largo de la vida escolar (Olweus, 1993; Randall, 1997; Salmivalli 2001). Numerosos estudios han mostrado cómo la exposición recurrente a la violencia contribuye a la aparición de factores como por ejemplo la alta ansiedad y las habilidades sociales limitadas (Margolin, 2000) propias de las víctimas o la actitud

positiva sobre la violencia y el comportamiento agresivo (Kuther, 1999; Margolin, 2000) que caracteriza a los intimidadores. Sin embargo, se han realizado pocos estudios que exploren los mecanismos a través de los cuales la violencia opera sobre la intimidación escolar, así como los elementos que pueden aminorar su influencia. Identificar estos factores es importante para el diseño de programas de prevención e intervención, especialmente, en ambientes caracterizados por altos grados de violencia.

En la literatura revisada sobre los efectos de la exposición a eventos violentos en la infancia, la mayoría de las investigaciones se realizaron en contextos urbanos donde la violencia se restringe, casi por completo, a la de tipo comunitaria y afecta, en su mayoría, a los grupos más pobres de la población (Ewart y Suchday, 2002; Garbarino, Kostelny, y Dubrow, 1991; Hallyday-Boykins y Graham, 2001; Kuther, 1999; Paschall y Hubbard, 1998; Schwartz y Proctor, 2000; Sweatt, Harding, Knight-Lynn, Rasheed y Carter, 2002; ver Osofsky, 1995). A diferencia de esto, en las ciudades de Colombia todos los sectores socioeconómicos son afectados, en algún grado, por violencia de tipo comunitaria, severa o una combinación de ambas. Según el Banco Mundial (2002) mientras que los sectores más pobres están expuestos con mayor frecuencia a homicidios, en los sectores más ricos se cometen más secuestros y delitos contra la propiedad privada. Esto hace de Colombia un contexto relevante para examinar cómo la exposición a actos de violencia comunitaria y de violencia severa, como secuestros o extorsiones, pueden afectar los comportamientos que desempeñan los niños durante un episodio de intimidación escolar.

En este sentido, los propósitos centrales de esta investigación fueron: primero, evaluar si factores cognitivos (creencias que avalan el uso de la agresión y autoestima) y emocionales (ansiedad social, regulación emocional y empatía) dan cuenta de la asociación existente entre la exposición a violencia severa y comunitaria y algunos roles asumidos en intimidación escolar (víctima e intimidador) y, segundo, estudiar el papel moderador de algunas variables demográficas (estrato socioeconómico y género) y familiares (negligencia parental).

La exposición a violencia comunitaria (EVC) ha sido definida como una exposición frecuente y continua al uso de armas y drogas y, en general, a la violencia fortuita (Osofsky, 1995). La exposición de los niños a este tipo de violencia puede darse por medio de la observación de eventos violentos que le ocurren a otras personas, de la victimización directa o de una combinación de las dos formas. A pesar de que existen asociaciones de moderadas a fuertes entre la observación y la victimización, no todos los niños que han observado violencia son víctimas de violencia (Kliewer, Lepore, Oskin y Johnson, 1998). Aun más, los efectos psicosociales de estos dos tipos de exposición parecen ser diferentes, los niños que han sido víctimas presentan con mayor frecuencia bajas expectativas sobre el futuro, adicción al alcohol y otras drogas, y problemas disciplinarios en la escuela. También reportan más síntomas de depresión, ansiedad y somatización que aquellos que han observado violencia comunitaria (O'Donnell, Schwab-Stone y Muyeed, 2002).

Estas diferencias pueden tener implicaciones en la intimidación escolar.

Schwartz y Proctor (2000) encontraron que mientras la victimización directa se asocia con problemas para regular las emociones lo que se asocia con ser víctima de intimidación y rechazo social, la observación se asocia con sesgos cognitivos que están relacionados con comportamientos agresivos.

Aunque sin hacer distinción entre victimización directa y observación, otros estudios han mostrado resultados que pueden ser significativos para explicar la asociación entre EVC e intimidación escolar. La experiencia de eventos violentos se relaciona con ansiedad y comportamientos de evitación (ver Osofosky, 1995), creencias negativas acerca de sí mismo y bajas expectativas personales sobre el futuro (Kuther, 1999; Margolin, 2000), dificultades para regular las emociones (ver Osofosky, 1995) y baja empatía (Margolin, 2000), entre otros.

Consistente con estos hallazgos, en este estudio se propusieron dos hipótesis de mediación para explicar una posible asociación entre EVC e intimidación escolar. En la primera, se esperaba que una baja empatía, una valoración global positiva de la agresión, una expectativa positiva sobre los resultados de la agresión y una alta autoeficacia para ejercer la agresión mediaran la relación entre la EVC como observador y el rol del intimidador. La empatía ha sido definida como una respuesta emocional que surge de la comprensión del estado afectivo o situacional de otra persona, es similar a lo que la otra persona está sintiendo e involucra un mínimo grado de diferenciación entre el estado emocional propio y del otro (Eisenberg,

Fabes, Murphy, Karbon, Maszk y col., 1994; Miller y Eisenberg, 1988). Diversos estudios han mostrado que está negativamente correlacionada con conductas agresivas y antisociales (Miller y Eisenberg, 1988).

Investigaciones realizadas con niños y adolescentes han mostrado que la presencia de comportamientos agresivos está asociada positivamente con cogniciones sociales que justifican el uso de la agresión (Slaby y Guerra, 1988; Schwartz, 1998; Guerra, Huesmann y Spindler 2003). Siguiendo los planteamientos de Schwartz y Proctor (2000) las cogniciones sociales estudiadas en la presente investigación se definieron así: la valoración positiva de la agresión se refiere a creer que las estrategias agresivas son una conducta válida frente a situaciones sociales ambiguas, la expectativa positiva sobre los resultados de la agresión se refiere a creer que el uso de la agresión conduce a resultados positivos y la autoeficacia para ejercer la agresión es creer que uno puede desempeñar exitosamente conductas agresivas.

La segunda hipótesis propuesta fue que la victimización directa de violencia comunitaria predeciría la presencia del rol de víctima por medio de su influencia sobre una baja ansiedad social, una autoestima negativa y una regulación emocional deficiente. Un niño con ansiedad social presenta un sentimiento de temor irracional frente a la evaluación social caracterizado por una alta activación fisiológica y vigilancia permanente de los estímulos sociales, lo que afecta sus habilidades interpersonales (Kashdan y Herbert, 2001), haciéndolo vulnerable a estrategias propias de la intimidación escolar como el rechazo social (Strauss, Frame y Forehand,

1987; Strauss, Lahey, Frick, Frame y Hynd, 1988). La ansiedad social suele estar acompañada por baja autoestima global (La Greca y Stone, 1993), de tal forma que los sentimientos negativos sobre sí mismo refuerzan el miedo irracional. Además, estudios previos han mostrado que una baja autoestima está asociada con victimización en la escuela (Mynard y Joseph, 1997; Slee y Rigby 1993).

La regulación emocional entendida como la habilidad para modular las emociones de tal forma que se adapten al contexto social en el que se presentan (Shields y Cicchetti, 1997) también determinan el funcionamiento social. Dificultades para regular la activación afectiva se relacionan con rechazo por parte de los pares (Shields, Ryan y Cicchetti, 2001) y agresión reactiva (Shields y Cicchetti, 1998). Consistente con esto, los niños que son víctimas de intimidación escolar parecen presentar elevados niveles de ansiedad, baja autoestima (Olweus, 1993) y dificultades para regular sus emociones (Shields y Cicchetti, 2001; Schwartz y Proctor, 2000).

Numerosas investigaciones reportan que los niños que han estado expuestos a violencia severa como combates con armas de fuego o actos terroristas, así como aquellos que experimentan guerra u otras formas de conflicto social presentan además crecen dentro de un modelo de socialización caracterizado por el miedo, la violencia y el odio (ver Osofsky, 1995; ver Garbarino, Kostelny y Dubrow, 1991). En coherencia con lo anterior se planteó la tercera hipótesis mediacional del estudio, según la cual, se esperaba que la exposición a violencia severa (EVS) determinaría el

rol de víctima en intimidación escolar a través de una baja autoestima, una alta ansiedad social y dificultades en la regulación emocional.

Aunque, la exposición a violencia se ha asociado con problemas cognitivos, emocionales y comportamentales, no todos los niños que han experimentado eventos violentos desarrollan los mismos trastornos psicológicos. Las consecuencias de la exposición a la violencia parecen depender de varios factores como son la edad a la que ocurrió el trauma, las características personales y los recursos del medio ambiente (ver Osofsky, 1995).

Entre las características personales, las variables asociadas con el género parecerían jugar un papel moderador. Por ejemplo, la EVC como observador predice comportamientos externalizantes e internalizantes para las mujeres, mientras en los hombres sólo predice comportamientos de tipo externalizante (ver Kuther, 1999). Así mismo, los hombres que han observado con frecuencia eventos violentos se involucran con mayor frecuencia que las mujeres en comportamientos agresivos y muestran menores niveles de malestar emocional (ver Kuther, 1999).

Los recursos del medio ambiente pueden ser factores que determinan los efectos que la exposición a la violencia tiene sobre el bienestar psicológico de los niños y las niñas. Se ha encontrado que mientras una baja supervisión parental es predictor de EVC (O'Donnell y col., 2002), una alta supervisión se asocia con menores niveles de victimización y observación de violencia, y menos síntomas de depresión y



desesperanza posteriores a la exposición a violencia (Ceballo, Ramírez, Hearn y Maltese, 2003 ).

En ocasiones, el medio ambiente con el que convive el niño puede ser un factor de riesgo porque aumenta la posibilidad de experimentar situaciones violentas o porque no provee las redes de soporte formales e informales necesarias para lidiar con las consecuencias de la exposición. Varios investigadores han puesto de manifiesto que los estratos socioeconómicos bajos son los más afectados por la violencia comunitaria, esto hace que los efectos de la exposición a dicha violencia sean con frecuencia confundidos con las consecuencias negativas que factores contextuales como la desnutrición, el hacinamiento, el desempleo o la educación limitada, entre otros, pueden tener sobre la conducta y la adaptación social de niños y jóvenes (Bradley y Corwyn, 2002; Kuther, 1999; Margolin, 2000). Incluso un bajo ingreso familiar parece ser un factor de riesgo más importante para un sano ajuste psicológico que la exposición a violencia comunitaria (Kuther, 1999); la presión crónica asociada con empleo inestable y problemas económicos puede disminuir la autoestima y el sentido de control sobre la vida, generar rabia y depresión (Bradley y Corwyn, 2002).

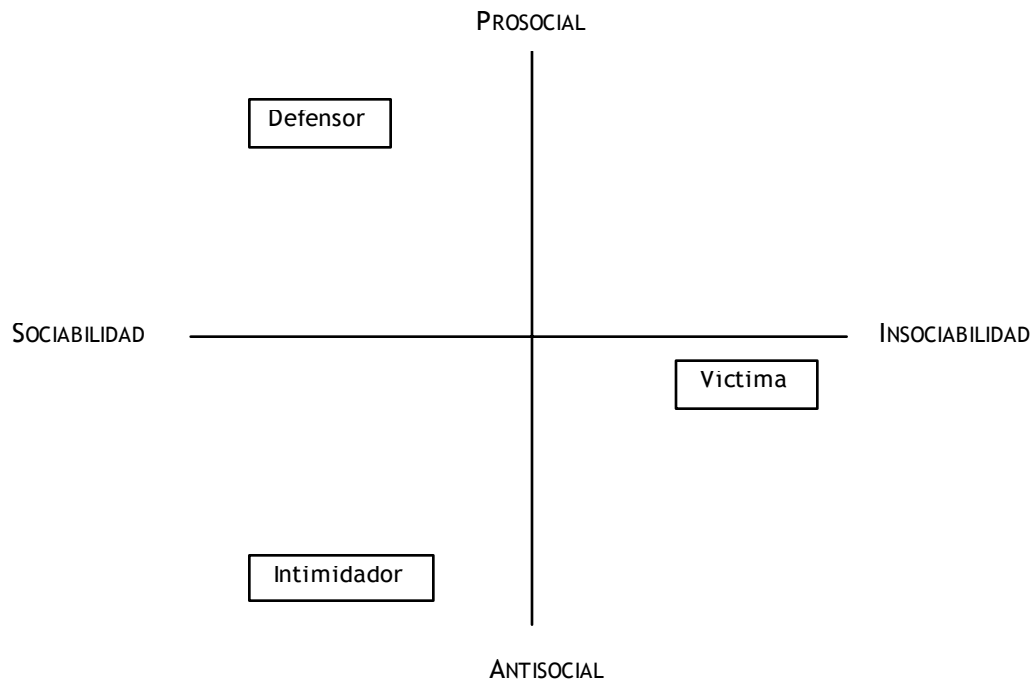
En coherencia con esto, en este estudio se propusieron las siguientes hipótesis de moderación: (a) el género, la negligencia parental y el estrato socioeconómico (ESE) moderan la influencia de la EVC sobre las variables cognitivas y emocionales,

(b) el género, la negligencia parental y el estrato socioeconómico (ESE) moderan la influencia de la EVS sobre los roles de la víctima y el intimidador.

Un último propósito de este estudio fue explorar las posibles asociaciones entre EVC y EVS y el rol del defensor en intimidación escolar. Además de la víctima y el intimidador, los niños y niñas pueden asumir otros roles durante una situación de intimidación, como ser asistentes, reforzadores, observadores pasivos o defensores (Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman y Kaukiainen, 1996). Los defensores son aquellos que despliegan conductas de ayuda tratando de parar la situación y consolando a la víctima después de un ataque.

Se conoce que los defensores tienden a tener una alta aceptación dentro del grupo de pares, una buena auto-imagen y una autoestima positiva (Salmivalli, 1999). Además las conductas de ayuda son claramente conductas prosociales, las cuales están asociadas positivamente con la empatía (ver Eisenberg, 2000). Lo anterior permite ubicarlos en extremos contrarios con relación al intimidador y la víctima en dos dimensiones: prosocial - antisocial y sociabilidad - insociabilidad (ver Figura 1). Por ello y dado que no se cuenta con evidencia que conecte la exposición a violencia comunitaria o severa con el rol de defensor, en este estudio se exploró dicha relación.

*Figura 1.* Dimensiones prosocial-antisocial /sociabilidad-insociabilidad. Basado en el modelo de Silvia y Martorell, 1991 (citado en González, 1995).



Para resumir, las preguntas que esta investigación buscó responder fueron:

1. ¿De qué manera se relacionan la exposición a violencia comunitaria como observador y como víctima, y la exposición a violencia severa con los roles de intimidador, defensor y víctima de intimidación escolar?
2. En estas relaciones, ¿qué papel mediador cumplen la autoestima, la ansiedad social, la regulación emocional, la empatía, la valoración global de la agresión, la expectativa sobre los resultados de la agresión y la autoeficacia para ejercer la agresión?

3. En estas relaciones, ¿qué papel moderador cumplen el género, la negligencia parental y el ESE?

## Método

### *Participantes*

Para el desarrollo de esta investigación se contó con la participación de 314 estudiantes de quinto grado de primaria pertenecientes a cuatro colegios de la ciudad de Bogotá, de los cuales el 16.6% (52 estudiantes) asistían a un plantel educativo con población de estratos socioeconómicos 1 y 2, el 64.4% (202 estudiantes) asistían a un plantel educativo para estratos 2, 3 y 4, y el 19.1% (60 estudiantes) asistían a un plantel educativo para estratos 5 y 6. El 56.7% eran hombres (178 estudiantes) y el 43.3% mujeres (136 estudiantes), tenían en promedio 10.9 años de edad ( $DE = .68$ ), siendo la edad mínima 9 años y la máxima 13 años.

Los planteles educativos fueron escogidos a través de un muestreo no probabilístico, los criterios para su inclusión fueron: facilidad para contactar a las directivas escolares, aprobación oficial del Ministerio de Educación y población de estudiantes mixta (hombres y mujeres). Para obtener la aprobación de las directivas, se realizó una visita con la persona contacto para explicarle los objetivos del estudio y el compromiso por parte de la investigadora de realizar una presentación formal de los resultados una vez analizados los datos.

Una vez obtenido el consentimiento de las directivas se realizó una reunión inicial con las clases escolares para explicarles el propósito de la investigación y la forma en que colaborarían. A los estudiantes se les aclaró que responder a los cuestionarios no hacía parte del trabajo escolar regular y que podrían negarse a participar sin ningún tipo de castigo por parte del colegio. A aquellos niños y niñas que accedieron de manera voluntaria se les hizo entrega de una carta de consentimiento pasivo dirigida a sus padres o acudientes. Se excluyeron del estudio un total de veintiún estudiantes porque se obtuvo una respuesta negativa por parte de sus padres o de ellos mismos para participar.

### *Instrumentos de medida*

Para obtener información sobre las variables ambientales (EVC, EVS, factores demográficos y familiares) y psicológicas (factores cognitivos y emocionales) se diseñó un instrumento de autorreporte y para evaluar los roles en intimidación escolar se utilizó un instrumento de nominación de pares (Anexos A y B). En los instrumentos se combinaron preguntas de cuestionarios ya existentes y preguntas diseñadas específicamente para esta investigación. En la Tabla 1 se presenta el coeficiente de confiabilidad alfa para cada una de las escalas.

*Estrato socioeconómico.* Para medir el estrato socioeconómico se utilizaron preguntas del Formulario para Jóvenes sobre su Niñez: Familia, Barrio y Amigos (Llorente, Chaux y Salas, 2005) que evalúan el grado de estudios de los padres (los

ítems se puntúan en una escala de 7 valores que abarca desde 0 = ningún estudio hasta 6 = estudios universitarios), y el acceso a bienes como televisión, nevera o carro y servicios como luz eléctrica y acueducto (para estos ítems la opción de respuesta es dicótoma, Sí = 1, No = 0). Preguntas 4 a 12 del Anexo A. En esta investigación, las preguntas relacionadas con el grado de estudio de los padres fueron retiradas del análisis estadístico puesto que el 16.9% de la muestra no las respondieron.

*Negligencia parental.* Para evaluar la negligencia parental se utilizaron preguntas del Formulario para Jóvenes sobre su Niñez: Familia, Barrio y Amigos (2005) que estiman la frecuencia, en una escala de 4 valores (0 = nunca, 1 = casi nunca, 2 = casi siempre, 3 = siempre), con que los padres o cuidadores principales presentan conductas de supervisión y cuidado. Preguntas 13 a 20 del Anexo A.

