

Escala de Agresividad Física-Verbal y Relacional para Niños Mexicanos

Physical-Verbal and Relational Aggressiveness Scale for Mexican Children

Eduardo David Núñez-Hernández¹ y Mirna García-Méndez²

Resumen

Este estudio tuvo como objetivos: 1) desarrollar una escala para medir la agresividad física, verbal y relacional en niños mexicanos; 2) indagar su estructura factorial; y 3) examinar la relación de sus dimensiones con la desregulación emocional. Mediante un muestreo intencional, participaron niños entre 9 a 12 años de la Ciudad de México y Zona Metropolitana. Se realizaron cuatro fases, en la primera se desarrollaron los ítems de la escala, en la segunda se realizó un análisis factorial exploratorio, en la tercera un análisis factorial confirmatorio, y en la cuarta se indagó la relación de la escala de agresividad con la desregulación emocional. El análisis factorial exploratorio arrojó dos factores: Agresividad Física-Verbal y Agresividad Relacional. El análisis factorial confirmatorio apoyó el modelo bifactorial. La escala evidenció validez concurrente respecto a la desregulación emocional. El estudio demostró que la escala puede ser utilizada para medir la agresividad en niños mexicanos.

Palabras clave: violencia escolar, estudiantes de primaria, desregulación emocional

Abstract

The aims of this study were 1) to investigate the factor structure of a scale developed to measure physical, verbal, and relational aggressiveness in Mexican children, and 2) to examine the relationship of its dimensions with emotional dysregulation. By intentional sampling, children between 9 and 12 years of age from Mexico City participated in this study. Four phases were carried out, in the first the items of the scale were developed, in the second an exploratory factor analysis was performed, in the third a confirmatory factor analysis was carried out, and in the fourth the relationship of the aggressiveness scale with emotional dysregulation was investigated. The exploratory factor analysis resulted in two factors: Physical-Verbal Aggressiveness and Relational Aggressiveness. Confirmatory factor analysis supported the bifactorial model. The scale evidenced convergent validity with concerning emotional dysregulation. The study demonstrated that the scale can be used to measure aggression in Mexican children.

Keywords: school violence, elementary school students, emotional dysregulation

¹ Doctorante en Psicología Educativa y del Desarrollo. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. Av. Guelatao No. 66 (Eje 7 Oriente). Colonia Ejército de Oriente. Ciudad de México. C.P.09230, México. Tel.: 0445546919010. Correo: davidunam.psicoc.doc@outlook.com

² Doctora en Psicología Social, Profesora Titular "C" Tiempo Completo. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. Av. Guelatao No. 66 (Eje 7 Oriente). Colonia Ejército de Oriente. Ciudad de México. C.P.09230, México. Edificio de Gobierno Planta alta, Carrera de Psicología. Tel.: 56230553. Correo: mina@unam.mx

Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica. RIDEP · N°65 · Vol.4 · 143-162 · 2022

ISSN: 1135-3848 print /2183-6051online

This work is licensed under CC BY-NC 4.0. To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

Introducción

La agresividad entre el alumnado ha recibido mucha atención en los últimos años debido a los altos índices señalados por organismos nacionales e internacionales. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2018) informó que un 19% de niños mexicanos ha dado golpes y un 10.9% intimidado o amenazado a sus compañeros. Por su parte, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2019) señaló que el 23% de los alumnos han sufrido alguna agresión al menos una vez al mes.

La agresividad se puede definir como cualquier comportamiento dirigido a causar daño (Anderson & Bushman, 2002) físico, psicológico (Serrano, 1998) y social (Underwood, 2003). La agresividad física se refiere a comportamientos como patear, golpear, empujar, pellizcar (Ostrov et al., 2018), arrojar o lesionar con objetos (Buss, 1961). La verbal incluye burlas, insultos y apodosos (Ostrov et al., 2018). La no verbal está compuesta de actos como sacar la lengua, agitar el puño en el aire de manera amenazante, gestos maliciosos, caras ofensivas y señalamientos intrusivos (Ostrov et al., 2004). La agresividad relacional puede darse cara a cara o tras la espalda (Björkqvist, 2001; Underwood, 2003) y toma forma como ignorar a los compañeros, amenazas de retirada de la amistad, difusión de rumores, chismes, mentiras (Crick & Grotpeter, 1995) y rechazo verbal y no verbal (Galen & Underwood, 1997).

La trayectoria del desarrollo de la agresividad muestra que los niños pasan de depender de formas directas durante los primeros años a formas sutiles en la niñez tardía y la adolescencia (Casas & Bower, 2018). Se ha encontrado que la agresividad física se manifiesta desde el primer y segundo año de vida (Alink et al., 2006), y que los niños preescolares ya realizan formas de agresividad física, verbal y relacional (Ostrov et al., 2004). Durante la niñez intermedia y tardía se ha hallado que los niños conservan el uso de los diferentes tipos de agresividad (Zimmer-Gembeck et al., 2005), pero conforme crecen, la frecuencia del tipo físico disminuye mientras que la del tipo relacional incrementa (Casas & Bower, 2018; Murray-Close et al., 2007).

Se sabe que la agresividad física, verbal y relacional trae consecuencias negativas a

agresores y víctimas. Los agresores suelen tener dificultades escolares (Velki, 2018), son rechazados por sus compañeros, realizan comportamientos de riesgo (Kamper-DeMarco & Ostrov, 2013), presentan problemas de conducta, oposicionismo, ansiedad, depresión y soledad (Albores-Gallo et al., 2011; Prinstein et al., 2010). Las víctimas se sienten solas (Due et al., 2005; Prinstein et al., 2010), tienen sentimientos de exclusión, mal genio, nerviosismo, insomnio, cansancio, impotencia (Due et al., 2005), ansiedad (Lara-Ros et al., 2017; Mendoza-González et al., 2017), depresión (Zhong et al., 2021), y problemas de atención y de conducta (Albores-Gallo et al., 2011).