*Exposición a violencia comunitaria.* Para la medición de esta variable se adaptó el instrumento, *Community Experiences Questionnaire*, desarrollado por Schwartz & Proctor (2000) que consta de dos subescalas: exposición a violencia comunitaria como víctima y exposición a violencia comunitaria como observador. La adaptación utilizada en este estudio conservó los ítems originales, pero agregó preguntas para evaluar la exposición de los niños y las niñas a violencia generada por la posible presencia de pandillas en su zona residencial, quedando la primera subescala con 12 preguntas y la segunda con 15 (preguntas 21 a 47 del Anexo A).

Para las dos subescalas los participantes evaluaban la frecuencia con que habían experimentado cada una de las situaciones descritas en una escala de 4 valores (0 = Nunca, 1 = una a dos veces, 2 = tres a cuatro veces, 3 = cinco veces o más).

*Exposición a violencia severa.* Para evaluar la exposición a violencia severa se desarrolló una escala de siete ítems que describen incidentes característicos del conflicto colombiano como el secuestro y la extorsión. Los participantes debían responder Sí = 1 o No = 0 a las situaciones presentadas en las preguntas 48 a 54 del Anexo A.

*Autoestima.* Con el fin de evaluar el autoestima se adaptaron preguntas de dos cuestionarios de autoestima (Harter, 1988; Pope, McHale y Craighead, 1996) en una escala de nueve ítems que estima la frecuencia, en una escala de 4 valores (0 = nunca, 1 = casi nunca, 2 = casi siempre, 3 = siempre), con que los niños presentan sentimientos y pensamientos negativos o positivos sobre sí mismos. Preguntas 55, 57, 62, 66, 76, 77, 80, 83, 85 del Anexo A.

*Ansiedad social.* Para medir esta variable se adaptaron preguntas de los siguientes cuestionarios: el Inventario de Miedos Escolares de Méndez y Macia, el Inventario de Miedos de Pelechano y el Cuestionario de Temores de Wolpe y Lang recopilados por Méndez y Macia (1994). La escala evalúa la frecuencia, en una escala de 4 valores (0 = nunca, 1 = casi nunca, 2 = casi siempre, 3 = siempre), con que los

niños sienten temor frente a situaciones de evaluación social. Preguntas 56, 58, 61, 63, 64, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 79, 81, 82, 84, 86 y 87 del Anexo A.

*Regulación emocional.* Para la medición de esta variable se desarrolló un cuestionario de siete ítems que evalúa, en una escala de 4 valores (0 = nunca, 1 = casi nunca, 2 = casi siempre, 3 = siempre), la capacidad de los niños para reconocer y controlar sus emociones. Esta escala contiene preguntas del cuestionario IRA: Agresión reactiva, proactiva, expectativas (Chaux, Arboleda y Rincón, 2003) y preguntas diseñadas por la investigadora para este estudio. Preguntas 59, 60, 65, 69, 74, 75 y 78 del Anexo A.

*Empatía.* Para valorar la empatía se utilizó el cuestionario desarrollado por Chaux, Castro, Daza, Díaz y Hurtado (2004), los participantes estimaban en una escala de 4 valores (0 = nunca, 1 = casi nunca, 2 = casi siempre, 3 = siempre) la frecuencia con que presentan sentimientos acordes a sucesos placenteros o dolorosos que experimentan otras personas (alguien que le cae mal, un compañero de clase y un desconocido). Preguntas 88 a 111 del Anexo A.

*Cogniciones sociales.* Para medir las cogniciones sociales que avalan el uso de la agresión se utilizó el modelo descrito por Schwartz y Proctor (2000). Con este fin, se crearon cinco escenarios ambiguos de provocación entre pares, que fueron presentados por escrito a los niños y se les pidió que imaginaran que eso les estaba sucediendo en el momento.



A continuación, se les mostró una solución agresiva para cada situación y se les hizo tres preguntas diferentes para estimar la evaluación global de la respuesta agresiva (¿Qué tan buena idea te parece pisarle la maleta tú también?), la expectativa positiva sobre el resultado de la agresión (¿Tú crees que si le pisaras la maleta a este estudiante, te sentirías mejor?) y la autoeficacia para ejercer la agresión (¿Qué tan capaz te crees de pisarle la maleta?). En tres de los escenarios las soluciones eran acciones agresivas de tipo directo, en los dos restantes se presentaron soluciones agresivas de tipo relacional. (En la agresión directa el maltrato se realiza a través de acciones físicas que producen daño corporal, la amenaza de generar dicho daño, ó acciones verbales como insultos y burlas. La agresión relacional comprende comportamientos como la propagación de rumores y mentiras, ó la exclusión de grupos y actividades, su finalidad es hacer daño a la víctima minando sus relaciones sociales [Crick, 1997; Crick& Bigbee, 1998]). Para las tres subescalas los participantes valoraban sus creencias en una escala de 4 valores. Preguntas 112 a 126 del Anexo A.

*Roles en intimidación escolar.* Para evaluar los roles de víctima, intimidador y defensor se realizó una adaptación del instrumento *Participant Role Scales* desarrollado por Salmivalli y col. (1996). Tras presentarle los ítems a los estudiantes, se le pidió que nominaran a sus tres compañeros de clase (sin importar su sexo) que se comportaran con mayor frecuencia de la manera descrita (Anexo B). Para las diferentes escalas el puntaje se obtuvo sumando las nominaciones y dividiendo el total por el número de niños en cada grupo.

Tabla 1

*Indices de confiabilidad de las escalas de medida*

Escala	$\alpha$
Estrato socioeconómico	.94
Negligencia parental	.87
Exposición a violencia comunitaria	
EVC como víctima	.87
EVC como observador	.89
Exposición a violencia severa	.95
Autoestima	.77
Ansiedad social	.87
Regulación emocional	.43
Empatía	.80
Cogniciones Sociales	
Valoración de la respuesta agresiva	.77
Expectativas sobre el resultado de la	.50
agresión	
Autoeficacia para ejercer la agresión	.77
Roles en intimidación escolar	
Víctima	.89
Intimidador	.84
Defensor	.88

*Puntajes factoriales.* Para la realización de los análisis estadísticos, los puntajes obtenidos en cada una de las escalas se transformaron a puntajes factoriales, los cuales fueron calculados mediante un análisis de componentes principales, en el cual se extrajo un solo factor por escala y se usó el método de regresión para establecer dicho puntaje. Los pesos factoriales se presentan en el Anexo C.

### *Procedimiento*

Los instrumentos fueron aplicados a cada clase escolar por separado en dos sesiones grupales de una hora cada una. Las instrucciones fueron leídas en voz alta por la examinadora, quien posteriormente las discutió con el grupo para aclarar dudas. Además, se contó con la presencia de una auxiliar quien, junto con la investigadora, respondió a las preguntas de los estudiantes de manera individual. Durante la aplicación, se pidió a los niños que no realizaran comentarios sobre los cuestionarios con el fin de controlar la deseabilidad social en las respuestas.

## Resultados

### *Análisis de comparación de medias*

Para explorar las diferencias por género para las variables ambientales y psicológicas, así como para los roles se realizó una prueba t para grupos

independientes. Los resultados en la Tabla 2 muestran que existen diferencias significativas para la exposición a violencia comunitaria como observador y como víctima, siendo, en los dos casos, el promedio mayor para los hombres que para las mujeres. Con relación a la negligencia parental se encontró una tendencia ( $p=.09$ ) en los hombres a experimentar más negligencia parental que las mujeres.

Las mujeres alcanzaron un promedio significativamente más alto como defensores, mientras que los hombres obtuvieron un promedio más alto como intimidadores. Para el rol de víctima se halló que los hombres tienden ( $p = 0.06$ ) a ser víctimas con mayor frecuencia que las mujeres. Las mujeres obtuvieron puntajes más altos en ansiedad social y empatía. En cambio, la evaluación de la respuesta agresiva, las expectativas sobre el resultado de la agresión y la autoeficacia fue más alta para los hombres.

Tras calcular los puntajes mayores o iguales al percentil 90 en las variables víctima, intimidador y defensor se clasificaron 23 estudiantes como víctimas (14 hombres y 9 mujeres), 30 como intimidadores (27 hombres y 3 mujeres) y 28 como defensores (11 hombres y 17 mujeres). Con estos sujetos se creó una nueva variable categórica y se realizaron dos análisis de varianza de una vía para explorar las diferencias entre estos roles para las variables ambientales y psicológicas. Mientras que para las variables ambientales no se presentaron diferencias significativas, para las variables psicológicas se encontró que los defensores tienen mayores niveles de autoestima y empatía y menores niveles de valoración de la respuesta agresiva y de

la expectativa sobre el resultado de la agresión que las víctimas y los intimidadores. Los intimidadores presentan un promedio más alto de autoeficacia para ejercer la agresión en comparación con los otros roles, y menor empatía que las víctimas (Tabla 3).

Tabla 2

*Prueba t de las variables ambientales, psicológicas y de los roles según el género*

	Promedio		t	p
	Mujeres	Hombres		
Estrato socioeconómico	.02	-.01	-.29	.78
Negligencia parental	-.11~	.08	1.69	.09
Exposición a violencia como observador	-.22**	.17	3.68	.00
Exposición a violencia como víctima	-.15	.11*	2.34	.02
Exposición a violencia severa	.004	-.003	-.06	.95
Autoestima	.0004	-.0003	-.006	.1
Ansiedad social	.23**	-.17	-3.58	.00
Regulación emocional	-.09	.08	1.53	.12
Empatía	.27**	-.21	-4.26	.00
Evaluación de la respuesta agresiva	-.28	.21**	4.36	.00
Expectativas sobre el resultado de la agresión	-.25	.19	3.90	.00
Autoeficacia para ejercer la agresión	-.28	.21**	4.36	.00
Víctima	-.12	.09~	1.90	.06
Intimidador	-.27	.21**	4.76	.00
Defensor	.24**	-.18	-3.76	.00

\*\*  $p \leq 0.01$ . \*  $p \leq 0.05$ . ~  $p \leq 0.1$ .

Tabla 3

*Análisis de varianza de las variables ambientales y psicológicas para los roles de víctima, intimidador y defensor*

VARIABLES	F	p	VÍCTIMA	INTIMIDADOR	DEFENSOR
Estrato socioeconómico	F(2,74)= .53	.59			
Negligencia parental	F(2,78)= 2.5	.09			
EVC observador	F(2,78)= .82	.45			
EVC víctima	F(2,78)= 1.6	.21			
EVS	F(2,78)= .92	.4			
Autoestima	F(2,78)= 6.5	.00	-.1610b	-.0862b	.4691a
Ansiedad social	F(2,78)= 3	.05			
Regulación emocional	F(2,78)= .98	.38			
Empatía	F(2,75)= 33.62	.00	.1360b	-.7516c	.8150a
Evaluación de la respuesta agresiva	F(2,78)= 9.89	.00	.0673a	.4728a	-.6468b
Expectativas sobre el resultado de la agresión	F(2,78)= 13.15	.00	.4046a	.3788a	-.7354b
Autoeficacia para ejercer la agresión	F(2,78)= 10.37	.00	.1420b	.7573a	-.3500b

*Nota.* Con base a la prueba pos - hoc de Tukey las medias con diferentes subíndices difieren significativamente,  $p < 0.05$ .

### *Análisis de correlación*

Con el fin de examinar la relación entre las variables ambientales, las variables psicológicas y los roles en intimidación escolar se realizó primero un análisis de correlación de Pearson. En la Tabla 4, correspondiente a la matriz de correlación para las variables ambientales y psicológicas, se pueden observar las siguientes asociaciones significativas: el ESE está relacionado negativamente con la EVS y positivamente con la expectativa sobre el resultado de la agresión. Altos niveles de negligencia parental se asocian con altos niveles de EVC, como víctima y como observador, también se asocia con altos niveles de evaluación de la respuesta agresiva, expectativas sobre el resultado de la agresión y autoeficacia para ejercer la agresión; en tanto que está relacionada con bajos niveles de empatía y autoestima.

En la misma tabla se observa que una frecuencia alta de EVC como víctima se asocia con altos niveles de evaluación de la respuesta agresiva, expectativas sobre el resultado de la agresión y autoeficacia para ejercer la agresión, mientras que con la autoestima y la empatía se asocia de manera negativa. La EVC como observador correlaciona de manera positiva con la evaluación de la respuesta agresiva, las expectativas sobre el resultado de la agresión y la autoeficacia para ejercer la agresión, y de manera negativa con la autoestima, la regulación emocional y la empatía. Ambos tipos de EVC correlacionan positivamente entre sí. Altos niveles en autoestima están asociados con altos niveles en regulación emocional y empatía, y

con bajos niveles en ansiedad social, evaluación de la respuesta agresiva, expectativas sobre el resultado de la agresión y autoeficacia para ejercer la agresión.

La ansiedad social correlaciona negativamente con la regulación emocional. La regulación emocional correlaciona negativamente con la evaluación de la respuesta agresiva, expectativas sobre el resultado de la agresión y autoeficacia para ejercer la agresión. Por último, la evaluación de la respuesta agresiva, las expectativas sobre el resultado de la agresión y la autoeficacia para ejercer la agresión correlacionan positivamente entre sí.

La Tabla 5, donde se expone la matriz de correlación para las variables ambientales y los roles, indica que el ESE se asocia significativa y negativamente con los roles de víctima, intimidador y defensor. Altos niveles en EVS se relacionan con puntajes altos en víctima y defensor.



Tabla 4

*Matriz de correlación de las variables ambientales y las variables psicológicas*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. ESE	1	-.08	.05	.07	-.52	.01	.07	.1	.05	.05	.17	.03
					**			~			**	
2. Negligencia parental	--	1	.56	.43	.03	-.25	.03	.01	-.31	.23	.13	.2
			**	**		**			**	**	*	**
3. EVC como víctima	--	--	1	.71	-.029	-.38	.083	-.070	-.27	.28	.17	.21
				**		**			**	**	**	**
4. EVC como observador	--	--	--	1	-.031	-.32	.086	-.15	-.26	.27	.18	.19
						**		**	**	**	**	**
5. EVS	--	--	--	--	1	-.052	-.037	.046	-.021	-.073	-.052	-.068
6. Autoestima	--	--	--	--	--	1	-.34	.16	.41	-.28	-.15	-.13
							**	**	**	**	**	*
7. Ansiedad social	--	--	--	--	--	--	1	-.39	-.12	.05	.05	.000
								**	*			
8. Regulación emocional	--	--	--	--	--	--	--	1	.11	-.17	-.13	-.11
									~	**	*	*
9. Empatía	--	--	--	--	--	--	--	--	1	-.43	-.32	-.36
										**	**	**
10. Evaluación de respuesta	--	--	--	--	--	--	--	--	--	1	.58	.48
											**	**
11. Expectativas de resultado	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	1	.38
												**
12. Autoeficacia	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	1

\*\*  $p \leq 0.01$ . \*  $p \leq 0.05$

Tabla 5

*Matriz de correlación de las variables ambientales y los roles*

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. ESE	1	-.08	.05	.07	-.52**	-.16**	-.16**	-.25**
2. Negligencia parental	--	1	.55**	.43**	.03	.06	.12*	-.06
3. EVC como víctima	--	--	1	.71**	-.03	.02	.09	.00
4. EVC como observador	--	--	--	1	-.03	.01	.09	-.02
5. EVS	--	--	--	--	1	.2**	.06	.15*
6. Víctima	--	--	--	--	--	1	.31**	.01
7. Intimidador	--	--	--	--	--	--	1	-.01
8. Defensor	--	--	--	--	--	--	--	1

\*\*  $p \leq 0.01$ . \* $p \leq 0.05$

En la Tabla 6, correspondiente a la matriz de correlación entre las variables psicológicas y los roles participativos, se pueden apreciar las siguientes relaciones significativas: la ansiedad social correlaciona de manera negativa con el intimidador. Altos niveles de empatía se relacionan con altos puntajes en defensor y bajos puntajes en intimidador. Por último, la evaluación de la respuesta agresiva, las expectativas sobre el resultado de la agresión y la autoeficacia para ejercer la agresión correlacionan positivamente con la víctima y el intimidador, pero negativamente con el defensor.

Tabla 6

*Matriz de correlación de las variables psicológicas y de los roles participativos*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Autoestima	1	-.34	.16	.41	-.28	-.15	-.13	-.09	-.08	.09
		**	**	**	**	**	*			~
2. Ansiedad social	--	1	-.37	-.12	.06	.05	.00	-.09	-.17	-.09
			**	*					**	~
3. Regulación emocional	--	--	1	.12	-.17	-.13	-.11	-.03	-.02	.06
					**	*	*			
4. Empatía	--	--	--	1	-.43	-.32	-.36	-.06	-.25	.23
					**	**	**		**	**
5. Evaluación de respuesta	--	--	--	--	1	.58	.48	.12	.21	-.19
						**	**	*	**	**
6. Expectativas de resultado	--	--	--	--	--	1	.38	.15	.15	-.27
							**	**	**	**
7. Autoeficacia	--	--	--	--	--	--	1	.14	.25	-.12
								*	**	*
8. Víctima	--	--	--	--	--	--	--	1	.31	.01
									**	
9. Intimidador	--	--	--	--	--	--	--	--	1	-.01
10. Defensor	--	--	--	--	--	--	--	--	--	1

\*\*  $p \leq 0.01$ . \*  $p \leq 0.05$

### *Análisis de regresión lineal*

Para responder a las hipótesis de investigación acerca de las variables que median o moderan la relación entre la EVC y la EVS y los roles en intimidación escolar se realizaron diversos análisis de regresión secuencial. Primero se introdujeron las variables ambientales como predictoras y cada una de las psicológicas como criterio. En la Tabla 7 se pueden observar los valores  $\beta$  significativos para cada modelo de regresión, cuyos resultados se describen a continuación: (a) de todas las variables ambientales, sólo la EVC como víctima tiene un efecto principal sobre el autoestima, con la que se relaciona de manera negativa y explica el 15% de su varianza, (b) ser niña y estar expuesto a violencia comunitaria como observador dan cuenta del 5% de la varianza de la ansiedad social, (c) La EVC como observador es la única variable que tiene un efecto sobre la regulación emocional, con la que asocia de manera negativa y explica el 2% de su varianza, (d) la negligencia parental y la EVC como observador se asocian de manera negativa con la empatía, mientras ser niña se asocia de manera positiva, estas tres variables dan cuenta del 12% de la varianza de empatía, (e) ser niño y la EVC como víctima explican el 8% de la varianza de la evaluación positiva de la respuesta agresiva y el 5% de la varianza de la autoeficacia para ejercer la agresión y (f) La expectativa positiva sobre el resultado de la agresión se asocia positivamente con el ESE, ser niño y la EVC víctima, factores que explican el 6% de su varianza.

También se realizaron análisis de regresión secuencial introduciendo las variables ambientales como predictoras y los roles como criterio (Tabla 7). Se encontró que la EVS se asocia de manera positiva con la víctima y explica el 3% de su varianza; un ESE bajo y una negligencia parental dan cuenta del 3% de la varianza en el intimidador y, por último, un ESE bajo explica el 6% de la varianza en el defensor.

En la Tabla 8 se observan los valores  $\beta$  significativos para cada uno de los modelos de regresión cuando se introdujeron las variables psicológicas como predictoras y los roles como criterio. Se encontró que el 2% de la varianza de la víctima es explicada por una expectativa positiva sobre el resultado de la agresión; una ansiedad social baja, una empatía baja y una alta autoeficacia para ejercer la agresión dan cuenta del 12% de la varianza en el intimidador, y una alta empatía y bajas expectativas sobre el resultado de la agresión explican el 9% de la varianza del defensor.

Tabla 7

*Resultados de los análisis de regresión secuencial con las variables ambientales como predictoras de las variables psicológicas y los roles*

VARIABLES	Autoestima	Ansiedad social	Regulación emocional	Empatía	Evaluación respuesta	Expectativa resultado	Autoeficacia	Víctima	Intimidador	Defensor
ESE						.17*			-.16*	-.25**
Negligencia parental				-.24**					.18*	
Niña		.22**		.2**	-.2**	-.24**	-.24**			
EVC víctima	-.38**				.26**	.13*	.19*			
EVC observador		.15*	-.14*	-.13*						
EVS								.19**		
N	301	299	301	298	293	293	293	301	301	301
R <sup>2</sup>	.15	.05	.02	.12	.08	.06	.05	.03	.03	.06

\*\*  $p \leq 0.01$ . \*  $p \leq 0.05$

Tabla 8

*Resultados de los análisis de regresión secuencial con las variables psicológicas como predictoras de los roles*

VARIABLES PREDICTORAS	VÍCTIMA	INTIMIDADOR	DEFENSOR
Autoestima			
Ansiedad social		-.19**	
Regulación emocional			
Empatía		-.21**	.16*
Evaluación de la respuesta agresiva			
Expectativa sobre el resultado de la agresión	.15*		-.21**
Autoeficacia		.17*	
N	302	302	302
R <sup>2</sup>	.02	.12	.09

\*\*  $p \leq 0.01$ . \*  $p \leq 0.05$

Según el procedimiento analítico propuesto por Baron y Kenny (1986) para probar hipótesis de mediación la variable considerada como predictora debe tener un efecto principal significativo sobre la variable dependiente y la mediadora. Por esta razón la mayoría de las hipótesis de mediación propuestas no fueron corroboradas. La única mediación que se encontró fue la que ejercía la empatía en la relación entre la negligencia parental y el nivel del intimidación. Se observó que la influencia que la negligencia parental ejerce sobre el intimidador, pierde su significación cuando es

analizada simultáneamente con empatía, por lo que se puede concluir que la empatía media el efecto de la negligencia parental sobre el intimidador (ver Tabla 9).

Tabla 9

*Resumen de los análisis de regresión para la mediación de la empatía en la influencia de la negligencia parental sobre el intimidador (N=302)*

VARIABLES PREDICTORAS	Empatía	Intimidador
Paso 1	-.31**	.
Negligencia parental		
Paso 2		.12*
Negligencia parental		
Paso 3		
Negligencia parental		.06
Empatía		-.23**

\*\*  $p \leq 0.01$ . \*  $p \leq 0.05$

Los análisis de regresión utilizados para probar los modelos de moderación mostraron que el impacto de la EVC como víctima sobre la autoestima, la ansiedad social, la empatía y la evaluación de la respuesta agresiva es más fuerte en los ESE altos que en los bajos, como se puede ver en las Figuras 2, 3, 4 y 5 (Los valores  $\beta$  y  $R^2$  para los modelos de moderación pueden consultarse en el Anexo D).



Figura 2. Efecto moderador del ESE en la relación de la EVC como víctima con la autoestima

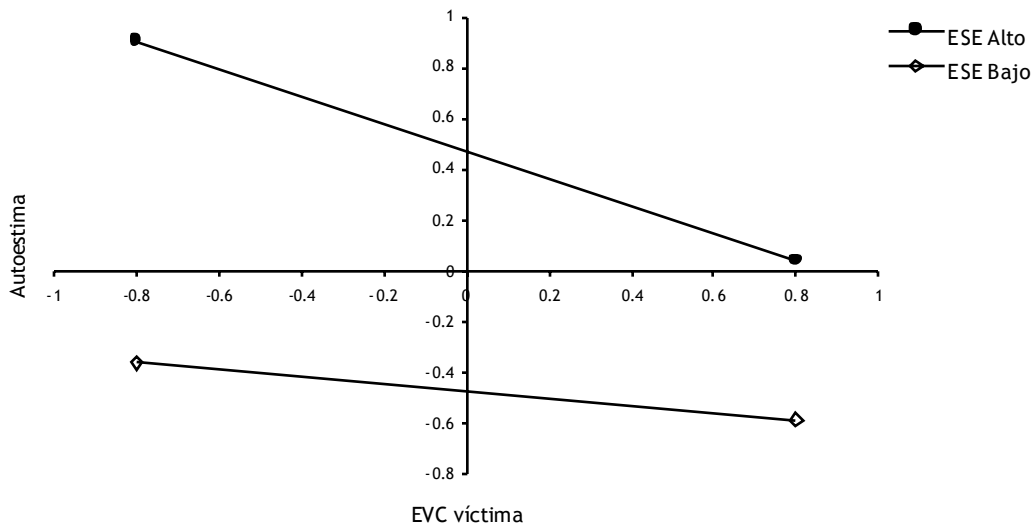


Figura 3. Efecto moderador del ESE en la relación de la EVC como víctima con la ansiedad social

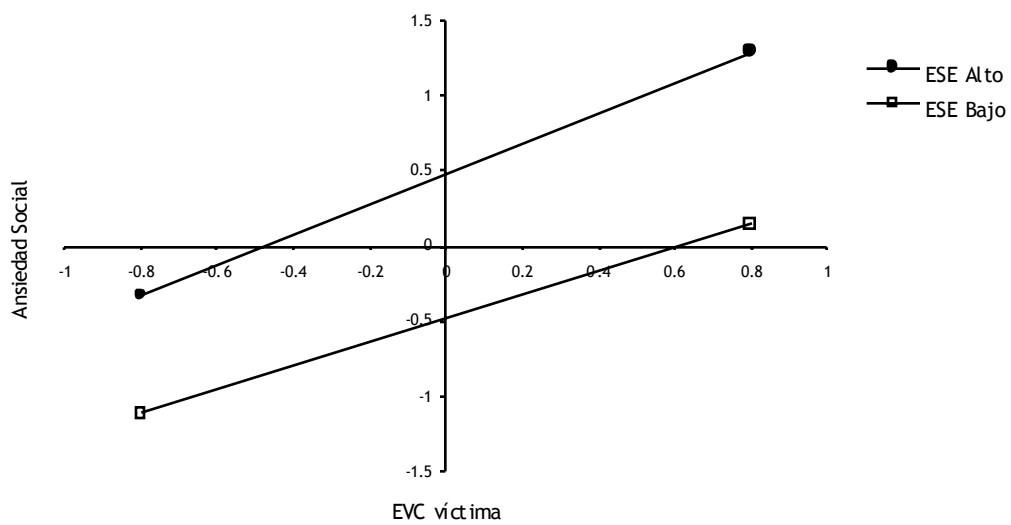


Figura 4. Efecto moderador del ESE en la relación de la EVC como víctima con la empatía

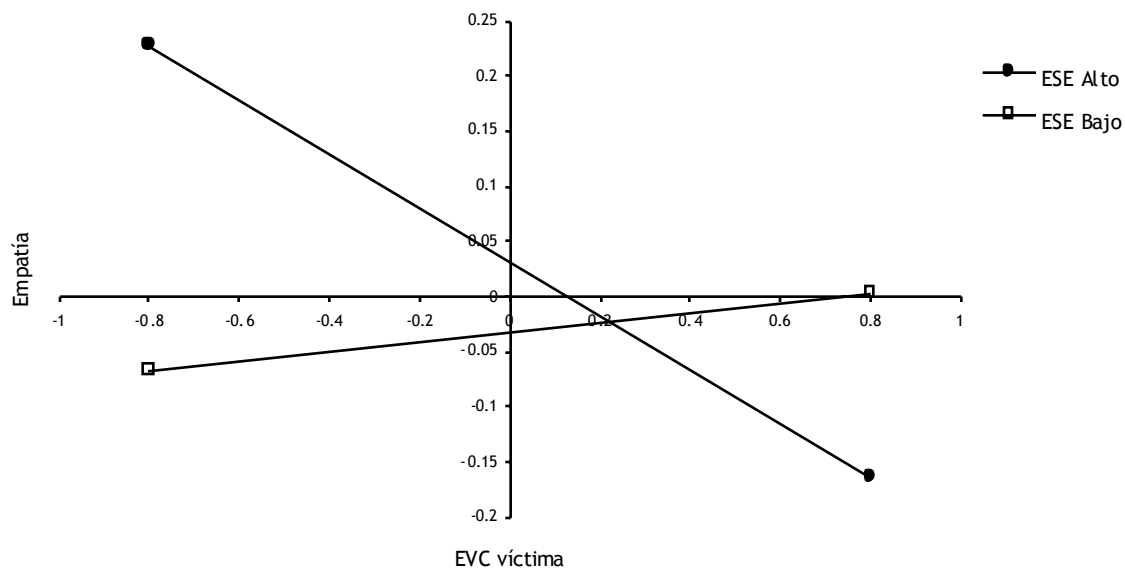
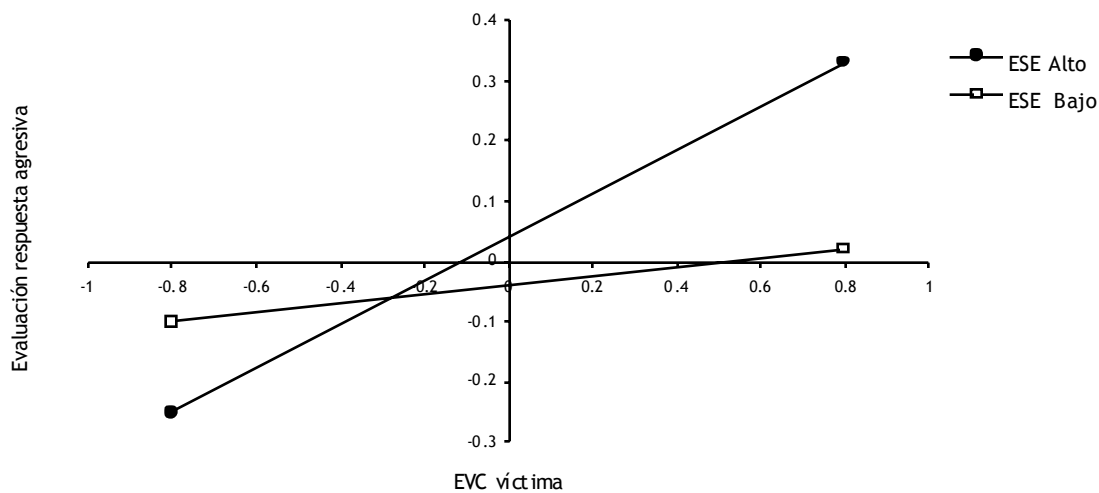


Figura 5. Efecto moderador del ESE en la relación de la EVC como víctima con la evaluación de la respuesta agresiva



Así mismo se encontró que la ansiedad social y la empatía están asociadas de manera estadísticamente significativa con la EVC como observador. Además estas relaciones están moderadas por el ESE, como lo muestran las Figura 6 y 7. El ESE modera la relación de la autoestima y la evaluación de la respuesta agresiva con la EVC como observador (ver Figuras 8 y 9). También se encontró que la autoestima está asociada de manera estadísticamente significativa con la EVS y que esta relación se encuentra moderada por el ESE (ver Figura 10). En todos los casos, el efecto de la exposición a la violencia es más marcado en los estratos socioeconómicos altos que en los bajos.

*Figura 6.* Efecto moderador del ESE en la relación de EVC como observador con la ansiedad social

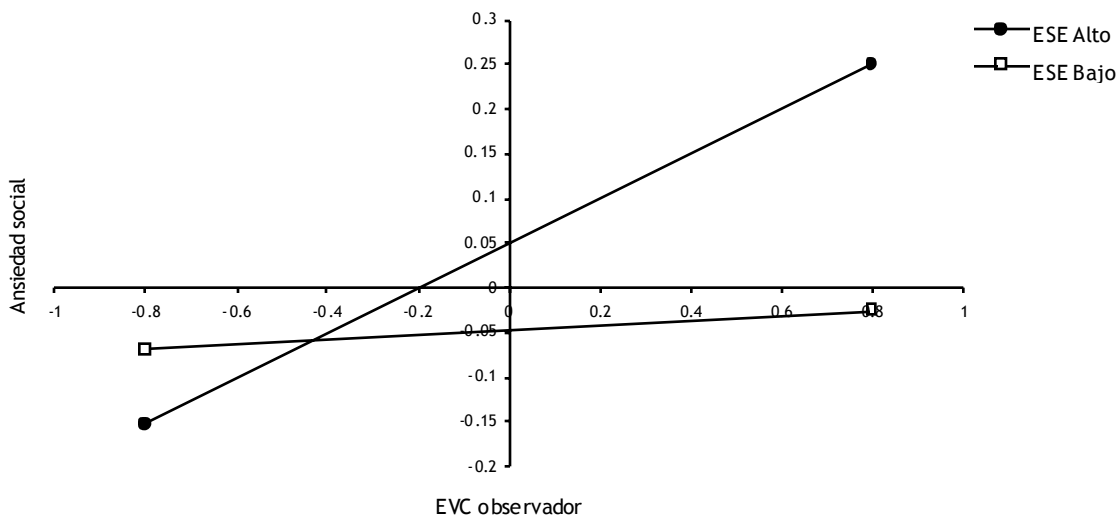


Figura 7. Efecto moderador del ESE en la relación de EVC como observador con la empatía

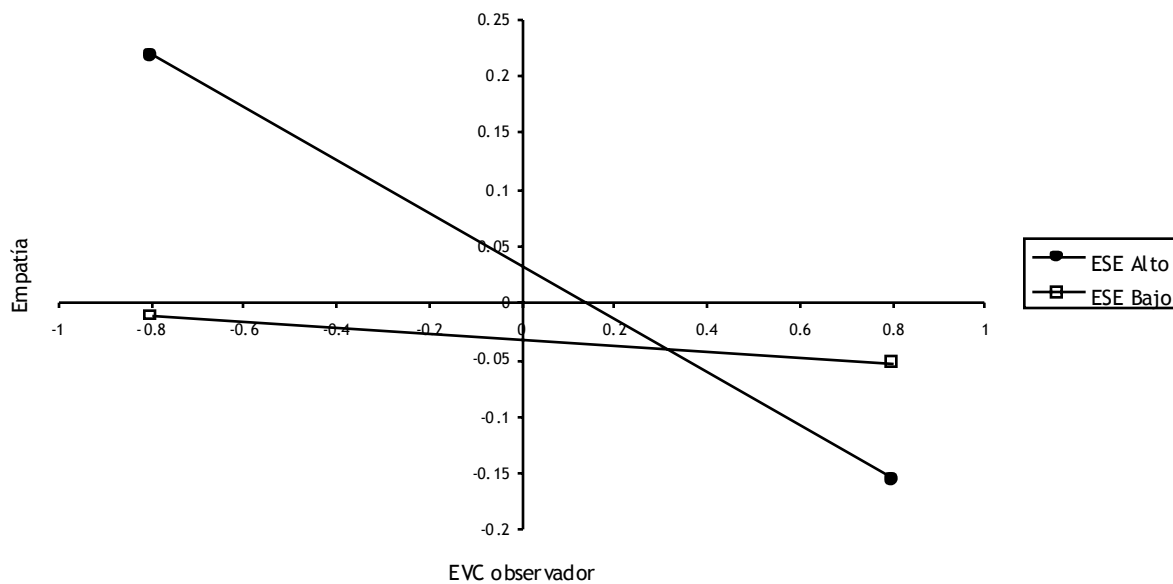


Figura 8. Efecto moderador del ESE en la relación de EVC como observador con la autoestima

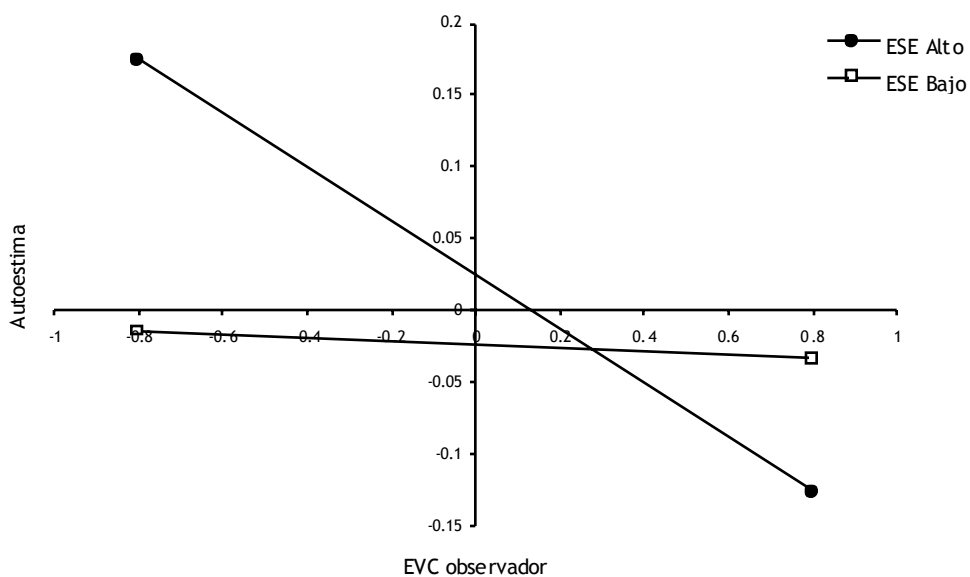


Figura 9. Efecto moderador del ESE en la relación de EVC como observador con la evaluación de la respuesta agresiva