En la adolescencia los agresores son menos aceptados por sus compañeros (Wang et al., 2019), pueden presentar adicciones (Calleja, 2016; Méndez & Cerezo, 2010), conductas delictivas (Ellis et al., 2009), antisociales (Cerezo & Méndez, 2015), y padecen depresión y ansiedad (Ellis et al., 2009). En dicha etapa, las víctimas se autoevalúan negativamente, se sienten despreciadas y mal consigo mismas (Taylor et al., 2013), pueden experimentar desesperanza (Hamilton et al., 2015), insatisfacción con su imagen corporal, conducta alimentaria de riesgo (Reynoso-González et al., 2019), agorafobia, trastorno de pánico (Copeland et al., 2013), ansiedad (Leadbeater et al., 2014; Taylor et al., 2013), depresión (Reynoso-González et al., 2019; Strohacker et al., 2021), estrés postraumático (Ossa et al., 2019), problemas psiquiátricos (Hansen et al., 2014) e ideación y conducta suicida (Arango et al., 2016; Strohacker et al., 2021).

Una medición e intervención de los tipos de agresividad incluida la relacional en niños, puede disminuir el riesgo de problemas sociales, escolares y psicológicos en edades posteriores. Además, es importante medir la agresividad relacional en edades cercanas a la adolescencia debido al incremento de este tipo de comportamientos en dicho periodo (Casas & Bower, 2018) y por la facilidad de ejecutarse en una gran cantidad de contextos, incluido el electrónico (Gladden et al., 2014).

Para evaluar los tipos de agresividad en niños se cuenta con instrumentos como informes de maestros y padres de familia, nominaciones entre pares y escalas de autoinforme. En particular, las

escalas de autoinforme son especialmente útiles para detectar comportamientos relacionales sutiles como la difusión de rumores o el decir mentiras a espaldas de los demás (Lansford et al., 2012; Underwood et al., 2018).

Sin embargo, no existe una escala de agresividad para niños de edades menores a los 11 años que integre la dimensión relacional en su faceta directa (cara a cara) e indirecta (a sus espaldas). Uno de los instrumentos que se utiliza con mayor frecuencia para medir la agresividad es el Youth Self Report/11-18 (Achenbach & Rescorla, 2001). Este autorreporte ya cuenta con validación para México (Barcelata-Eguiarte & Márquez-Caraveo, 2019), pero su factor de conducta agresiva no contiene ítems para medir la agresividad relacional. Otras escalas se encuentran en una situación parecida y solo consideran las dimensiones física y verbal (Caprara & Pastorelli, 1993; Orpinas & Frankowski, 2001), y otras más únicamente evalúan la agresividad relacional (Kokkinos et al., 2016; Voulgaridou & Kokkinos, 2018).

Solo tres escalas contienen ítems que miden los tres tipos de agresividad en niños: la Escala de Autoinforme de Formas y Funciones de Agresividad (Little et al., 2003), la Escala de Agresividad Directa e Indirecta (Björkqvist et al., 1992) y la Escala de Acoso-Victimización (Reynolds, 2003). Sin embargo, la primera incluye ítems que se enfocan en las razones reactivo-proactivas del comportamiento, la segunda en su dimensión relacional solo toma en cuenta los actos a las espaldas y no considera los que se dan cara a cara, y la tercera a pesar de ya estar validada para su uso en niños mexicanos, no es lo suficientemente sensible para detectar las dimensiones de agresividad, debido a que su principal interés es medir los factores de Acoso y Victimización.

Respecto a la red nomológica de los tipos de agresividad en niños y adolescentes, se han informado relaciones negativas con la conducta prosocial, la preocupación empática, la toma de perspectiva (Wang et al., 2019), la empatía cognitiva (Euler et al., 2017), la competencia social (Little et al., 2003), la consciencia emocional (Hamilton et al., 2015), y el manejo constructivo del conflicto (Nermin & Ferda, 2017). En sentido inverso, los tipos de agresividad

se han asociado positivamente con la hostilidad, la intolerancia a la frustración, la coacción, la conducta antisocial (Little et al., 2003), las creencias y normas de aprobación de la agresividad (Hitti et al., 2019; Padmanabhanunni & Gerhardt, 2019), la inestabilidad emocional (Caprara & Pastorelli, 1993), la impulsividad (Velki, 2018), la insensibilidad, la falta de emociones, la indiferencia (Voulgaridou & Kokkinos, 2018) y la desregulación emocional (Hitti et al., 2019).

La desregulación emocional es una de las variables importantes dentro de la psicología debido a su relación con distintas problemáticas psicopatológicas. Suele estar implicada en el desarrollo de síndromes internalizados y externalizados (Beauchaine et al., 2007). Niños y adolescentes que no regulan sus emociones tienen mayor probabilidad de sufrir ansiedad (Bender et al., 2012), depresión (Paulus et al., 2016), problemas de comportamiento alimentario (Weinbach et al., 2018), conducta antisocial (Trentacosta & Shaw, 2009), y comportamientos agresivos (Cooley & Fite, 2016; Hitti et al., 2019).

Si bien ya se ha investigado la relación entre agresividad y desregulación emocional, no existen estudios con niños menores a los once años donde se utilicen escalas de autoinforme. Se han realizado trabajos con niños con edades posteriores (Herts et al., 2012; Marsee & Frick, 2007), con medidas como informes de pares (Ettekal & Ladd, 2019), maestros o consejeros escolares (Blossom et al., 2016; Giesbrecht et al., 2011), o donde el principal interés fue indagar la relación de la desregulación con las motivaciones reactivo-proactivas de la agresividad (Crapanzano et al., 2010; Marsee & Frick, 2007). La relación entre la desregulación y los tipos de agresividad auto informados puede dar evidencia de validez concurrente a la escala de agresividad.

Con base en lo expuesto, la presente investigación tuvo como objetivos: 1) desarrollar una escala para medir la agresividad física, verbal y relacional en niños mexicanos de 9 a 12 años; 2) indagar su estructura factorial; y 3) examinar la relación de sus dimensiones con la desregulación emocional. Se hipotetizó que la escala de agresividad estaría conformada por una estructura claramente diferenciada y que sus dimensiones correlacionarían positivamente con la desregulación emocional.

Para el cumplimiento de los objetivos citados, la investigación se llevó a cabo en cuatro fases. La primera estuvo dedicada a la elaboración de los ítems de la escala, la segunda y tercera a la indagación y comprobación de la estructura factorial, y la cuarta a la validación concurrente con respecto a la desregulación emocional.

Fase 1

El objetivo de esta fase fue elaborar los ítems que conformarían la escala de agresividad.

Método

Participantes

Se utilizó un muestreo no probabilístico accidental (Kerlinger & Lee, 2002). Se incluyó en el estudio a los alumnos que cumplieran con el criterio de edad, que dieron su asentimiento, y de quienes se obtuvo un consentimiento informado por parte de sus padres. De los 81 alumnos que conformaron la muestra inicial, se eliminó uno porque no sabía leer ni escribir, y al momento de apoyarlo con la lectura del cuestionario, únicamente repetía las últimas frases de lo que se le preguntaba. La muestra definitiva constó de 80 alumnos de entre 9 y 12 años ($M=10.27$, $DE=0.959$), 41 niñas, 39 niños, provenientes de escuelas primarias ubicadas en la Ciudad de México y Zona Metropolitana, en la alcaldía de Iztapalapa y el municipio de Nezahualcóyotl. De acuerdo con el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2021), ambas entidades están clasificadas entre las cinco con mayor número de personas en situación de pobreza a nivel nacional.

Instrumento

Cuestionario de preguntas abiertas sobre comportamientos agresivos (Ver Anexo 1). Con el propósito de explorar los tipos de agresividad desde la perspectiva de niños mexicanos de 9 a 12 años, se elaboró un cuestionario de preguntas abiertas donde se solicitó a los alumnos que mencionaran todos los comportamientos agresivos que realizaban sus compañeros de clase. Se prefirió el uso de preguntas abiertas para no dirigir a los niños hacia determinados comportamientos que quizá no ocurriesen entre su grupo de edad o en su contexto.

Aspectos éticos

El estudio fue avalado por el comité de bioética de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza-UNAM. Se cubrió la solicitud de consentimientos a padres y asentimientos informados a niños, tal y como lo contempla el Código Ético (American Psychological Association, 2010) y el Código Helsinki (The World Medical Association, 2017). Tanto en el consentimiento como en el asentimiento se aseguró el anonimato, la confidencialidad de los datos, su resguardo, manejo y uso exclusivo para la presente investigación.

Procedimiento

Se visitaron escuelas primarias de la Ciudad de México y Zona Metropolitana. Se explicó a los directivos los objetivos de la investigación y se obtuvo su permiso para la aplicación del cuestionario. Se solicitó el consentimiento a padres y el asentimiento al alumnado. Se aseguró la confidencialidad y anonimato de la información. El cuestionario se aplicó en días y horarios consensuados con las autoridades educativas. La aplicación fue grupal y se realizó en los salones de clases con la presencia de los docentes responsables de los grupos. Antes de iniciar se mencionó el objetivo de la investigación, durante la recogida de datos se apoyó en la comprensión de las indicaciones y al finalizar se agradeció la colaboración.

Análisis de datos

Se realizó un análisis de contenido en el software ATLAS.ti 7 para conocer los comportamientos agresivos de los niños en contra de sus pares. Se utilizó un procedimiento deductivo, cada frase referente a un comportamiento fue codificada en una de las siguientes categorías tomadas de la literatura (Ostrov et al., 2018; Underwood, 2003): agresividad física, agresividad verbal, agresividad relacional, agresividad no verbal y daño a la propiedad. Posteriormente se obtuvo la frecuencia de alumnos que mencionaron al menos un comportamiento agresivo para cada categoría y finalmente los datos se transformaron a porcentajes.

Resultados

Como se observa en la Tabla 1, una mayor proporción de niños indicaron comportamientos relacionados con la agresividad física, seguida de la agresividad verbal, y la relacional.

A partir de los resultados del análisis de contenido se redactaron 38 ítems diseñados para medir comportamientos relacionados con la agresividad física, verbal, relacional, no verbal y el daño a la propiedad.

Fase 2

En esta fase se indagó la estructura factorial de los ítems de la escala de agresividad.

Método

Participantes

Se utilizó una muestra diferente a la de la primera fase. Se realizó un muestreo no probabilístico accidental (Kerlinger & Lee, 2002) de 256 estudiantes (112 niños, 144 niñas) con una edad de entre 9 a 12 años ($M=10.76$, $DE=1.01$). Al igual que en la fase anterior, los alumnos eran provenientes de escuelas primarias ubicadas en la alcaldía de Iztapalapa y el municipio de Nezahualcóyotl. Se incluyó en el estudio a los niños que estuvieran dentro del rango de edad determinado, que aceptaron participar de manera voluntaria en la investigación y de quienes se obtuvo el consentimiento informado de parte de sus padres.

Instrumento

Escala de Agresividad. Con los resultados de la fase 1 se elaboró una escala pictográfica conformada por 38 ítems relacionados con la agresividad física, verbal, relacional, no verbal y el daño a la propiedad. Se utilizó una escala pictográfica con seis opciones de respuesta que van desde 1=*Nunca*, 2=*Casi nunca*, 3=*Rara vez*, 4=*Pocas veces*, 5=*Algunas veces* y 6=*Frecuentemente*. Se prefirió este formato para facilitar la comprensión de los niños acerca de la frecuencia de realización de cada comportamiento.

La suficiencia y relevancia de los ítems fueron revisadas por seis expertos/as en psicología y/o

psicometría, cinco con grado de Doctor/a y una con Maestría. Todos desempeñándose como docentes en la Universidad Nacional Autónoma de México. Tras las observaciones de los jueces, se eliminaron tres ítems por considerarse redundantes (“No hago caso a mis compañeros/as”, “Golpeo a mis compañeros/as” y “Ofendo a mis compañeros/as”). Otros dos se modificaron para hacer énfasis en la intención agresiva (e. g. “Rompo las cosas de mis compañeros/as”, se cambió a “Rompo las cosas de mis compañeros/as a propósito”), y en dos más se modificó la redacción y/o se adaptó el lenguaje para facilitar su comprensión (e. g. “Hago caras desagradables a mis compañeros/as” se cambió a “Hago caras feas a mis compañeros/as”).

La versión revisada de 35 ítems (Ver Anexo 2) se piloteó con 3 niños y 2 niñas de edades de entre 9 a 12 años. Mediante la técnica de pensar en voz alta (Streiner et al., 2015) se detectaron problemas en la comprensión de las instrucciones, por lo que se modificaron.