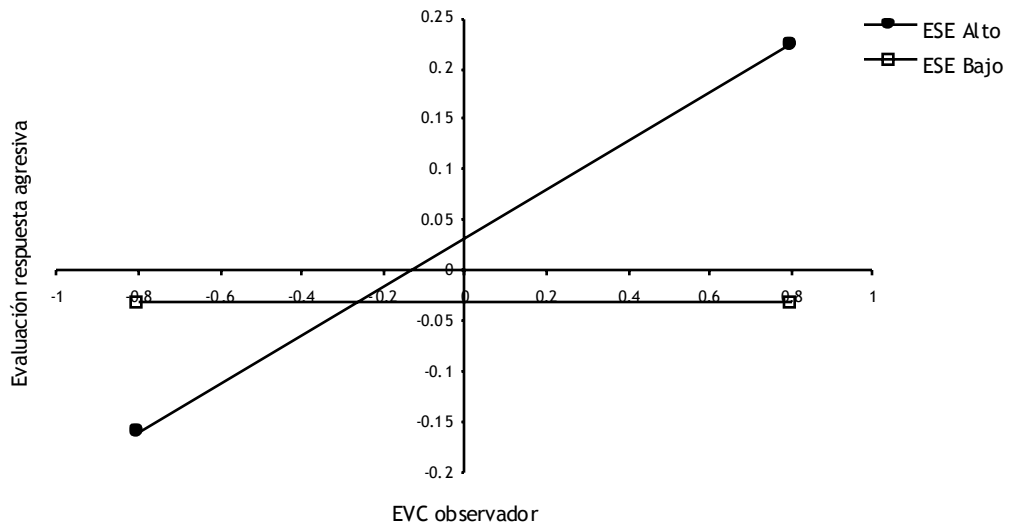
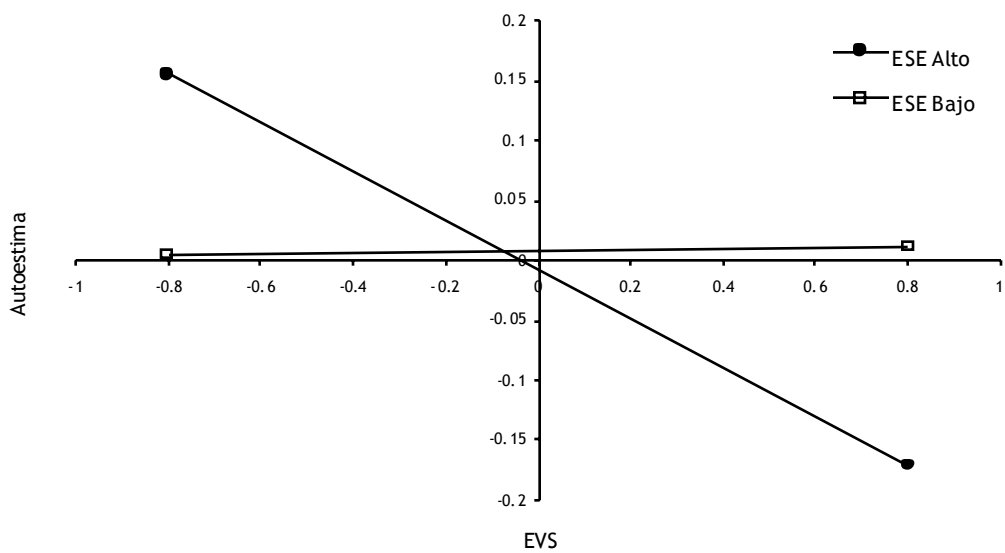


Figura 10. Efecto moderador del ESE en la relación de EVS con la autoestima



Por otra parte, las regresiones mostraron que la autoestima, la empatía, la evaluación de la respuesta agresiva, la expectativa sobre el resultado de la agresión y la autoeficacia para ejercer la agresión están asociadas de manera estadísticamente significativamente con la EVC como víctima. Estas relaciones están moderadas por el género (ver Figuras 11 a 15). En todos los casos, los efectos de la EVC como víctima son más marcados para niños que para niñas.

*Figura 11.* Efecto moderador del género en la relación de EVC como víctima con la autoestima

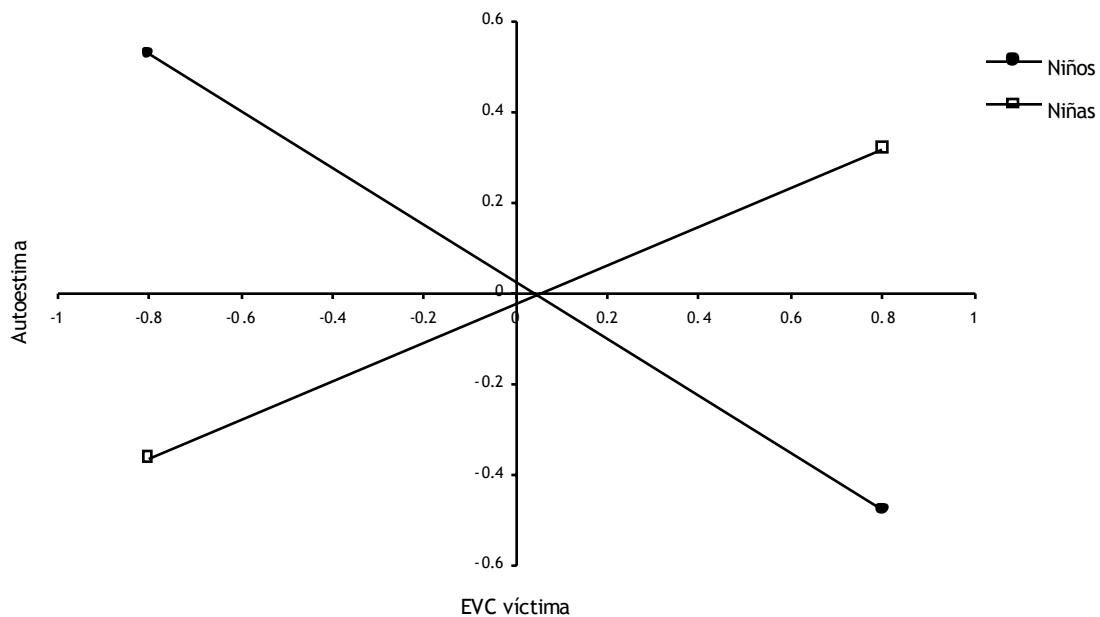


Figura 12. Efecto moderador del género en la relación de EVC como víctima con la empatía

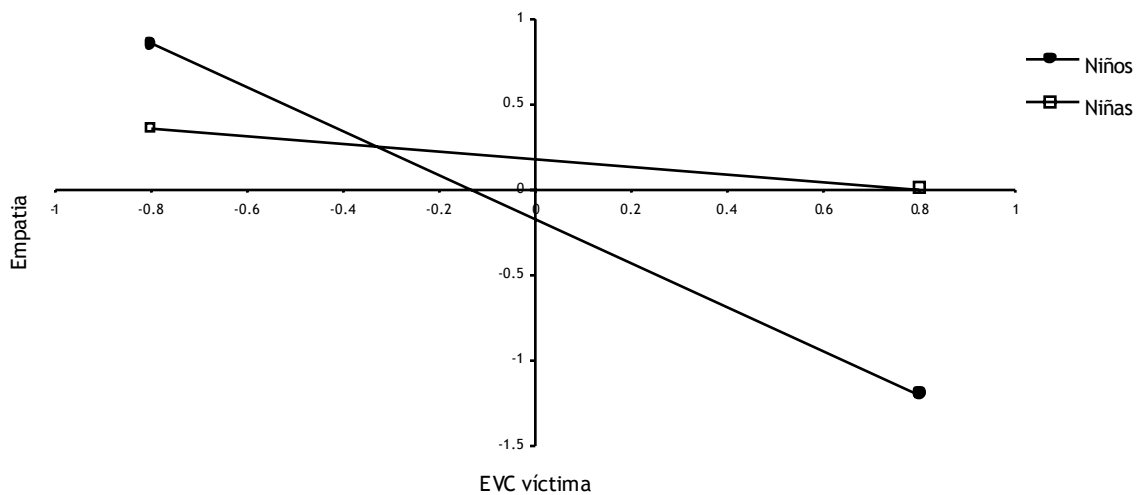


Figura 13. Efecto moderador del género en la relación de EVC como víctima con la evaluación de la respuesta agresiva

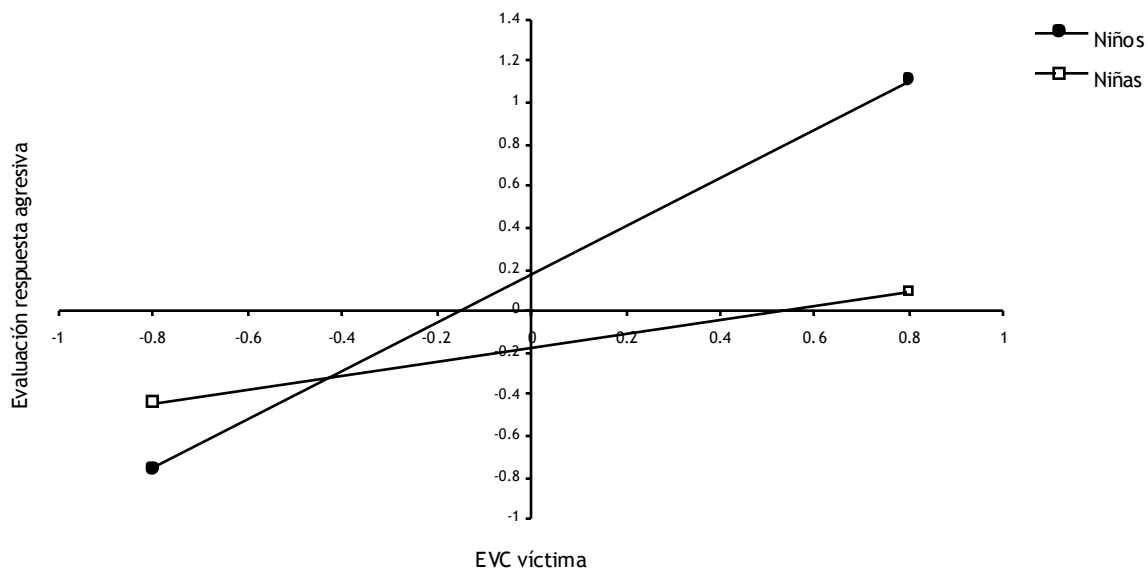


Figura 14. Efecto moderador del género en la relación de la EVC como víctima con la expectativa sobre el resultado de la agresión

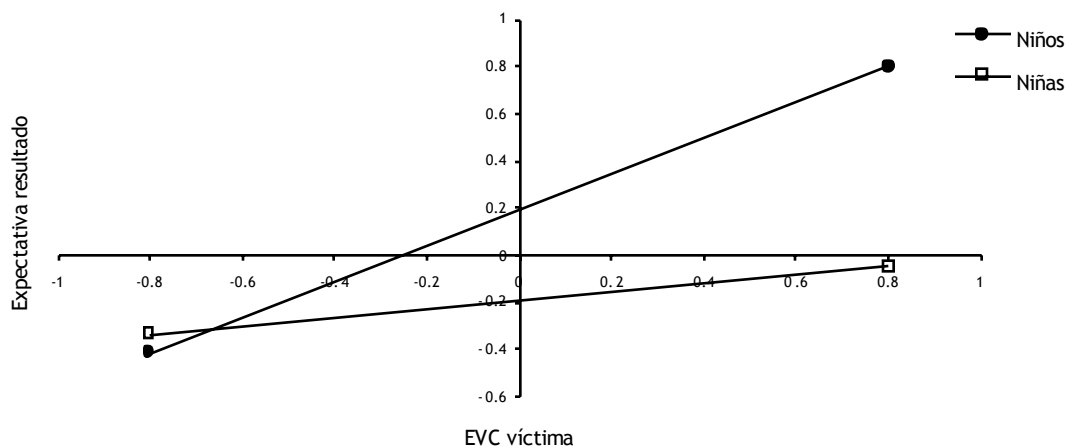
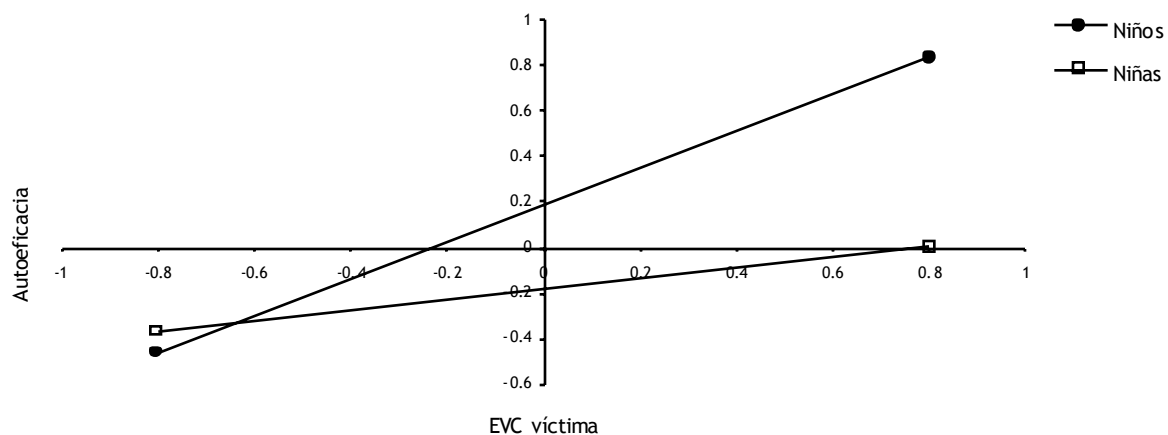


Figura 15. Efecto moderador del género en la relación de EVC como víctima con la autoeficacia para ejercer la agresión





También se encontró que la autoestima se asocia de manera significativa con la EVC como observador y que la ansiedad social se relaciona significativamente con la EVS. En los dos casos el género modera las relaciones entre estas variables, como lo muestran las Figuras 16 y 17.

*Figura 16.* Efecto moderador del género en la relación de EVC como observador con la autoestima

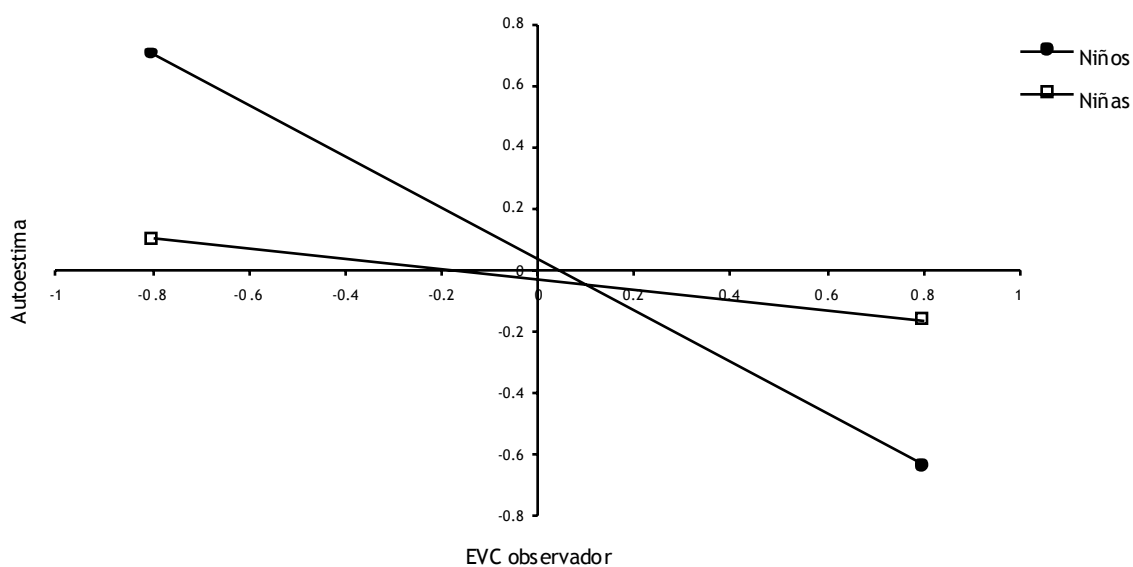
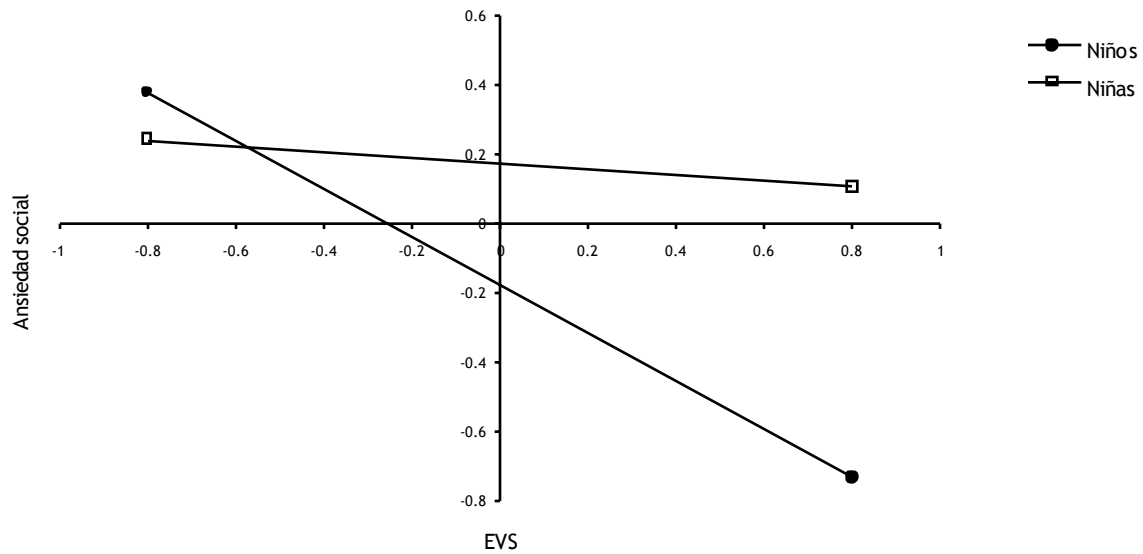


Figura 17. Efecto moderador del género en la relación de EVS con la ansiedad social



Respecto a los roles en intimidación escolar se encontró que el ESE, la negligencia parental y el género operan como moderadores de los efectos que las variables predictoras tienen sobre ellos. En particular, el ESE modera la relación de la víctima con la EVS, como se puede observar en la Figura 18. También modera la asociación, estadísticamente significativa, del intimidador con la EVC como víctima (Figura 19). En los dos casos, los efectos de la exposición a la violencia son más marcados en los ESE bajos.