Aspectos éticos

Los mismos descritos en la primera fase.

Procedimiento

Para la aplicación de la escala se solicitó la autorización a directivos de primarias ubicadas en la Ciudad de México y Zona Metropolitana. Una vez obtenidos los permisos se compartió el instrumento con las autoridades educativas. Posteriormente, a través de los docentes de grupo se mandó vía online la invitación y el consentimiento informado a padres de familia de los niños participantes. Se aseguró la confidencialidad y anonimato de la información. Debido a la pandemia provocada por el virus SARS-CoV-2, la recogida de datos se realizó vía remota a través de una aplicación de videoconferencias, de forma grupal con la presencia de docentes en días y horas establecidas con antelación. Frente a los participantes se leyó y solicitó su asentimiento, se mencionó el objetivo de la investigación, y se apoyó en la comprensión de las instrucciones. Al finalizar se agradeció su colaboración.

Tabla 1. Tipos de Agresividad entre Pares (n=80)

Categoría	Definición	Indicadores	%
Agresividad Física	Se refiere a comportamientos que pueden causar daño corporal a los niños.	“Empujan”, “Jalan el cabello”, “Te pegan”, “Te lanzan cosas”, “Pellizcan”, “Jalolean”, “Te pegan con la regla”, “Te tiran”, “Te dan patadas”.	81.25
Agresividad Verbal	Incluye palabras/frases encaminadas a ofender, insultar o causar algún daño a los demás.	“Te dicen groserías”, “Insultan”, “Ponen apodos”, “Te gritan”, “Ofenden”, “Se burlan”, “Se ríen de ti”, “te amenazan”.	78.75
Agresividad Relacional	Se refiere a comportamientos relacionados con acciones encaminadas a rechazar o calumniar a los demás de manera directa (cara a cara) o indirecta (a espaldas).	“Te discriminan”, “Te dicen lárgate”, “Excluyen”, “Rechazan a los demás”, “Te ignoran”, “Te culpan de algo que no hiciste”, “Hablan de ti en secreto”, “Mienten acerca de alguien”, “Hablan mal de una persona”, “Chismes”.	27.5
Agresividad No verbal	Se define como los comportamientos asociados a lenguaje corporal que tiene como finalidad molestar a los demás.	“Te sacan la lengua”, “Te hacen caras”, “Te hacen groserías con las manos”, “Te señalan”, “Señas obscenas”.	13.75

Análisis de datos

Con el objetivo de mantener aquellos ítems con una mejor calidad psicométrica, con ayuda del software estadístico IBM SPSS 27 se realizó un análisis de la asimetría, curtosis, correlaciones ítem-total y discriminación por comparación de grupos extremos. Algunos autores (García-Méndez et al., 2014; Reyes-Lagunes & García y Barragán, 2008) han propuesto la eliminación de aquellos ítems con una asimetría >1.5 , con una correlación ítem-total $<.30$ y con un nivel de discriminación de $p>.05$ de acuerdo con la prueba t de Student. En el caso de la presente investigación se tomaron en cuenta los dos últimos criterios, pero se conservaron los ítems con una asimetría menor a 3.0. Se decidió ser más flexible con respecto a la asimetría porque todos los ítems presentaban puntuaciones mayores a 1.5.

Con los ítems resultantes del primer análisis, se comprobó que el valor de la adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) fuera $>.80$ y que la prueba de esfericidad de Bartlett resultara significativa $p<.05$ (Hair et al., 2009).

Para elegir el método de extracción de factores, se analizó la normalidad univariada mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov (K-S), y multivariada con la prueba de Mardia, esta última se calculó en el software IBM AMOS 26. Valores de significancia $\leq.05$ en la prueba K-S (González et al., 2006) y valores de Mardia >5.00 indican que los datos no cumplen con el criterio de normalidad (Bentler, 2006).

Se utilizó el método de extracción de Mínimos Cuadrados no Ponderados (ULS) a partir de correlaciones policóricas en el software

estadístico FACTOR (Lorenzo-Seva & Ferrando, 2006). El método de ULS es útil para obtener estimadores cuando se violan los supuestos de normalidad (Osborne, 2014). El uso de correlaciones policóricas es recomendable cuando se trabaja con ítems politómicos, como es el caso de escalas tipo Likert (Freiberg-Hoffmann et al., 2013).

Para la selección del número de factores se indagó el criterio de Kaiser de valores Eigen >1.0 (Osborne, 2014) y se realizó un análisis paralelo (Timmerman & Lorenzo-Seva, 2011). El primer criterio indicó que se debían extraer dos factores, el segundo propuso solo un factor. Se comparó la solución unifactorial con la bifactorial en función de la cantidad de varianza explicada, los valores Eigen y las cargas factoriales. Posteriormente se analizaron las estructuras en búsqueda de aquella más comprensible (Osborne, 2014). En el caso de la solución bifactorial se utilizó una rotación oblicua *Promin* (Lorenzo-Seva, 1999). Las rotaciones oblicuas permiten que los factores estén correlacionados entre sí (Osborne, 2014). Para que un ítem formara parte de un factor, se consideró que tuviera una carga factorial igual o mayor a .40 (Furr & Bacharach, 2014), y en el caso de la solución bifactorial, que no tuviera cargas cruzadas superiores a .40 (Osborne, 2014). Finalmente se analizó la consistencia interna por medio del Alpha ordinal ($\alpha_{ordinal}$) que se basa en correlaciones policóricas y se considera más eficiente que el Alpha de Cronbach en presencia de variables de naturaleza ordinal (Zumbo et al., 2007).

Tabla 2. Descriptivos de los ítems de la escala de agresividad

Ítem	M	DE	Asimetría	Curtosis	IHc	<i>t</i> de Student para grupos extremos (<i>p</i>)	Normalidad	
							K-S	<i>p</i>
1	1.60	1.047	1.939	3.422	.554	.000	.392	.000
2	1.48	.881	1.997	3.518	.419	.000	.417	.000
3	1.43	.926	2.566	6.615	.536	.000	.436	.000
4	1.28	.691	2.798	8.374	.555	.000	.482	.000
5	1.40	.880	2.874	9.235	.499	.000	.430	.000
6	1.30	.719	2.924	9.437	.368	.000	.467	.000
7	1.10	.449	5.688	37.143	.485	.000	.523	.000
8	1.61	.968	1.862	3.824	.473	.000	.362	.000
9	1.43	.922	2.372	5.095	.620	.000	.445	.000
10	1.34	.815	2.716	7.261	.519	.000	.470	.000
11	1.31	.728	2.643	7.227	.548	.000	.471	.000
12	1.20	.643	4.335	22.527	.329	.000	.495	.000
13	1.32	.690	2.596	7.218	.531	.000	.454	.000
14	1.54	.985	2.210	4.827	.432	.000	.385	.000
15	1.13	.452	4.120	18.115	.385	.000	.523	.000
16	1.26	.718	3.472	13.722	.494	.000	.482	.000
17	1.14	.470	4.555	25.827	.411	.000	.513	.000
18	1.13	.455	4.792	28.95	.462	.000	.514	.000
19	1.13	.452	5.151	33.177	.432	.001	.511	.000
20	1.34	.876	3.113	1.64	.267	.000	.473	.000
21	1.07	.347	7.314	69.185	.349	.000	.526	.000
22	1.33	.710	2.682	8.039	.540	.000	.448	.000
23	1.06	.320	6.312	43.717	.375	.005	.534	.000
24	1.45	.805	2.142	4.89	.479	.000	.403	.000
25	1.39	.779	2.346	5.87	.545	.000	.434	.000
26	1.11	.443	5.385	34.278	.448	.000	.524	.000
27	1.14	.577	4.923	26.245	.552	.000	.522	.000
28	1.28	.800	3.668	14.804	.509	.000	.483	.000
29	1.30	.834	3.727	15.724	.517	.000	.475	.000
30	1.06	.325	6.066	4.707	.407	.002	.533	.000
31	1.12	.490	5.920	45.277	.440	.000	.516	.000
32	1.23	.590	3.701	19.428	.255	.000	.481	.000
33	1.26	.750	3.407	12.135	.461	.000	.492	.000
34	1.04	.374	11.347	137.846	.280	.110	.526	.000
35	1.26	.780	3.868	16.559	.460	.000	.489	.000

Nota. M=media, DE=desviación estándar, IHc=índice de homogeneidad corregido, K-S=Kolmogorov Smirnov

Resultados

La asimetría, curtosis, correlación ítem-total, discriminación de grupos extremos y normalidad de cada uno de los ítems se muestran en la Tabla 2.

Tras el análisis psicométrico de ítems se conservaron los reactivos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 22, 24 y el 25. La prueba de normalidad multivariante para estos reactivos arrojó un valor igual a 290.921 con una proporción crítica de 103.058, lo que significó ausencia de normalidad.

El KMO fue igual a .849, y la prueba de esfericidad de Bartlett resultó significativa, $\chi^2(45)=1446.1$ $p<.001$, por lo que se asumió que la matriz era factorizable. La solución unifactorial explicó el 47.68% de la varianza con un valor Eigen de 7.15, cargas factoriales entre .491 y .791, y un $\alpha_{\text{ordinal}}=.920$. La solución bifactorial conservó 10 ítems distribuidos en dos factores que explicaron el 65.417% de la varianza total, el

primero explicó un 53.43% y el segundo un 11.98%, con valores Eigen de 5.34 y 1.19 respectivamente. Las cargas factoriales del primer factor fluctuaron entre .62 y .89 y para el segundo factor entre .44 y .92. La escala en su conjunto obtuvo un $\alpha_{\text{ordinal}}=.905$.

A pesar de que ambas soluciones fueron adecuadas, se consideró que la estructura bifactorial en general tenía mejores indicadores y era más comprensible y congruente con la teoría, debido a que logró diferenciar tipos de agresividad Físico-Verbales y Relacionales (Ver Tabla 3).

En la Tabla 4 se presenta la definición de cada uno de los factores obtenidos con la solución bifactorial.

Fase 3

Esta fase tuvo como propósito corroborar la estructura factorial de la escala a través de un análisis factorial confirmatorio.

Tabla 3. Solución bifactorial de la Escala de Agresividad

Ítems	Factor	
	Física/Verbal	Relacional
1. Les pego a mis compañeros/as	.892	-.136
9. Insulto a mis compañeros/as	.787	.111
5. Pongo apodos ofensivos a mis compañeros/as	.733	.017
4. Golpeo con objetos a mis compañeros/as	.677	.017
22. Empujo a mis compañeros/as	.629	.035
11. Les digo a mis compañeros/as "Tú no juegas"	-.136	.921
24. Ignoro a mis compañeros/as cuando me hablan	-.058	.730
8. Les digo a mis compañeros/as que se vayan	-.020	.716
1. Hablo mal de mis compañeros/as a sus espaldas	.332	.488
3. Digo mentiras acerca de mis compañeros/as	.310	.449
Número de ítems	5	5
% de varianza explicada	53.43	11.985
$\alpha_{ordinal}$.859	.789
Media	6.781	7.400
Desviación estándar	2.929	3.245
Correlación entre los factores	$r=.687, p<.001$	

Tabla 4. Definición de los factores de la Escala de Agresividad

Factor	Definición	Indicadores
Agresividad Física/Verbal	Es el uso de la fuerza física o de palabras que pueden causar lesiones en el cuerpo o daño psicológico a los compañeros.	Pegar, golpear con objetos, insultar, poner apodos y empujar.
Agresividad relacional	Es aquella que se manifiesta a través del rechazo, difusión de rumores, decir mentiras de otros o hablar mal a sus espaldas.	Decir a los demás que se vayan, impedir que se unan a juegos, hablar mal de otros, ignorarlos o decir mentiras de ellos.

Método

Participantes

Se utilizó una muestra diferente a la de la primera y segunda fase. Se realizó un muestreo no probabilístico accidental (Kerlinger & Lee, 2002) de 206 estudiantes (98 niños, 108 niñas) con una edad entre los 9 y 12 años ($M=11.07$, $DE=.872$), provenientes de escuelas ubicadas en la alcaldía de Iztapalapa y el municipio de Nezahualcóyotl. Se incluyó en el estudio a los niños que decidieron participar de manera voluntaria y de quienes se obtuvo el consentimiento informado de sus padres.