Figura 18. Efecto moderador del ESE en la relación de la EVS con la víctima

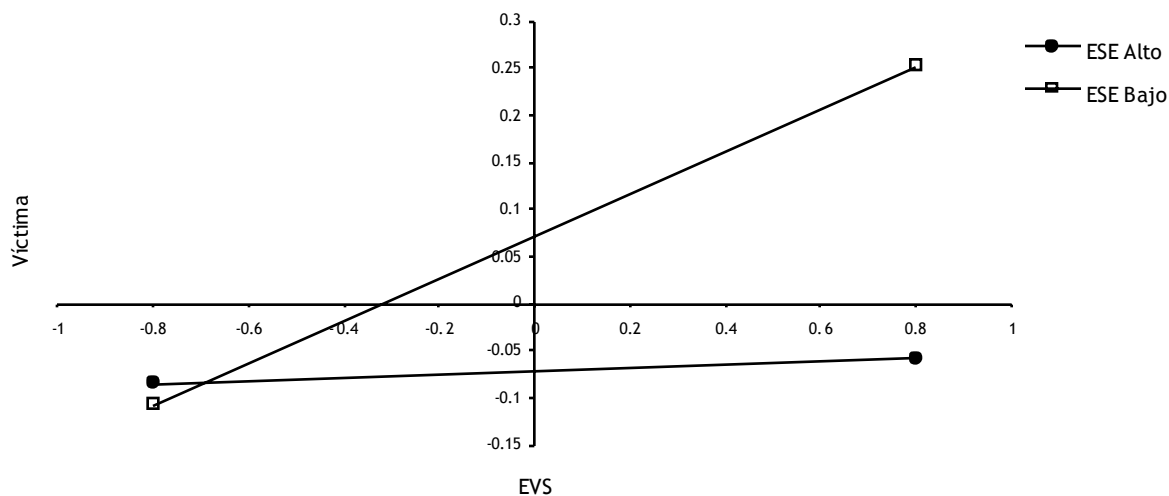
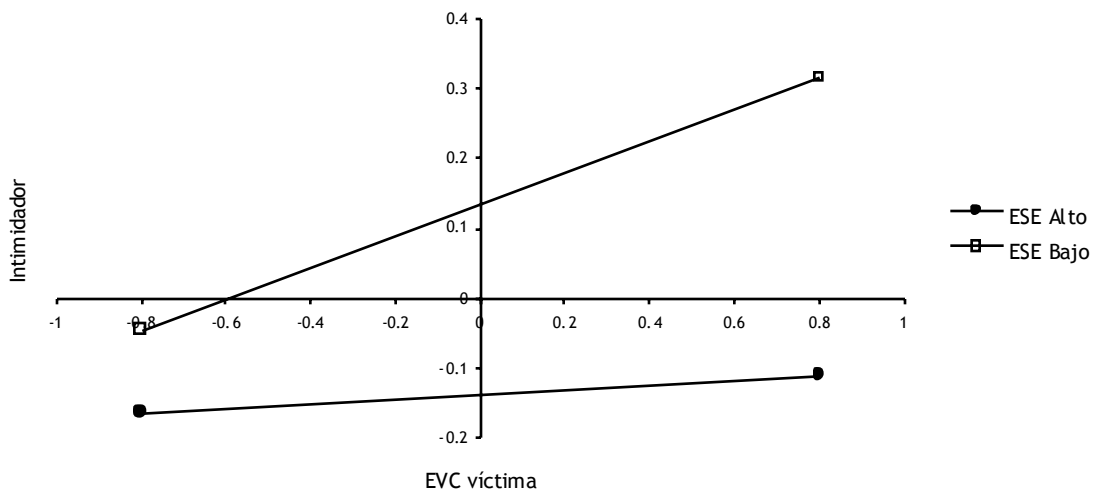


Figura 19. Efecto moderador del ESE en la relación de la EVC como víctima con el intimidador



Las regresiones mostraron también que el intimidador tiene una relación estadísticamente significativa con la EVC como víctima y con la EVC como observador. Además estas asociaciones son moderadas por la negligencia parental (ver Figuras 20 y 21). En los dos casos, los efectos de la exposición a la violencia son más marcados cuando la negligencia parental es baja.

*Figura 20.* Efecto moderador de la negligencia parental en la relación de EVC como víctima con el intimidador

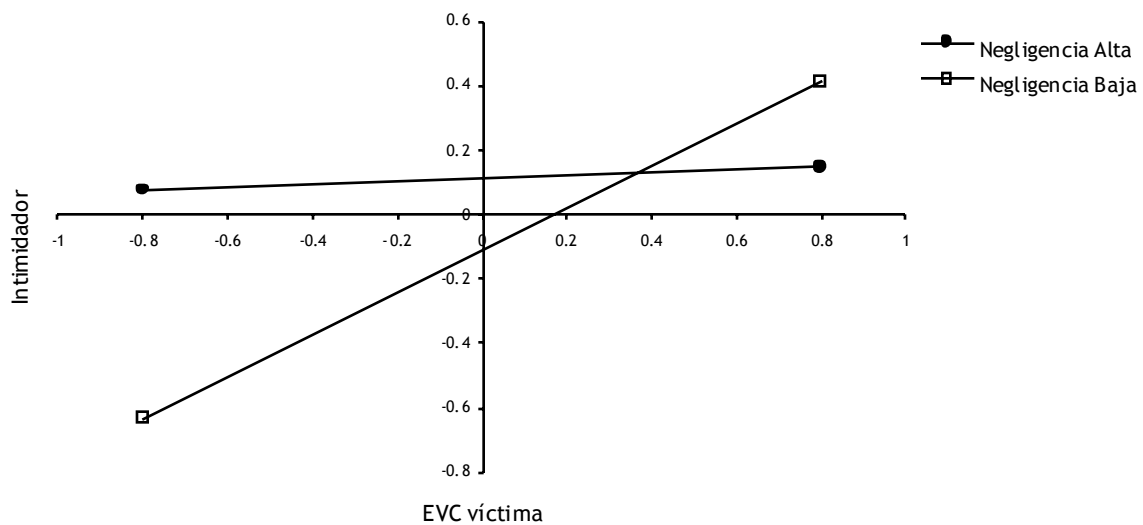
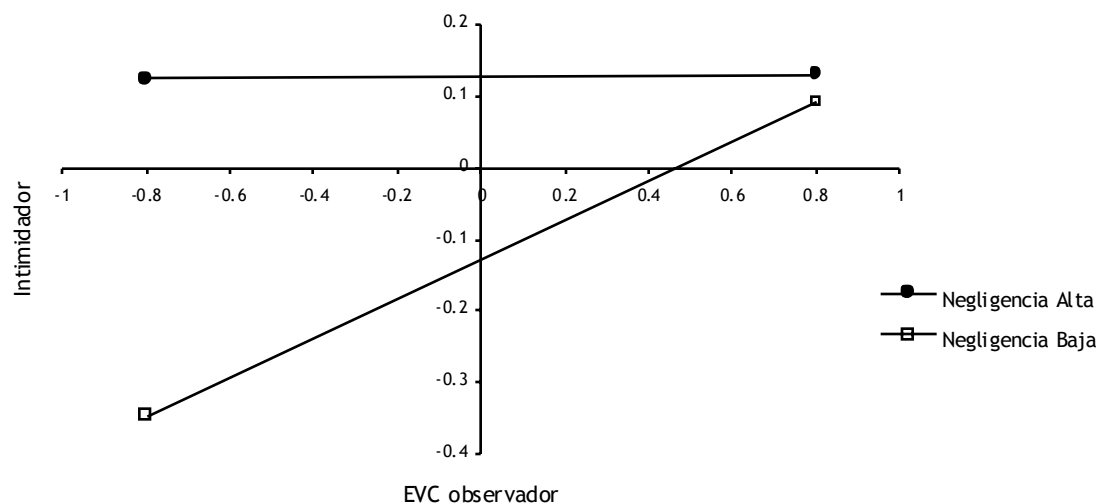


Figura 21. Efecto moderador de la negligencia parental en la relación de EVC como observador con el intimidador



El género modera la relación del defensor con la EVC como víctima. Tal como se muestra en la Figura 22, la EVC como víctima tiene un efecto más negativo en niños que en niñas sobre el rol del defensor. Así mismo, la negligencia parental modera el efecto que la EVC como víctima y como observador tiene sobre el defensor (Figuras 23 y 24). En los dos casos, el efecto de la exposición a la violencia es más marcado cuando la negligencia es baja.

Por último, la EVC como observador modera la relación entre la EVC como víctima y el intimidador, siendo la relación más fuerte cuando la EVC como observador es baja, tal como lo muestra la Figura 25.

Figura 22. Efecto moderador del género en la relación de EVC como víctima con el defensor

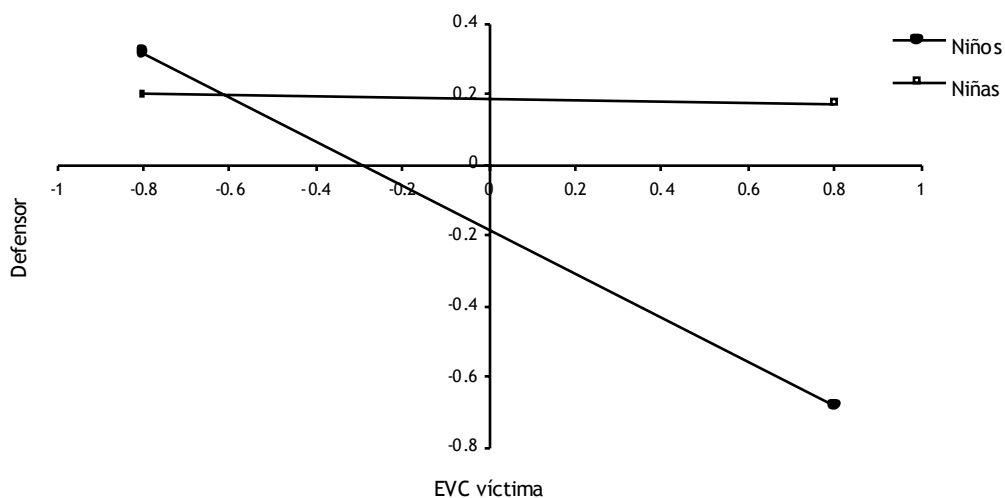


Figura 23. Efecto moderador la negligencia parental en la relación de EVC como víctima con el defensor

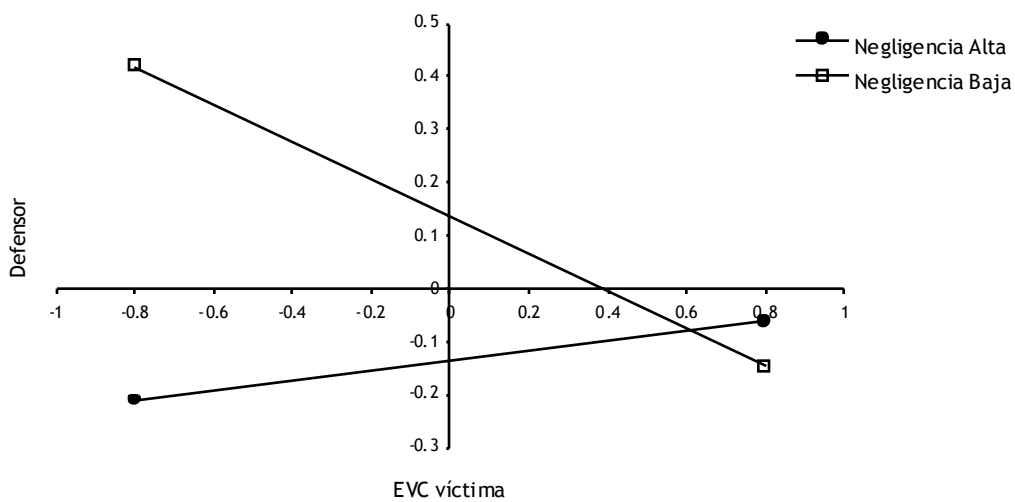


Figura 24. Efecto moderador la negligencia parental en la relación de EVC como observador con el defensor

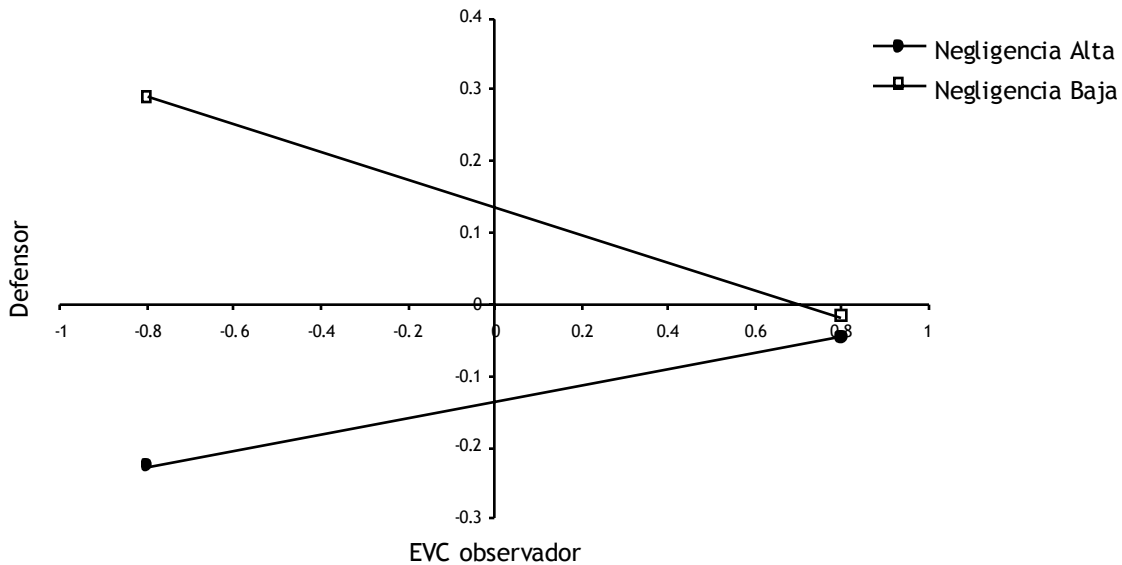
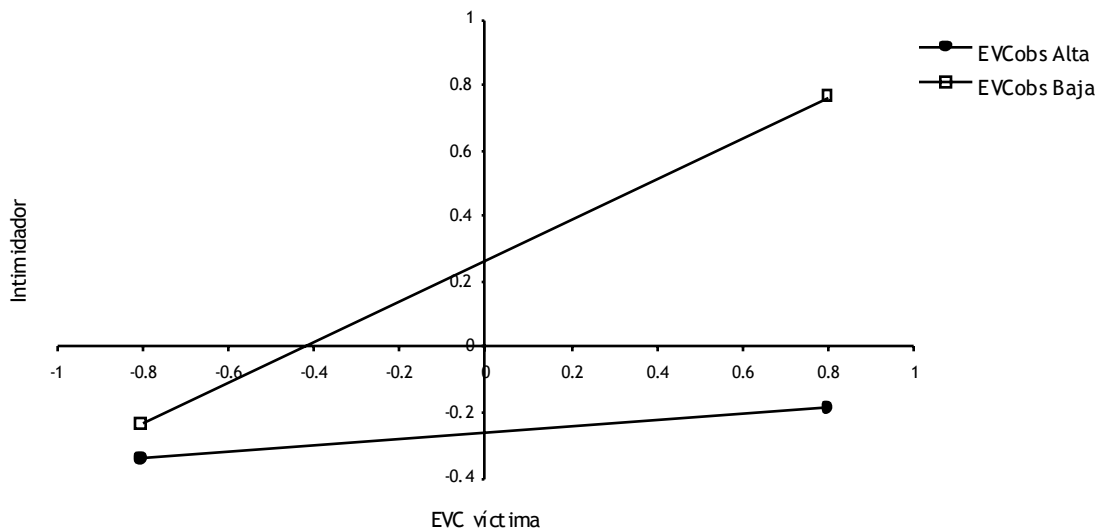


Figura 25. Efecto moderador de la EVC como observador en la relación de EVC como víctima con el intimidador



## Discusión

El propósito de esta investigación fue ampliar el conocimiento acerca de la intimidación escolar, centrándose en la exposición a violencia comunitaria y violencia severa y su posible influencia sobre algunos roles en intimidación escolar. Con relación a la EVC se esperaba que haber sido observador de actos violentos se asociara con el rol del intimidador, mientras que haber sido víctima de violencia comunitaria se asociara con victimización por parte de los pares (Schwartz y Proctor, 2000), pero no se encontraron efectos significativos de las variables predictoras sobre las dependientes para corroborar estos supuestos. Las razones por las cuales esta asociación no se presentó no son evidentes. En el momento se están realizando análisis posteriores para tratar de esclarecerlas.

Sin embargo, los resultados sugieren que la EVC como víctima se asocia con el intimidador cuando opera de manera conjunta con la EVC como observador. De tal forma que los niños y las niñas que han sido víctimas de violencia comunitaria tienen mayor probabilidad de convertirse en intimidadores si han observado pocos eventos de violencia comunitaria. Este resultado parece contradecir lo que se esperaría según los avances conceptuales y empíricos previos, según los cuales la EVC como observador está relacionada con el desarrollo de las cogniciones sociales que avalan el uso de la agresión (Schwartz y Proctor, 2000, Shahinfar, Kupersmidt y Matza, 2001), de tal manera que lo esperado sería que los niños y las niñas expuestos a altos



niveles de los dos tipos de violencia comunitaria tuvieran mayor probabilidad de ejercer el rol de intimidadores o el doble rol de víctimas-intimidadores.

Una posible explicación de esta discordancia es que los niños hayan presenciado, en su mayoría, actos violentos que les sucedieron a familiares y amigos. En este caso, puesto que se es testigo también del malestar y sufrimiento que acompaña a esta experiencia, las consecuencias pueden incluir la adquisición o afianzamiento de componentes prosociales que disminuyen la posibilidad de actuar agresivamente. Sin embargo, más estudios son necesarios para llegar a una conclusión clara sobre este punto, especialmente estudios que consideren el grado de cercanía afectiva con la persona a la que le ocurre el evento traumático con el fin de estudiar efectos diversos de la EVC como observador.