Instrumento

Escala de Agresividad Física-Verbal y Relacional (Ver Anexo 3). Descrita en los resultados de la fase dos.

Aspectos éticos

Los mismos que en la primera fase.

Procedimiento

El procedimiento fue idéntico al descrito en la fase dos, la recolección de datos fue de manera virtual.

Análisis de datos

Mediante el paquete estadístico IBM AMOS 26 se realizó un análisis factorial confirmatorio en busca del ajuste del modelo. Se analizó la normalidad univariada con la prueba de Kolmogorov-Smirnoff (K-S), y multivariada por medio del coeficiente de Mardia. Debido a la violación de los supuestos de normalidad, se utilizó el método de estimación de Mínimos Cuadrados No Ponderados (ULS) y como datos de entrada la matriz de correlaciones policóricas. La estimación por ULS tiene la desventaja de presentar valores imprecisos de Chi Cuadrada (Edwards et al., 2012), por lo que se recomienda la utilización de otros índices para evaluar el ajuste del modelo (Ferrando & Lorenzo-Seva, 2014). En el caso del presente trabajo se consideró el Índice de Ajuste Normado (NFI), el Índice de Bondad de Ajuste (GFI) y su fórmula corregida (AGFI), y el Índice de Error Cuadrático Medio (RMR). Valores cercanos a 1 en el NFI, GFI y AGFI, y un RMR menor a 0.05 indicarían un buen ajuste (Byrne, 2010).

Posteriormente se calculó la varianza media extraída (AVE), la fiabilidad compuesta (FC) y el alfa ordinal ($\alpha_{ordinal}$) para cada factor. Un AVE mayor a .50 y una $FC>.70$ se consideran como

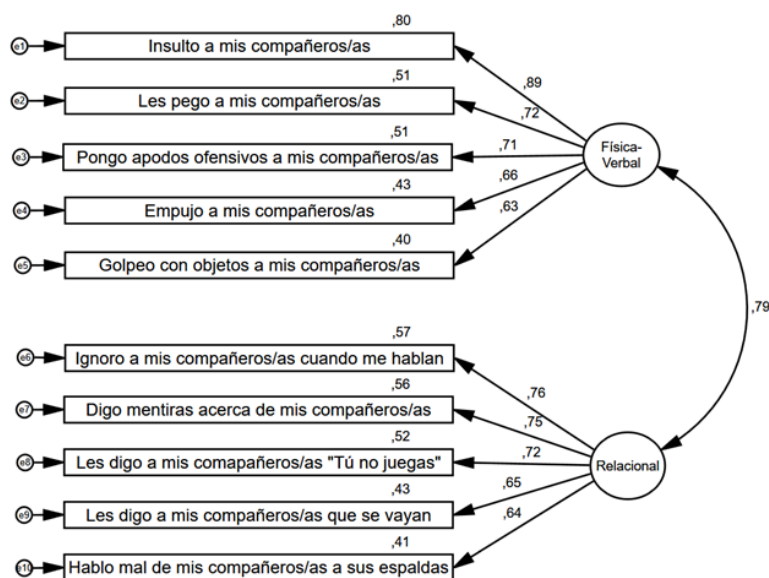


Figura 1. Estructura factorial de la Escala de Agresividad (n=206)

evidencia de validez interna convergente (Hair et al., 2009). Se evaluó la validez interna discriminante por medio de dos procedimientos (Hair et al., 2009): 1) se comparó el AVE con el coeficiente de determinación factorial (Φ^2), cuando el AVE es mayor se asume validez discriminante; y 2) se comparó el ajuste del modelo de dos factores con un modelo unifactorial. Para esto último se tomó en cuenta la discrepancia media obtenida a través del enfoque Bootstrap con la simulación de 1000 muestras aleatorias (Arbuckle, 2019). Se debe elegir aquel modelo que obtenga una discrepancia media menor (Bollen & Stine, 1992).

Resultados

Los indicadores de la prueba de Kolmogorov-Smirnov fluctuaron entre .396 a .509, todos con una $p < .001$, y el coeficiente de normalidad multivariante fue igual a 201.683 con una proporción crítica igual a 93.426. Estos resultados indicaron la ausencia de normalidad. El modelo de agresividad de dos factores estimado por ULS mostró un buen ajuste de acuerdo con los índices $NFI=.979$, $GFI=.987$, $AGFI=.978$ y $RMR=.037$.

Para el factor de Agresividad Física-Verbal se obtuvo un $AVE=.529$, una $FC=.847$, y un $\alpha_{ordinal}=.843$; y para el caso de la Agresividad Relacional un $AVE=.498$, una $FC=.831$ y un $\alpha_{ordinal}=.830$. El AVE del primer factor superó el .50 y el del segundo factor estuvo muy cerca a

dicho valor. Ambos factores obtuvieron un FC mayor a .70, por lo que se puede asumir que existe validez interna convergente.

El AVE del factor de Agresividad Física-Verbal ($AVE=.529$) y del factor Relacional ($AVE=.498$) fueron menores al cuadrado de la correlación entre ambos factores ($\Phi^2=.62$). Estos resultados indicaron que no existió suficiente evidencia de diferenciación entre los factores. Sin embargo, al comparar el modelo bifactorial con un modelo unifactorial, este último a pesar de obtener un buen ajuste $NFI=.966$, $GFI=.978$, $AGFI=.966$ y $RMR=.047$, fue inferior al modelo de dos factores. Además, el modelo de un factor arrojó una discrepancia media de 44.077 con un error estándar de .466, y el de dos factores una de 34.855 con un error de .464, lo que indica que se debe elegir el modelo bifactorial. En la Figura 1 se muestra la estructura de la escala.

Fase 4

Esta fase tuvo como objetivo indagar la validez concurrente de la escala de agresividad con respecto a la desregulación emocional.

Método

Participantes

Participaron 280 estudiantes (129 niños, 151 niñas) con edades de 9 a 12 años ($M=11.03$, $DE=.993$) provenientes de escuelas primarias ubicadas en la alcaldía de Iztapalapa y el

municipio de Nezahualcóyotl. Se incluyó en el estudio a aquellos niños que decidieron participar de manera voluntaria y de quienes se obtuvo el consentimiento informado de sus padres.

Instrumentos

Escala de Agresividad Física-Verbal y Relacional (Ver Anexo 3). Descrita en la segunda y tercera fase de este trabajo.

Escala de Desregulación Emocional versión corta para niños y adolescentes (Powers et al., 2015). Consta de 12 reactivos que miden los dominios de experiencia emocional, cognición y comportamiento en una escala de cinco opciones de respuesta que van desde 0=*muy poco o nada*, a 4=*mucho*. Se utilizó la validación realizada para México (Contreras-Valdez et al., 2017). En dicha validación la escala mostró un buen ajuste de un modelo unifactorial ($\chi^2/gl=1.87$; RMSEA=.05, IC 90% [0.03, 0.06]; CFI=0.99; IFI=0.99; NFI=.98; NNFI=.99), validez de criterio con respecto al afecto negativo ($r=.57$, $p=.001$) y un alfa de Cronbach de .90.

En el presente estudio, se indagó el ajuste del modelo unifactorial a través del método de estimación de Máxima Verosimilitud en el software estadístico IBM AMOS 26. La escala con doce ítems mostró un ajuste pobre ($\chi^2/gl=3.129$; RMSEA=.086, IC 90% [.72, .101]; CFI=.912; IFI=.912; NFI=.876). En búsqueda de un mejor ajuste se eliminó el ítem cuatro por tener una carga factorial igual a 0.29. Se atendieron a las indicaciones del software en cuanto a los índices de modificación. Se establecieron tres interacciones entre errores estandarizados, específicamente entre el error del ítem 1 (“A menudo es difícil para mí calmarme cuando estoy molesta/o”) y el ítem 10 (“Me es difícil calmarme cuando estoy molesta/o”), entre el error del ítem 2 (“Cuando estoy molesta/o me es difícil saber exactamente lo que estoy sintiendo; simplemente me siento mal”) y el del 3 (“Cuando me siento mal me es difícil recordar algo positivo, simplemente todo me parece mal”), y entre el error del ítem 5 (“Cuando estoy molesta/o me siento sola/o en el mundo”) y el del 7 (“Cuando estoy molesta/o me es difícil recordar que soy importante para otras personas”). La correlación entre los errores puede explicarse por el contenido similar entre los ítems o por su pertenencia a una

escala unifactorial. Tras lo anterior, el modelo alcanzó un ajuste aceptable ($\chi^2/gl=1.992$; RMSEA=.059, IC 90% [.040, .078]; CFI=.967; IFI=.969; NFI=.94) y una Fiabilidad Compuesta (FC)=.887.

Aspectos éticos

Los mismos descritos en la primera fase.

Procedimiento

El procedimiento fue idéntico al descrito en la segunda fase.

Análisis de datos

Se realizaron correlaciones de Pearson de la escala de agresividad con la escala de desregulación emocional.

Resultados

La puntuación total de la escala de agresividad, así como sus dimensiones Física-Verbal y Relacional, obtuvieron correlaciones positivas y significativas con la escala de desregulación.

Tabla 5. Correlatos entre la Escala de Desregulación Emocional y la Escala de Agresividad

	Desregulación emocional
Agresividad total	.319**
Agresividad Física- Verbal	.282**
Agresividad Relacional	.280**

** $p<.01$.

Discusión y Conclusiones

Se ha señalado la importancia de los tipos de agresividad física, verbal y relacional en el desarrollo de múltiples problemáticas escolares (Velki, 2018), sociales (Wang et al., 2019) y psicológicas (Albores-Gallo et al., 2011; Sigurdson et al., 2015; Zhong et al., 2021). Sin embargo, no se encontró una escala de agresividad que integrara la dimensión relacional en sus facetas directa e indirecta para su utilización en niños de 9 a 12 años de nuestro país.

El primer objetivo de este estudio fue desarrollar una escala para medir tipos de agresividad entre pares. A partir de la descripción

del alumnado se elaboraron ítems que hacían referencia a la agresividad física, verbal, relacional, no verbal y el daño material. En algunos estudios donde se ha utilizado la observación, entrevistas o la nominación entre pares se ha informado que la mayoría de estos tipos de agresividad ocurren en el alumnado de educación básica (Alamilla, 2018; Chávez, 2017; Ostrov et al., 2004; Paquette & Underwood, 1999).

El segundo objetivo fue indagar la estructura factorial de la escala. Se llevó a cabo un análisis psicométrico de ítems y posteriormente se procedió a analizar la estructura factorial. Los resultados del análisis factorial exploratorio y confirmatorio apoyan la diferenciación de los tipos de agresividad Física-Verbal y Relacional, y son congruentes con estructuras bifactoriales reportadas en estudios instrumentales con adolescentes (Prinstein et al., 2010) o niños de otros países (Cuello & Oros, 2013). De hecho, solo la escala de Agresividad Directa e Indirecta (Björkqvist et al., 1992) ha mostrado una estructura trifactorial compuesta de las dimensiones de agresividad física, verbal e indirecta, pero en dicha escala no se consideraron los comportamientos relacionales directos.

A la conjunción de los tipos de agresividad física y verbal se le ha llamado agresividad abierta, y hace referencia a los comportamientos que se dan cara a cara (Little et al., 2003). El término se ha utilizado para diferenciar entre la agresividad física y verbal de la relacional, esta última entendida como una forma más indirecta (Little et al., 2003; Prinstein et al., 2010). Sin embargo, actualmente se considera que la agresividad relacional puede darse tanto cara a cara como a las espaldas (Ostrov et al., 2018).

El factor de Agresividad Relacional quedó compuesto por cinco ítems, tres que miden comportamientos directos (e. g. “Les digo a mis compañeros/as que se vayan”) y dos comportamientos sutiles (e. g. “Hablo mal de mis compañeros/as a sus espaldas”). Los ítems se consideran representativos y congruentes con los planteamientos de diversos investigadores que estudian el fenómeno de la agresividad relacional (Crick & Grotpeter, 1995; Ostrov et al., 2018). La medición de la agresividad relacional en la niñez intermedia y tardía es importante debido a que se

ha señalado su presencia en niños con dichas edades, y un incremento de los comportamientos encubiertos conforme se acerca la adolescencia (Murray-Close et al., 2007).