Tal y como se esperaba, la exposición a violencia comunitaria, en general, estuvo relacionada con autoestima, empatía, ansiedad social, regulación emocional, evaluación de la respuesta agresiva, expectativa sobre el resultado de la agresión y autoeficacia para ejercer la agresión. Sin embargo, las relaciones no se dieron en todas las ocasiones con el tipo de exposición particular que se esperaba. Por ejemplo la victimización directa se asoció con la evaluación positiva de la respuesta agresiva, la expectativa positiva sobre el resultado de la agresión y la autoeficacia para ejercer la agresión, mientras que la observación se asoció con alta ansiedad social y baja regulación emocional.

Cuando se analizó el papel predictor de las variables psicológicas sobre la víctima y el intimidador, se encontró que una baja empatía y una autoeficacia alta para ejercer la agresión están relacionadas con el rol del intimidador. Estos resultados son congruentes con lo que se esperaba obtener ya que estos factores se habían previsto como variables moderadoras de la relación entre la EVC como observador con el intimidador. Sin embargo, también se encontró que expectativas positivas sobre el resultado de la agresión están relacionadas con el rol de víctima, lo cual contradice lo que se esperaba.

Aunque las hipótesis de mediación relacionadas con EVC no pudieron ser comprobadas, los resultados de los análisis de regresión en los diversos niveles (la EVC como predictora de las variables psicológicas y las variables psicológicas como predictoras de los roles) permiten evidenciar ciertas relaciones significativas. Por ejemplo, la victimización de violencia comunitaria está relacionada con cogniciones sociales que, a su vez, están relacionadas con los roles de víctima e intimidador. La EVC como observador está relacionada con una baja empatía la cual se relaciona, en parte, con el rol del intimidador.

Además si tanto la victimización directa como la observación de violencia comunitaria se asocian con variables cognitivas y emocionales que caracterizan al intimidador y a la víctima, se puede esperar que los niños y las niñas expuestos a los dos tipos de violencia comunitaria estén en mayor riesgo de actuar con el doble rol de víctimas - intimidadores. Este supuesto puede respaldarse con dos resultados

adicionales, primero, la correlación moderada encontrada entre estos dos roles y, segundo, el grupo de víctimas e intimidadores presentaron diferencias significativas sólo para la empatía y la autoeficacia para ejercer la agresión. Se requieren estudios posteriores que comprueben esta asociación. En la presente investigación tras calcular los puntajes mayores o iguales al percentil 90 en las variables víctima e intimidador no se encontró un número suficiente de niños o niñas que presentaran el rol secundario de víctimas - intimidadores para realizar análisis estadísticos que permitieran observar asociaciones significativas con alguno de los tipos de EVC o con las variables de corte psicológico.

Por otra parte, como se esperaba la EVS fue predictora del rol de la víctima, pero no se encontraron asociaciones significativas entre este tipo de exposición y las variables psicológicas para corroborar la hipótesis de mediación planteada. Sin embargo, es importante resaltar que al EVS presentó una correlación positiva con el rol del defensor. Este resultado podría explicarse, al menos en parte, si se tiene en cuenta que es común en los sobrevivientes de algunas víctimas de violencia severa buscar compensación, justicia y respuestas claras sobre lo sucedido (ver Miller, 2002). Esto podría generar un ambiente familiar propicio para que los niños adquieran, a través del modelamiento de conductas, habilidades para afrontar situaciones cotidianas que evalúan como injustas o incorrectas. Hallazgos previos han mostrado que la exposición a violencia, en general, puede contribuir al desarrollo de cogniciones y habilidades necesarias para hacerle frente en un futuro (Solomon, 1995).

Las asociaciones encontradas entre EVS y los roles de la víctima y el defensor pueden estar mostrando dos efectos distintos y opuestos de la violencia severa en el escenario de la intimidación escolar. Mientras para unos se aumenta la posibilidad de ser agredidos de manera recurrente por sus pares, en otros parece suministrar recursos personales que permiten mediar en conflictos interpersonales. Es importante que futuros estudios aclaren qué factores de tipo personal y ambiental pueden estar moderando la influencia de la violencia severa sobre los diversos roles y, particularmente, por qué hace que en algunos casos pueda ser una oportunidad para aprender habilidades asociadas con el rol del defensor.

Por otra parte, los resultados dieron evidencias sobre el papel moderador del ESE, la negligencia parental y el género. Con relación al género se encontró que entre los niños una alta exposición a violencia comunitaria como víctima se asocia negativamente con los comportamientos propios del defensores en una situación de intimidación, mientras que entre las niñas la exhibición de conductas de ayuda no se asocia con este tipo de exposición. Una posible explicación es que en los hombres factores que conducen al comportamiento prosocial como la toma de perspectiva, la empatía o la moral (Eisenberg, 2000) sean afectados con mayor facilidad por la victimización directa que en las mujeres. Quizás las orientaciones de género sean las responsables de esta diferencia. Al respecto, Gilligan (1982) propuso que mientras las mujeres adoptan una ética del cuidado y la responsabilidad hacia los otros, los hombres adoptan una ética de la justicia que realza los derechos individuales. Un

refuerzo constante de los agentes socializadores para que las niñas demuestren empatía y comportamientos solidarios podría contrarrestar los efectos negativos de la victimización sobre la conducta prosocial.

Se encontró también que una alta EVC como víctima está relacionada con la valoración positiva y las expectativas positivas sobre la agresión, así como el sentido de autoeficacia en los dos géneros, siendo la relación visiblemente mayor en el masculino. Hallazgos previos han mostrado que estas cogniciones pueden cambiar en los niños y las niñas dependiendo del tipo de agresión que se esté considerando. En tanto que los niños se involucran con mayor frecuencia en situaciones agresivas de tipo directo tienden a evaluar estos comportamientos de manera más positiva que las niñas. Por otra parte, las niñas evalúan la agresión relacional de manera más positiva que los niños, en la medida en que este tipo de agresión es más frecuente entre ellas (Crick y Werner, 1998). Con base en lo anterior, se podría pensar que la EVC como víctima afecta en mayor grado las cogniciones sociales que justifican el uso de la agresión física y por ello su relación es más fuerte en los hombres que en las mujeres.

Con relación al autoestima la victimización directa mostró tener una asociación opuesta para los niños en comparación con las niñas, mientras en ellos decae, en ellas aumenta. Las expectativas relacionadas con el rol de género pueden contribuir a explicar este resultado. En general, en los continuos dependencia-independencia, debilidad-fortaleza, los niños suelen ser percibidos como más

autónomos y fuertes que las niñas; lo que podría determinar que reciban menor soporte social o de más baja calidad que las niñas después de un evento traumático. Se ha encontrado que en las víctimas directas de violencia comunitaria la eficacia del soporte es fundamental en su recuperación, no sólo porque un soporte positivo sea beneficioso, sino porque un soporte "negativo" puede ser perjudicial. Por soporte negativo se entiende la interacción entre el nivel de exposición a violencia y la eficacia del soporte. (O'Donnell y col., 2002).

A diferencia del resultado anterior, ser testigo de violencia comunitaria parece asociarse negativamente con la autoestima tanto en niños como en niñas, aunque la asociación es mayor en los hombres. Hallazgos anteriores han mostrado que los efectos de la observación de violencia comunitaria en comparación con la victimización son menos devastadores para la salud mental, se asocian menos con síntomas de depresión, ansiedad y somatización (O'Donnell y col., 2002). Sin embargo, se sabe que cuando las víctimas son personas cercanas, las consecuencias pueden ser parecidas a las de la victimización directa. Por ejemplo, se ha encontrado que los niños que reportan haber estado expuestos a un evento traumático que les ocurrió a ellos, a un familiar o a un amigo presentan más síntomas depresivos que aquellos que no reportan ninguna exposición traumática (Freeman, Mokros y Poznanski, 1993). Lo anterior permitiría concluir, primero, que se trata de niños que han observado eventos violentos que les suceden a sus seres queridos y, segundo, que no están recibiendo el apoyo necesario para superar el trauma.

La EVS también tiene efectos diferentes según el género, aunque tanto para las niñas como para los niños la ansiedad social parece decaer, la disminución es más notoria en los hombres. Los estudios revisados sobre EVS, especialmente sobre actos de violencia política, evidencian cómo este tipo de violencia se asocia con síntomas de EPT (ver Garbarino, Kostelny y Dubrow, 1991; Jarolmen y Sisco, 2005; Miller, 2002; ver Osofsky, 1995). Sin embargo, el resultado aquí expuesto está mostrando que las dificultades emocionales no son las únicas consecuencias posibles, pueden existir efectos positivos sobre las emociones, que al igual que en la EVC, dependen de la interacción de factores ambientales y personales que hacen que ciertas personas tengan una adaptación psicosocial más sana en ambientes altamente estresantes.

En general, los resultados sobre el efecto moderador del género mostraron que la EVC trae mayores secuelas negativas para los niños que para las niñas, asociándose de manera positiva con las cogniciones a favor de la agresión y de manera negativa con los comportamientos prosociales y el autoestima. Sin embargo, existe poca evidencia empírica que respalde estos resultados, por lo tanto se requieren de investigaciones que profundicen en las causas de estas diferencias.

En cuanto a la negligencia parental se encontró que cuando los niños y las niñas han estado muy poco expuestos a cualquiera de los tipos de violencia comunitaria, una negligencia baja se asocia positivamente con el rol de defensor y negativamente con el de intimidador; lo opuesto le sucede a los niños y las niñas que

reportan altos niveles de negligencia. Pero a medida que la EVC como víctima o como observador se acrecienta, en los niños y las niñas con padres poco negligentes surge una fuerte tendencia a que las conductas como defensor disminuyan y como intimidador aumenten. En los niveles altos de EVC los roles de defensor e intimidador se presentan con frecuencia similar para los que reportan alta y baja negligencia. Es decir, los niveles altos de exposición a violencia parecen borrar el efecto prosocial y protector de los padres diligentes.

Algo similar sucede con la ansiedad social y la autoestima, a bajos niveles de EVC como víctima los niños y las niñas con poca negligencia parental reportan más autoestima y menos ansiedad social que aquellos con padres más negligentes. A medida que la victimización aumenta, la ansiedad y el autoestima disminuye en todos los niños, aunque la disminución es más notoria en los que tienen padres poco negligentes, lo cual indica que el efecto protector de los padres poco negligentes se pierde a medida que la exposición a la violencia aumenta.

Lo anterior muestra que en situaciones donde la exposición a violencia es baja, los niños que cuentan con los cuidados y la supervisión de sus padres tienen una mejor adaptación psicológica en comparación con los niños de padres negligentes, reflejada, en este caso, en alta autoestima, baja ansiedad social, fuerte tendencia a comportarse de manera prosocial y pocas conductas agresivas en el ambiente escolar. Esto concuerda con diversos estudios que han encontrado que un estilo parental caracterizado por alto control y afecto se asocia con mayores niveles de adaptación,



madurez psicológica, competencia psicosocial, autoestima, y éxito académico (ver Paulson y Sputa ,1996). Pero si la EVC es alta, el control y la supervisión parental es insuficiente para contener los efectos negativos que este tipo de experiencia puede tener sobre factores que determinan el desempeño social de los niños en la escuela. Con relación al papel protector de los padres otras conductas parentales pueden ser más importantes que la supervisión y el cuidado. Por ejemplo, el soporte parental regula la relación entre la exposición a la violencia y la ansiedad (Kliewer, Murrelle, Mejia, Torres y Angold, 2001). Así mismo, las habilidades de los padres para lidiar con el trauma o el duelo determinan, en parte, las consecuencias de la violencia (ver Osofsky, 1995).

Los resultados relacionados con el papel moderador del ESE sugieren que cuando la exposición a violencia de tipo comunitaria o severa es baja, los niños y las niñas de estratos socioeconómicos altos reportan mayor autoestima y una evaluación menos positiva de la agresión que los niños y las niñas de ESE bajos. Lo que concuerda con diversos estudios que han mostrado que los niños y las niñas que crecen en estratos socioeconómicos altos presentan un mejor funcionamiento social con mayor frecuencia que los niños que crecen en circunstancias menos favorables (ver, Bradley y Corwyn, 2002).

Sin embargo, cuando la EVC como víctima o como observador es alta, la ansiedad social aumenta y la autoestima disminuye independientemente del estrato, aunque es mayor el efecto en los estratos altos. Además, mientras que la valoración

positiva de la respuesta agresiva se acrecienta en los niños de estratos altos, en los estratos bajos permanece igual. Así mismo, cuando la EVS se incrementa, la autoestima disminuye notoriamente en los estratos altos, mientras que en los bajos permanece inalterable. Estos resultados parecen mostrar que los beneficios asociados con un alto ingreso económico no bastan para afrontar los efectos de la exposición a la violencia en la infancia, al menos en lo referente al desarrollo psicosocial.

Una posible explicación es que los niños no estén recibiendo la ayuda que necesitan para superar exitosamente la experiencia traumática. Si tener acceso a más y mejores recursos no opera como un factor protector, la razón para no proveer un soporte adecuado puede ser desconocimiento sobre las implicaciones negativas de la EVC o sobre las acciones que se deben emprender.

En contraste con los resultados anteriores, tanto la victimización directa de violencia comunitaria como la EVS se asocia de manera más negativa en los niños y las niñas de los ESE bajos en lo que a los roles se refiere. Mientras que a una mayor EVS los niños y las niñas de estratos altos reportan un leve aumento en el rol de víctima, los niños y las niñas de estratos bajos reportan un aumento pronunciado. Lo mismo sucede con la EVC como víctima y el rol del intimidador. Es decir, mientras la exposición a la violencia parece tener un efecto más marcado en las variables psicológicas de los niños y niñas de estratos altos, su efecto sobre los niveles de victimización parece más marcado en estratos bajos.

El resultado anterior, tomado en conjunto con la ausencia de mediaciones identificadas, parece sugerir que la exposición a la violencia en estratos bajos sí parece llevar a mayores niveles de intimidación, pero este efecto no puede explicarse por la mediación de las variables psicológicas incluidas en esta investigación. Investigaciones futuras deberán buscar variables adicionales para explicar las diferencias entre estos resultados y los de otros estudios realizados internacionalmente.

Los hallazgos de la presente investigación tienen implicaciones para la práctica educativa y psicológica. Primero, es importante tener en cuenta que la EVC comunitaria, en general, se asocia con los roles de la víctima y el intimidador, de tal forma que en comunidades con altos índices de violencia comunitaria, los proyectos educativos encaminados a disminuir o prevenir la intimidación escolar deben trabajar de manera particular con los niños y las niñas que han sido víctimas o testigos de violencia comunitaria. También los niños y las niñas expuestas a violencia severa deben recibir una atención especial, en tanto este tipo de violencia se asocia con el rol de víctima. Segundo, los niños que han estado expuestos a altos niveles de violencia comunitaria como observadores o víctimas están en mayor riesgo que las niñas de desarrollar dificultades cognitivas y emocionales. Como resultado los niños deberían recibir un soporte previo a la experiencia traumática más intenso que el que reciben las niñas o , si no están siendo atendidos, recibir el mismo grado y calidad de soporte que reciben las niñas. Por último, los resultados de este estudio están

mostrando que los recursos personales con los que pueden contar algunos niños y niñas en su cotidianidad, como son la supervisión y el cuidado parental, así como los beneficios asociados a un mejor ingreso económico, no son suficientes para amortiguar los efectos negativos de la EVC.

Estas implicaciones deben ser evaluados a la luz de las limitaciones del estudio. Primero, la violencia doméstica, una forma de violencia que ha mostrado correlacionar fuertemente con la violencia comunitaria (ver Margolin y Gordis, 2000, ver Osofsky, 1995), no fue medida en el presente estudio. Segundo, los valores bajos de los  $R^2$  indican que muchas de las variables que pueden explicar un alto porcentaje de la variabilidad de los roles en intimidación escolar no fueron estudiadas. Tercero, algunos de los instrumentos utilizados no fueron validados previamente, aunque vale la pena destacar que los índices de confiabilidad interna de los cuestionarios fueron altos.

### Referencias

- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Bradley, R. H. & Corwyn R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371-399.

- Ceballo, R., Ramírez, C., Hearn, K.D. y Maltese, K.L. (2003 ). Community violence and children's psychological well-being: does parental monitorin matter? *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 32, 586-592.
- Chaux, E., Arboleda, J. y Rincón, C. (2003). Cuestionario IRA: Agresión reactiva e instrumental. Sin publicar.
- Chaux, E., Castro, L., Daza, J. Díaz, C. y Hurtado, N. (2004). Instrumento de autorreporte para evaluar empatía en niños/as y adolescentes. Sin publicar.
- Craig W.M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 24, 123-130.
- Crick, N. R. (1996). The role of overt aggression, relational aggression and prosocial behavior in the prediction of children's future social adjustment. *Child Development*, 67, 2317-2327.
- Crick, N. (1997). Engagement in Gender Normative Versus Nonnormative Forms of Aggression Links to Social–Psychological Adjustment. *Developmental Psychology*, 33, 610-617
- Crick, N. & Bigbee, M. (1998). Relational and Overt Forms of Peer Victimization. A Multiinformant Approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66, 337-347
- Crick N.R. & Werner N.E. (1998). Response decision processes in relational and overt aggression, *Child Development* 69,1630-1639.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation and moral development. *Annual Review of Psychology*, 51, 665-697.

- Eisenberg, N., Fabes R.A., Murphy, B., Karbon, M., Maszk, P. et al (1994). The relations of emotionality and regulation to dispositional and situational empathy-related responding. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 195-209.
- Ewart, C.K & Suchday, S. (2002). Discovering how urban poverty and violence affect health development and validation of a neighborhood stress index. *Health Psychology*, 3, 254-262.
- Forero, R., McLellan, L., Rissel, C. & Barman, A. (1999). Bullying behavior and psychosocial health among school students in New South Wales, Australia: cross sectional survey. *British Medical Journal*, 319, 344-348.
- Garbarino, J., Kostelny, K. y Dubrow, N. (1991). What children can tell us about living in danger. *American Psychologist*, 46, 376-383.
- Gilligan, C. (2000). *In a different voice: psychological theory and women's development*. Cambridge, MA ; London : Harvard University Press.
- González, M.D. (1992). Concepto de conducta prosocial. *En Conducta prosocial: evaluación e intervención*. Madrid: Ediciones Morata.
- Guerra, N, Huesmann, R. y Spindler, A. (2003). Community violence exposure, social cognition and aggression among urban elementary school children. *Child Development*, 74, 1561-1576.
- Halliday-Boykins, C. A. & Graham, S. (2001). At both ends of a gun: testing de relationship between community violence exposure and youth violent behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29, 383-402.

- Harter, S. (1988). *Manual for the Self-Perception Profile for Adolescents*. Denver: University of Denver.
- Hodges, E.V.E & Perry D.G. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 677-685.
- Jarolmen, J. & Sisco, H. (2005). Media effects on post-traumatic stress disorder and the world trade center tragedy. *Best Practices in Mental Health*, 1, 133-139.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Marttunen, M., Rimpelä, A. & Rantanen, P. (1999). Bullying, depression, and suicidal ideation in finnish adolescents: school survey. *British Medical Journal*, 319, 348-351.
- Kliewer, W., Murrelle, L., Mejia, R., Torres, Y. & Angold, A. (2001). Exposure to violence against a family member and internalizing symptoms in colombian adolescents: the protective effects of family support. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 69, 971-982.
- Kliewer, W., Lepore, S.J., Oskin, D. y Johnson, P.D. (1998). The role of social and cognitive processes in children's adjustment to community violence. *Journal of Consultin an Clinical Psychology*, 66, 199-209.
- Kuther, T. (1999). A developmental-contextual perspective on youth covictimization by community violence. *Adolescence*, 34, 699-714.
- La Greca, A.M. & Stone, W.L. (1993). The social anxiety scale for children-revised: factor structure ad concurrent validity. *Journal of Clinical Child Psychology*, 22, 17-27.

- Llorente, M.V., Chaux, E. & Salas, L.M. (2005). Violencia intrafamiliar y otros factores de riesgo de la violencia juvenil en Colombia. En: M.V. Llorente, F. Sánchez, R. Ribero y E. Chaux. *Violencia en las familias colombianas: Costos socioeconómicos, causas y efectos*. Bogotá: Departamento Nacional.
- Margolin, G. & Gordis, E. (2000). The effects of family and community violence on children. *Annual Review of Psychology, 51*, 445-479.
- Méndez, F.X. y Macia, D. (1994). Evaluación de los problemas de ansiedad. En: R. Fernández-Ballesteros (Ed.). *Evaluación conductual hoy: un enfoque para el cambio en psicología clínica y de la salud*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Miller, L. (2002). Psychological interventions for terroristic trauma symptoms, syndromes, and treatment strategies. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training, 39*, 283-296
- Miller, P.A. & Eisenberg, N. (1988). The relation of empathy to aggressive and externalizing/antisocial behavior. *Psychological Bulletin, 103*, 324-244.
- Mynard, H y Joseph, S. (1997). Bully/victim problema and their association with Eysenck's personality dimensions in 8 to 13 years-olds. *British Journal of Educational Psychology, 67*, 51-54.
- O'Donnell, D.A., Schwab-Stone M.E. & Muyeed, A.Z. (2002). Multidimensional resilience in urban children exposed to community violence. *Child Development, 73*, 1265-1282.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school : what we know and what we can do*. Cambridge, MA : Blackwell Publishing



Osofsky, J. D. (1995). The effects of exposure to violence on young children.

*American Psychologist*, 50, 782-788.

Paschall, M.J. & Hubbard, M.L. (1998). Effects of neighborhood and family stressors on african american male adolescents' self-worth and propensity for violent behavior. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66, 825-831

Paulson, S.E. & Spota, C.L. (1996). Patterns of parenting during adolescence: perceptions of adolescents and parents. *Adolescence*, 31, 369-381

Pope, A.W., McHale, S.M. y Craighead, W.E. (1996). Test de autoestima -cinco escalas- para niños. En: *Mejora del autoestima: técnicas para niños y adolescentes*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.

Rodkin, P.C., Farmer, T.W., Pearl, R. & Van Acker, R. (2000). Heterogeneity of popular boys: antisocial and prosocial configurations. *Developmental Psychology*, 36, 14-24.

Schwartz, D. (1998). Social-cognitive and behavioral correlates of aggression and victimization in boys' play groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26, 431 - 440.

Schwartz, D. & Proctor, L. (2000). Community violence exposure and children's social adjustment in the school peer group. The mediating roles of emotion regulation and social cognition. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68, 670-683.

Shahinfar, A., Kupersmidt, J.B. y Matza, L.S. (2001). The relation between exposure to violence and social information processing among incarcerated adolescents. *Journal of Abnormal Psychology*, 110, 136-141.

- Shields, A. & Cicchetti, D. (2001). Parental maltreatment and emotion dysregulation as risk factors for bullying and victimization in middle childhood. *Journal of Clinical Child Psychology, 30*, 349-363.
- Shields, A. & Cicchetti, D. (1998). Ractive aggression among maltreatment children: the contribution of attention and emotion dysregulation. *Journal of Clinical Child Psychology, 27*, 381-395.
- Shields, A. & Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: the development and validation of a new criterion q-sort scale. *Developmental Psychology, 33*, 906-916.
- Shields, A., Ryan, R. & Cicchetti, D. (2001). Narrative representations of caregivers and emotion dysregulation as predictors of maltreatment children's rejection by peers. *Developmental Psychology, 37*, 321-337.
- Slee, P. y Rigby, K. (1993). The relationship of Eysenck's personality factors and self-esteem in schoolboys. *Personalit and Individual Differences, 14* , 371-373.
- Smith, P.K., Cowie, H., Olafsson, R.G. & Liefoghe, A. P. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. *Child Development, 73*, 1119-1133.
- Solomon, Z. (1995). The effect of prior stressful experience on coping with war trauma and captivity. *Psychological Medicine, 25*, 1289-1294.
- Strauss, C.C., Frame C.L. & Forehand, R. (1987). Psychological impairment associated with anxiety in children. *Journal of Clinical Child Psychology, 16*, 235-239.

Strauss, C.C., Lahey, B.B, Frick, P., Frame C.L. & Hynd, G.W. (1988). Peer social status of children with anxiety disorders. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 56*, 137-141.

Sweatt, L., Harding, C., Rasheed, S., Carter, P., & Lynn, L. (2002). Talking about the silent fear: Adolescents' experiences of violence in an urban high-rise community. *Adolescence, 37*, 109-120.

## ANEXO A

## Instrumento de Medición de las Variables Ambientales, Familiares, Cognitivas y Emocionales

2. Sexo: Femenino Masculino

3. Edad: \_\_\_\_\_

Marca el mayor grado de estudios obtenido por tu mamá y tu papá

	Ningún estudio	No terminó Primaria	Terminó Primaria	No terminó Secundaria	Terminó Secundaria	Estudios técnicos	Estudios universitarios	No sabes
4. ¿Qué grado de estudios tiene tu papá?	A	B	C	D	E	F	G	H
5. ¿Qué grado de estudios tiene tu mamá?	A	B	C	D	E	F	G	H

¿En tu casa tienen?

	SI	NO
6. Acueducto	A	B
7. Luz eléctrica	A	B
8. Teléfono que funcione	A	B
9. Televisión que funcione	A	B
10. Nevera que funcione	A	B
11. Radio que funcione	A	B
12. Carro que funcione	A	B

Tus padres:

	Nunca	Casi Nunca	Casi Siempre	Siempre
13. Te ayudan cuando tienes problemas	A	B	C	D
14. Te ayudan a hacer las cosas bien	A	B	C	D
15. Se aseguran de que vayas al colegio	A	B	C	D
16. Les importaba si te metes en problemas en el colegio	A	B	C	D
17. Se preocupan por que les digas con qué amigos vas a salir	A	B	C	D
18. Les interesa el tipo de amigos que tienes	A	B	C	D
19. Se preocupan por saber donde estás cuando sales de la casa	A	B	C	D
20. Se preocupan por que estés limpio	A	B	C	D

En tu barrio o en la calle:

	Nunca	1 a 2 veces	3 a 4 veces	5 veces o más
21. ¿Cuántas veces pandillas o adultos te han amenazado con hacer te daño?	A	B	C	D
22. ¿Cuántas veces has sido perseguido ó molestado por pandillas o adultos?	A	B	C	D
23. En tu barrio o en la calle, ¿cuántas veces alguien te ha golpeado, pateado o empujado?	A	B	C	D
24. ¿Cuántas veces has sido asaltado (es decir, te han robado algo después de lastimarte físicamente o amenazarte con hacer te daño)?	A	B	C	D
25. ¿Cuántas veces te han disparado?	A	B	C	D
26. ¿Cuántas veces te han herido o tratado de herir con un cuchillo u otro objeto corto punzante (como una navaja, una cuchilla, un machete, etc.)?	A	B	C	D
27. ¿Cuántas veces te han herido o tratado de herir golpeándote con algún objeto como un palo, o una barra de metal?	A	B	C	D
28. En tu barrio o en la calle, ¿cuántas veces te han lanzado una botella, una roca u otro tipo de objeto duro?	A	B	C	D
29. ¿Cuántas veces han usado la violencia o te han amenazado para obligarte a abandonar algún lugar público como un parque o una cancha, ó alguna actividad como una fiesta o un bazar?	A	B	C	D
30. ¿Cuántas veces han abusado o tratado de abusar sexualmente de ti?	A	B	C	D
31. ¿Cuántas veces has sido arrestado o llevado por la policía?	A	B	C	D

	Nunca	1 a 2 veces	3 a 4 veces	5 veces o más
32. ¿Cuántas veces personas extrañas han entrado o tratado de entrar por la fuerza a tu casa a robar?	A	B	C	D
33. En tu barrio o en la calle, ¿Cuántas veces has visto ó escuchado a alguien ser amenazado?	A	B	C	D
34. ¿Cuántas veces has visto a alguien ser perseguido ó molestado por pandillas o adultos?	A	B	C	D
35. ¿Cuántas veces has visto que hayan entrado o tratado de entrar por la fuerza a la casa de alguien más para robar?	A	B	C	D
36. En tu barrio o en la calle, ¿cuántas veces has visto a alguien ser golpeado, pateado o empujado?	A	B	C	D
37. ¿Cuántas veces has visto a alguien ser asaltado (es decir, que lo hayan robado después de lastimarlo físicamente o amenazado con hacerle daño)?	A	B	C	D
38. En tu barrio o en la calle, ¿cuántas veces has visto a alguien con una pistola, un cuchillo u otro tipo de arma (fuera de los policías, los militares o los guardias de seguridad)?	A	B	C	D
39. ¿Cuántas veces has visto disparos?	A	B	C	D
40. ¿Cuántas veces has visto a una persona ser herida por un cuchillo u otro objeto corto punzante (como una navaja, una cuchilla, un machete, etc.)?	A	B	C	D
41. En tu barrio o en la calle ¿Cuántas veces has visto a alguien ser golpeado con algún objeto como por ejemplo un palo o una barra de metal?	A	B	C	D
42. ¿Cuántas veces has visto que a alguien le arrojen botellas, piedras u otro tipo de objeto duro?	A	B	C	D
43. ¿Cuántas veces has visto a alguien ser arrestado o llevado por la policía?	A	B	C	D
44. ¿Cuántas veces has visto una persona muerta (fuera de en funerales ó entierros)?	A	B	C	D
45. ¿Cuántas veces has visto o escuchado que una persona o un grupo usen la violencia física o las amenazas para obligar a otra u otras a abandonar un lugar público como un parque o una cancha, o una actividad como una fiesta o un bazar?	A	B	C	D
46. ¿Cuántas veces has visto a alguien ser abusado sexualmente?	A	B	C	D
47. ¿Cuántas veces has visto asesinar a una persona?	A	B	C	D

Algún familiar o amigo tuyo:

	Si	No
48. ¿Ha sido secuestrado?	A	B
49. ¿Ha sido amenazado de muerte?	A	B
50. ¿Se ha visto obligado a pagar dinero a una persona o grupo para que lo dejen tranquilo?	A	B
51. ¿Ha sido herido o muerto por una bomba?	A	B
52. ¿Se ha tenido que mudar debido a amenazas en contra de su bienestar o el de sus familiares?	A	B
53. ¿Fue asesinado?	A	B

Tú:

	Si	No
54. ¿Has estado presente en una explosión causada por una bomba?	A	B

Con que frecuencia:

	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
55. ¿Te sientes feliz siendo como eres?	A	B	C	D
56. Cuando lees en voz alta en clase, ¿te da miedo cometer errores?	A	B	C	D
57. ¿Te gustaría ser otra persona?	A	B	C	D
58. ¿Te da miedo que otras personas piensen que eres feo(a)?	A	B	C	D
59. ¿Explotas fácilmente cuando tienes rabia?	A	B	C	D
60. ¿Conoces y aplicas maneras de controlar tu miedo?	A	B	C	D
61. ¿Te da miedo que otros niños y niñas crean que eres tonto(a)?	A	B	C	D
62. ¿Te gusta como eres?	A	B	C	D
63. ¿Te da miedo estar con una persona del sexo opuesto, de tu misma edad?	A	B	C	D
64. ¿Te da miedo ser ignorado?	A	B	C	D
65. ¿Cuando te da mucha rabia, te cuesta trabajo calmar te?	A	B	C	D
66. ¿Te sientes feliz con tu forma de ser?	A	B	C	D
67. ¿Te da miedo salir al tablero?	A	B	C	D
68. Cuando quieres manifestar un desacuerdo frente a un niño o niña de tu edad, ¿sientes miedo y te quedas callado?	A	B	C	D

	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
69. ¿Pierdes el control cuando sientes mucha tristeza, por ejemplo, lloras sin parar?	A	B	C	D
70. ¿Te da miedo hablar con personas con autoridad como un profesor o el director de tu colegio?	A	B	C	D
71. ¿Te da miedo asistir a fiestas con otros niños y niñas de tu edad?	A	B	C	D
72. ¿Dejas de participar en obras escolares porque te da miedo actuar, bailar o cantar frente a otras personas?	A	B	C	D
73. ¿Te da miedo ser rechazado por otros niños o niñas?	A	B	C	D
74. ¿Para ti es fácil darte cuenta cuando te da rabia?	A	B	C	D
75. ¿Te cuesta trabajo controlar tus acciones cuando te da mucha rabia?	A	B	C	D
76. ¿Estás decepcionado(a) con tu forma de ser?	A	B	C	D
77. ¿Te sientes orgulloso(a) de ti mismo(a)?	A	B	C	D
78. ¿Conoces y aplicas maneras de controlar tu tristeza?	A	B	C	D
79. ¿Dejas de participar en actividades con otros niños y niñas porque te da miedo que te molesten o se burlen de ti?	A	B	C	D
80. ¿Eres una buena persona?	A	B	C	D
81. ¿Te da miedo que te observen mientras escribes, dibujas o realizas algún tipo de trabajo manual?	A	B	C	D
82. ¿Te da miedo hacer el ridículo?	A	B	C	D
83. ¿Te sientes desilusionado(a) de ti mismo(a)?	A	B	C	D
84. Durante discusiones en clase, ¿te quedas sin expresar tus opiniones porque te da miedo participar?	A	B	C	D
85. ¿Tienes una mala opinión de ti mismo(a)?	A	B	C	D
86. Cuando entras en una habitación donde ya hay otras personas sentadas, ¿te da miedo ser observado(a)?	A	B	C	D
87. ¿Te da miedo que te critiquen, que hablen mal de ti?	A	B	C	D
88. Cuando un(a) compañero(a) de clase está triste, esto te importa	A	B	C	D
89. Cuando una persona desconocida de otro curso está triste, esto te importa	A	B	C	D
90. Cuando alguien que te cae mal está triste, esto te importa	A	B	C	D
91. Cuando ves que le pegan a un(a) compañero(a) de clase, te parece divertido	A	B	C	D
92. Cuando ves que le pegan a una persona desconocida de otro curso, te parece divertido	A	B	C	D
93. Cuando ves que le pegan a alguien que te cae mal, te parece divertido	A	B	C	D



	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
94. Cuando reganan injustamente a un(a) compañero(a) de clase, te sientes bien	A	B	C	D
95. Cuando regañan injustamente a una persona desconocida de otro curso, te sientes bien	A	B	C	D
96. Cuando regañan injustamente a alguien que te cae mal, te sientes bien	A	B	C	D
97. Cuando un(a) compañero(a) está triste por que no tiene con quien estar , te sientes bien	A	B	C	D
98. Cuando una persona desconocida de otro curso está triste por que no tiene con quien estar , te sientes bien	A	B	C	D
99. Cuando alguien que te cae mal está triste por que no tiene con quien estar , te sientes bien	A	B	C	D
100. Cuando un(a) compañero(a) de clase recibe un regalo que a ti te gusta, te alegras	A	B	C	D
101. Cuando una persona desconocida de otro curso recibe un regalo que a ti te gusta, te alegras	A	B	C	D
102. Cuando alguien que te cae mal recibe un regalo que a ti te gusta, te alegras	A	B	C	D
103. Cuando un(a) compañero(a) de clase se cae y se hace daño, te parece divertido	A	B	C	D
104. Cuando una persona desconocida de otro curso se cae y se hace daño, te parece divertido	A	B	C	D
105. Cuando alguien que te cae mal se cae y se hace daño, te parece divertido	A	B	C	D
106. Cuando un(a) compañero(a) de clase logra algo que tú querías, te sientes bien	A	B	C	D
107. Cuando una persona desconocida de otro curso logra algo que tú querías, te sientes bien	A	B	C	D
108. Cuando alguien que te cae mal logra algo que tu querías, te sientes bien	A	B	C	D
109. Cuando un(a) compañero(a) de clase es castigado injustamente, sientes pesar	A	B	C	D
110. Cuando una persona desconocida de otro curso es castigada injustamente, sientes pesar	A	B	C	D
111. Cuando alguien que te cae mal es castigado injustamente, sientes pesar	A	B	C	D

A continuación encontrarás una serie de situaciones que pueden suceder en tu colegio:

- Tu profesora les ha pedido que hagan una fila para salir al recreo. Estás parado(a) en la fila, tranquilo(a), esperando que tu profesora de la orden de salida, de pronto el estudiante que está detrás de ti te empuja tan duro que casi te caes, algunos de tus compañeros se ríen.

Imagínate que esto te está sucediendo ahora. Una cosa que podrías hacer es golpear o gritar al estudiante que te empujó.

		Muy buena idea	Buena idea	Mala idea	Muy mala idea
112.	¿Qué tan buena idea te parece golpear o gritar al estudiante que te empujó. ?	A	B	C	D

		Sí	Tal vez si	Tal vez no	No
113.	¿Tú crees que si golpearás o gritarás al estudiante que te empujó, tus compañeros pensarían que no te la dejas montar de nadie y pararían de reírse?	A	B	C	D

		Estoy seguro que no puedo hacerlo	Quizás no puedo hacerlo	Quizás puedo hacerlo	Estoy seguro que puedo hacerlo
114.	¿Qué tan capaz te crees de golpear o gritar al estudiante que te empujó?	A	B	C	D

- Llegas temprano al colegio, mientras esperas que suene el timbre para entrar a clase te pones a conversar con un grupo de amigos, pones tu maleta en el suelo para descansar, un estudiante pasa al lado y te la pisa, el estudiante sigue de largo como si nada hubiera pasado.

Imagínate que esto te está sucediendo ahora. Una cosa que podrías hacer es pisarle la maleta tú también.

		Muy buena idea	Buena idea	Mala idea	Muy mala idea
115.	¿Qué tan buena idea te parece pisarle la maleta tú también?	A	B	C	D

		Sí	Tal vez si	Tal vez no	No
116.	¿Tú crees que si le pisaras la maleta a este estudiante, te sentirías mejor?	A	B	C	D

		Estoy seguro que no puedo hacerlo	Quizás no puedo hacerlo	Quizás puedo hacerlo	Estoy seguro que puedo hacerlo
117.	¿Qué tan capaz te crees de pisarle la maleta?	A	B	C	D

- Estás en el patio del colegio tomándote una gaseosa, un estudiante se choca contigo y la mitad de la gaseosa se riega en el piso.

Imagínate que esto te está sucediendo ahora. Una cosa que podrías hacer es insultar al estudiante que te chocó, gritarle: “¡torpe, bruto, por qué no se fija por donde anda!”.

		Muy buena idea	Buena idea	Mala idea	Muy mala idea
118.	¿Qué tan buena idea te parece insultar al estudiante que te chocó?	A	B	C	D

		Sí	Tal vez sí	Tal vez no	No
119.	¿Tú crees que si insultas al estudiante que te chocó, este te compraría otra gaseosa?	A	B	C	D

		Estoy seguro que no puedo hacerlo	Quizás no puedo hacerlo	Quizás puedo hacerlo	Estoy seguro que puedo hacerlo
120.	¿Qué tan capaz te crees de insultarlo?	A	B	C	D

- Se te olvidó hacer la tarea de español, en el descanso te acercas a uno de tus compañeros y se la pides prestada para copiarla, tu compañero te dice que no te la presta.

Imagínate que esto te está sucediendo ahora. Una cosa que podrías hacer es darte la vuelta como si no te importara, pero decirles a tus amigos y conocidos que no le vuelvan a hablar porque es egoísta.

		Muy buena idea	Buena idea	Mala idea	Muy mala idea
121.	¿Qué tan buena idea te parece pedirles a otras personas que no le vuelvan a hablar a tu compañero?	A	B	C	D

		Sí	Tal vez sí	Tal vez no	No
122.	¿Tú crees que si otras personas le dejan de hablar a tu compañero, este se va a sentir mal por no prestarle la tarea?	A	B	C	D

		Estoy seguro que no puedo hacerlo	Quizás no puedo hacerlo	Quizás puedo hacerlo	Estoy seguro que puedo hacerlo
123.	¿Qué tan capaz te crees de pedirle a otras personas que no le vuelvan a hablar a tu compañero?	A	B	C	D

- Le has contado un secreto a un amigo/a y le has pedido que no se lo cuente a nadie, te enteras que se lo ha contado, por lo menos, a una persona.

Imagínate que esto te está sucediendo ahora. Una cosa que podrías hacer es contar un secreto sobre tu amigo/a.

		Muy buena idea	Buena idea	Mala idea	Muy mala idea
124.	¿Qué tan buena idea te parece contar un secreto sobre tu amigo(a)?	A	B	C	D

		Sí	Tal vez sí	Tal vez no	No
125.	¿Tú crees que si contaras algún secreto sobre tu amigo/a, lograrías darle una lección y mostrarle que lo que hizo está mal hecho?	A	B	C	D

		Estoy seguro que no puedo hacerlo	Quizás no puedo hacerlo	Quizás puedo hacerlo	Estoy seguro que puedo hacerlo
126.	¿Qué tan capaz te crees de contar un secreto sobre un amigo/a?	A	B	C	D

## ANEXO B

## Instrumento de Medición de los Roles en Intimidación Escolar

A continuación se describen comportamientos que pueden ser frecuentes en algunos estudiantes. Lee cada frase cuidadosamente y piensa en los tres niños o niñas de tu salón de clase que se comporten con mayor frecuencia de esta manera.

Busca los nombres de estos niños o niñas en la lista y coloca el número correspondiente al frente de cada frase. Para cada frase debe haber tres números distintos.

FRASES	Número correspondiente al niño o niña elegido(a):		
	No.	No.	No.
1. Es molestado con frecuencia por otros niños o niñas de la clase.	No.	No.	No.
2. Permanece solo durante los recreos.	No.	No.	No.
3. Es el primero o la primera en atacar físicamente a otro niño o niña.	No.	No.	No.
4. Con frecuencia otros niños y niñas hablan mal de él (ella).	No.	No.	No.
5. Consuela al estudiante que ha sido molestado.	No.	No.	No.
6. Trata de hacer que los otros dejen de molestar a un estudiante.	No.	No.	No.
7. Anima al estudiante que ha sido lastimado que le cuente al profesor.	No.	No.	No.
8. Con frecuencia es atacado físicamente por otros niños y niñas del salón.	No.	No.	No.
9. Le dice a otros estudiantes que un niño o niña es tonto(a) o estúpido(a) y que por eso es correcto molestarlo(a).	No.	No.	No.
10. Se queda con el estudiante que suele ser molestado(a) durante los recreos.	No.	No.	No.

11. Le dice a otros que no sean amigos de algún niño o niña.	No.	No.	No.
12. Anima a otros niños y niñas a venir y ayudar al estudiante que está siendo molestado.	No.	No.	No.
13. Anima a otros estudiantes para que lo ayuden a molestar a otro niño o niña.	No.	No.	No.
14. Le pone apodos a otro estudiante y hace comentarios ofensivos sobre él (ella).	No.	No.	No.
15. Inventa mentiras o chismes sobre otro niño o niña para dañar sus amistades o su fama dentro del grupo.	No.	No.	No.
16. Cuando están lastimando a un estudiante llama a algún profesor para que pare la situación.	No.	No.	No.
17. Le tienen apodos ofensivos.	No.	No.	No.
18. No tiene amigos en el salón.	No.	No.	No.

## ANEXO C

## Pesos Factoriales

Tabla C1. *Pesos factoriales de la escala de estrato socioeconómico*

Item	Peso factorial
6	0.97
7	0.97
8	0.91
9	0.98
10	0.94
11	0.95
12	0.22

Tabla C2. *Pesos factoriales de la escala de negligencia parental*

Item	Peso factorial
13	0.74
14	0.75
15	0.73
16	0.76
17	0.57
18	0.75
19	0.84
20	0.72

Tabla C3. *Pesos factoriales de la escala de EVS*

Item	Peso factorial
48	0.88
49	0.87
50	0.86
51	0.91
52	0.87
53	0.86
54	0.83

Tabla C4. *Pesos factoriales de la escala de EVC como víctima*

Item	Peso factorial
21	0.68
22	0.60
23	0.52
24	0.68
25	0.83
26	0.77
27	0.60
28	0.62
29	0.67
30	0.78
31	0.83
32	0.57



Tabla C5. *Pesos factoriales de la escala de EVC como observador*

Item	Peso factorial
33	0.70
34	0.75
35	0.63
36	0.69
37	0.73
38	0.65
39	0.62
40	0.63
41	0.68
42	0.65
43	0.53
44	0.55
45	0.55
46	0.55
47	0.55

---

Tabla C6. *Pesos factoriales de la escala de autoestima*

Item	Peso factorial
55	0.53
57	0.52
62	0.63
66	0.58
76	0.67
77	0.44
80	0.57
83	0.73
85	0.71

Tabla C7. *Pesos factoriales de la escala de regulación emocional*

Item	Peso factorial
59	0.72
60	0.08
65	0.75
69	0.50
74	-0.12
75	0.76
78	0.21

Tabla C8. *Pesos factoriales de la escala de ansiedad social*

Item	Peso factorial
56	0.57
58	0.67
61	0.62
63	0.35
64	0.59
67	0.57
68	0.57
70	0.53
71	0.50
72	0.48
73	0.64
79	0.65
81	0.44
82	0.58
84	0.66
86	0.59
87	0.61

Tabla C9. *Pesos factoriales de la escala de empatía*

Item	Peso factorial
88	0.49
89	0.33
90	0.38
91	0.60
92	0.59
93	0.62
94	0.57
95	0.60
96	0.60
97	0.56
98	0.61
99	0.61
100	0.36
101	0.41
102	0.46
103	0.58
104	0.70
105	0.60
106	0.33
107	0.47
108	0.42
109	0.48
110	0.48
111	0.45

Tabla C10. *Pesos factoriales de la escala de cogniciones sociales*

Escala	Item	Peso factorial
Valoración de la respuesta agresiva	112	0.78
	115	0.75
	118	0.79
	121	0.65
	124	0.67
Expectativas sobre el resultado de la agresión	113	0.66
	116	0.68
	119	0.52
	122	0.33
	125	0.65
Autoeficacia para ejercer la agresión	114	0.79
	117	0.82
	120	0.82
	123	0.63
	126	0.55

Tabla C11. *Pesos factoriales de la escala de roles en intimidación escolar*

Escala	Item	Peso factorial
Víctima	1	0.90
	2	0.60
	4	0.85
	8	0.77
	17	0.69
	18	0.69
Intimidador	3	0.86
	9	0.92
	11	0.68
	13	0.88
	14	0.88
	15	0.66
Defensor	5	0.85
	6	0.84
	7	0.81
	10	0.53
	12	0.87
	16	0.78

## ANEXO D

## Resultados de los análisis de regresión secuencial para probar la hipótesis de moderación

Tabla D1

*Resumen de los análisis de regresión secuencial con las variables ambientales como predictoras, los roles como criterio y el género niña como moderador*

Variables predictoras	Víctima		Intimidador		Defensor	
	1	2	1	2	1	2
EVC víctima x niña					.38*	
ESE					-.26**	-.25**
Negligencia parental						
Niña					.22**	.23**
EVC víctima					.05	-.32
EVC observador						
EVS						
R <sup>2</sup>					1.	.12
EVC observador x niña						
EVS x niña						

*Nota.* 1= sin moderación, 2= con moderación.

\* $p < .05$ . \*\* $p \leq .01$

Tabla D2

*Resumen de los análisis de regresión secuencial con las variables ambientales como predictoras, los roles como criterio y la negligencia parental como moderador*

Variables predictoras	Víctima		Intimidador		Defensor	
	1	2	1	2	1	2
EVC víctima x negligencia parental				-.38**		.28*
ESE			-.16**	-.16**	-.26**	-.26**
Negligencia parental			.08	.14	-.13	-.17*
Niña						
EVC víctima			.06	.35**	-.09	-.13
EVC observador						
EVS						
R <sup>2</sup>			.03	.07	.07	.08
EVC observador x negligencia parental						
ESE			-.16**	-.16**	-.26**	-.26**
Negligencia parental			.09	.16	-.09	-.17*
Niña						
EVC víctima						
EVC observador			.07	.14*	.03	-.04
EVS						
R <sup>2</sup>			.03	.05	.06	.08
EVS x negligencia parental						

Nota. 1= sin moderación, 2= con moderación.

\* $p < .05$ . \*\* $p \leq .01$



Tabla D3

*Resumen de los análisis de regresión secuencial con las variables ambientales como predictoras, los roles como criterio y el ESE como moderador*

Variables predictoras	Víctima		Intimidador		Defensor	
	1	2	1	2	1	2
EVC víctima x ESE				-.12*		
ESE			-.17**	-.17**		
Negligencia parental						
Niña						
EVC víctima			.11	.13*		
EVC observador						
EVS						
R <sup>2</sup>			.03	.04		
EVC observador x ESE						
EVS x ESE						
ESE	-.09	-.09				
Negligencia parental						
Niña						
EVC víctima						
EVC observador						
EVS	.14*	.12				
R <sup>2</sup>	.03	.05				

*Nota.* 1= sin moderación, 2= con moderación.

\* $p < .05$ . \*\* $p \leq .01$

Tabla D4

*Resumen de los análisis de regresión secuencial con la EVC como víctima como predictora, las psicológicas como criterio y el género niña como moderador*

Variables predictoras	Autoestima		Ansiedad social		Regulación emocional		Empatía		Valoración respuesta		Expectativa resultado		Autoeficacia		
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	
EVC víctima x niña		.66**						.66**							
ESE											.17**	.16**			
Negligencia parental							-.22**	-.22**							
Niña	-.05	-.03					.2**	.22**	-.21**	-.22**	-.24**	-.24**	-.22**	-.23**	
EVC víctima observador	-.39**	-.1**					-.12*	-.75**	.25**	.75**	.14*	.47**	.18**	.52**	
EVS															
R <sup>2</sup>	.14	.19					.14	.19	.12	.14	.10	.11	.09	.1	

Nota. 1= sin moderación, 2= con moderación.

\* $p < .05$ . \*\* $p \leq .01$

Tabla D5

*Resumen de los análisis de regresión secuencial con la EVC como observador como predictora, las psicológicas como criterio y el género niña como moderador*

Variables predictoras	Autoestima		Ansiedad social		Regulación emocional		Empatía		Valoración respuesta		Expectativa resultado		Autoeficacia	
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
EVC observador x niña		.42*												
ESE														
Negligencia parental														
Niña	-.06	-.04												
EVC víctima	-.31**	-.32**												
EVC observador	-.11	-.5**												
EVS														
R <sup>2</sup>	.15	.16												

*Nota.* 1= sin moderación, 2= con moderación.

\* $p < .05$ . \*\* $p \leq .01$

Tabla D6

*Resumen de los análisis de regresión secuencial con la EVS como predictora, las psicológicas como criterio y el género niña como moderador*

Variables predictoras	Autoestima		Ansiedad social		Regulación emocional		Empatía		Valoración respuesta		Expectativa resultado		Autoeficacia	
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
EVS x niña				.38*										
ESE														
Negligencia parental														
Niña			.22**	.22**										
EVC víctima														
EVC observador			.13*	.12*										
EVS			-.034	-.39*										
R <sup>2</sup>			.05	.06										

*Nota.* 1= sin moderación, 2= con moderación.

\* $p < .05$ . \*\* $p \leq .01$

Tabla D7

*Resumen de los análisis de regresión secuencial con las variables ambientales como predictoras, las psicológicas como criterio y la negligencia parental como moderadora*

Variables predictoras	Autoestima		Ansiedad social		Regulación emocional		Empatía		Valoración respuesta		Expectativa respuesta		Autoeficacia	
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
EVC víctima x negligencia		.22*		-.24*										
ESE														
Negligencia	-.06	-.09	-.01	.02										
Niña			.21**	.23**										
EVC víctima	-.35**	-.52**	.11	.31**										
EVC observador														
EVS														
R <sup>2</sup>	.14	.15	.04	.05										
EVC observador x negligencia														
EVS x negligencia														

*Nota.* 1= sin moderación, 2= con moderación.

\* $p < .05$ . \*\* $p \leq .01$

Tabla D8

*Resumen de los análisis de regresión secuencial con la EVC como víctima como predictora, las psicológicas como criterio y el ESE como moderador*

Variables predictoras	Autoestima		Ansiedad social		Regulación emocional		Empatía		Valoración respuesta		Expectativa resultado		Autoeficacia	
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
EVC víctima x ESE		-.25**		.14*				-.18**		.18**				
ESE	.03	.59	.06	.06			.04	.04	.05	.05				
Negligencia							-.21**	-.22**						
Niña			.2**	.21**			.21**	.20**	-.21**	-.19**				
EVC víctima	-.38**	-.34**	.11	.09			-.13*	-.1	.25**	.22**				
EVC observador														
EVS														
R <sup>2</sup>	.14	.2	.04	.06			.14	.18	.11	.14				

*Nota.* 1= sin moderación, 2= con moderación.

\* $p < .05$ . \*\* $p \leq .01$

Tabla D9

Resumen de los análisis de regresión secuencial con la EVC como observador como predictora, las psicológicas como criterio y el ESE como moderador

Variables predictoras	Autoestima		Ansiedad social		Regulación emocional		Empatía		Valoración respuesta		Expectativa resultado		Autoeficacia	
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
EVC observador														
x ESE		-.11*		.14*				-.13*		.15**				
ESE	.03	.03**	.06	.06			.04	.04	.04	.04				
Negligencia							-.23**	-.23**						
Niña			.22**	.22**			-.2**	.2**	-.19**	.19**				
EVC víctima	-.31	-.29							.19*	.16*				
EVC observador	-.1	-.12	.14*	.14*			-.13*	-.13*	.1	.12				
EVS														
R <sup>2</sup>	.14	.15	.05	.07			.15	.16	.11	.13				

Nota. 1= sin moderación, 2= con moderación.

\* $p < .05$ . \*\* $p \leq .01$

Tabla D10

*Resumen de los análisis de regresión secuencial con la EVS como predictora, las psicológicas como criterio y el ESE como moderador*

Variables predictoras	Autoestima		Ansiedad social		Regulación emocional		Empatía		Valoración respuesta		Expectativa resultado		Autoeficacia	
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
EVS x ESE		-.13*												
ESE	-.01	-.01												
Negligencia parental														
Niña														
EVC víctima	-.38**	-.39**												
EVC observador														
EVS	.08	-.1												
R <sup>2</sup>	.14	.16												

*Nota.* 1= sin moderación, 2= con moderación.

\* $p < .05$ . \*\* $p \leq .01$



Tabla D11

*Resumen de los análisis de regresión secuencial con las variables ambientales como predictoras, los roles como criterio y la EVC como observador como moderador*

Variables predictoras	Víctima		Intimidador		Defensor	
	1	2	1	2	1	2
EVC víctima x EVC observador				-.39**		
ESE			-.17*	-.18*		
Negligencia parental						
Niña						
EVC víctima			.06	.41*		
EVC observador			.07	.05		
EVS						
R <sup>2</sup>			.03	.06		

*Nota.* 1= sin moderación, 2= con moderación.

\* $p < .05$ . \*\* $p \leq .01$