El último objetivo del estudio fue obtener indicadores de validez concurrente de la escala de agresividad con respecto a la desregulación emocional. Los resultados mostraron evidencia de la conjetura sobre la correlación positiva entre la agresividad y la desregulación emocional, y son congruentes con hallazgos informados en estudios con niños y adolescentes (Blossom et al., 2016; Herts et al., 2012). Lo novedoso de dichos resultados fue la utilización de escalas de autoinforme para medir ambos constructos en edades de entre 9 a 12 años. Una explicación de la relación entre las variables se fundamenta en que la desregulación emocional es un factor de riesgo en el desarrollo del comportamiento que daña a los demás (Beauchaine et al., 2007; Cooley & Fite, 2016), lo que teóricamente puede deberse a procesos de resolución de problemas afectados por las emociones (Crick & Dodge, 1994). Otra explicación de la relación puede ser que tanto la agresividad como la desregulación emocional son factores comunes en el desarrollo de problemas como la ansiedad (Bender et al., 2012; Leadbeater et al., 2014) o la depresión (Reynoso-González et al., 2019; Strohacker et al., 2021). Por estas razones, la relación entre ambas variables es un indicador de validez concurrente de la escala.

La principal aportación de la investigación radica en el diseño de una escala de agresividad entre pares que toma en cuenta la dimensión relacional en sus facetas directas e indirectas, considerando que en nuestro país no existe un instrumento con dichas características para niños de 9 a 12 años. Poder medir la agresividad Física-Verbal y Relacional puede ayudar a la identificación de niños agresores y ser un punto de partida para la elaboración de programas de intervención que contribuyan a prevenir los riesgos de desarrollar diversas problemáticas en edades posteriores.

A pesar de lo anterior, tras los análisis psicométricos de reactivos y el análisis factorial exploratorio solo se conservaron ítems que hacían referencia a la agresividad física, verbal y relacional, y se excluyeron aquellos vinculados a la agresividad no verbal y el daño material. Se

recomienda que en futuras investigaciones se estudien dichas facetas.

Asimismo, la escala no tomó en cuenta la medición de la Cyber-agresividad. Si bien existen algunos instrumentos diseñados para su medición, la mayoría son para adolescentes y adultos (Jiménez et al., 2012; Quiñonez-Tapia & Vargas-Garduño, 2022). Sería sustancial investigar este fenómeno en niños menores a los 11 años, ya que la situación pandémica provocada por el SARS-CoV-2 los ha llevado a relacionarse por vías electrónicas de manera más frecuente.

Además, en futuras investigaciones sería importante considerar a niños que habiten en entornos rurales, y métodos de muestreo probabilístico que favorecieran la representatividad de los resultados. Finalmente, es deseable que se indague el funcionamiento de la escala en aplicaciones presenciales y en un contexto post pandémico donde los niños tengan mayores oportunidades de interactuar presencialmente entre ellos.

Agradecimientos

Se agradece al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por la beca otorgada al CVU 697955 del primer autor de este artículo, con la que se financió la presente investigación.

Referencias

- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2001). *Manual for the ASEBA school-age forms and profiles*. University of Vermont Research Center for Children, Youth, & Families.
- Alamilla, A. (2018). *Violencia escolar interpersonal en una escuela primaria multigrado de la comisaría de Santa Gertrudis Copó* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. <http://132.248.9.195/ptd2018/junio/0774935/Indexed.html>
- Albore-Gallo, L., Saucedo-García, J. M., Ruiz-Velasco, S., & Roque-Santiago, E. (2011). El acoso escolar (bullying) y su asociación con trastornos psiquiátricos en una muestra de escolares en México. *Salud Pública de México*, 53(3), 220-227. <http://www.scielo.org.mx/pdf/spm/v53n3/a06v53n3.pdf>
- Alink, L. R. A., Mesman, J., Van Zeijl, J., Stolk, M. N., Juffer, F., Koot, H. M., Bakermans-Kranenburg, M. J., & Van IJzendoorn, M. H. (2006). The early childhood aggression curve: Development of physical aggression in 10- to 50-month-old children. *Child Development*, 77(4), 954-966. <https://doi.org/10.1111/J.1467-8624.2006.00912.X>
- American Psychological Association. (2010). *Principios éticos de los psicólogos y código de conducta APA enmienda 2010*.
- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27-51. <https://doi.org/10.1146/ANNUREV.PSYCH.53.100901.135231>
- Arango, A., Opperman, K. J., Gipson, P. Y., & King, C. A. (2016). Suicidal ideation and suicide attempts among youth who report bully victimization, bully perpetration and/or low social connectedness. *Journal of Adolescence*, 51, 19-29. <https://doi.org/10.1016/J.ADOLESCENCE.2016.05.003>
- Arbuckle, J. L. (2019). *IBM SPSS AMOS 26. User's Guide*. IBM.
- Barcelata-Eguiarte, B., & Márquez-Caraveo, M. (2019). Estudios de validez del Youth Self Report/11-18 en adolescentes mexicanos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 50(4), 107-122. <https://doi.org/10.21865/ridep50.1.09>
- Beauchaine, T. P., Gatzke-Kopp, L., & Mead, H. K. (2007). Polyvagal theory and developmental psychopathology: Emotion dysregulation and conduct problems from preschool to adolescence. *Biological Psychology*, 74(2), 174-184. <https://doi.org/10.1016/J.BIOPSYCHO.2005.08.008>
- Bender, P. K., Reinholdt-Dunne, M. L., Esbjørn, B. H., & Pons, F. (2012). Emotion dysregulation and anxiety in children and adolescents: Gender differences. *Personality and Individual Differences*, 53(3), 284-288. <https://doi.org/10.1016/J.PAID.2012.03.027>
- Bentler, P. (2006). *EQS 6 Structural Equations*

- Program Book*. Multivariate Software, Inc.
- Björkqvist, K. (2001). Different names, same issue. *Social Development, 10*(2), 272-274. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00164>
- Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1992). The development of direct and indirect aggressive strategies in males and females. En K. Björkqvist & P. Niemelä (Eds.), *Of Mice and Women* (pp. 51-64). Academic Press, Inc. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-102590-8.50010-6>
- Blossom, J. B., Fite, P. J., Frazer, A. L., Cooley, J. L., & Evans, S. C. (2016). Parental psychological control and aggression in youth: Moderating effect of emotion dysregulation. *Journal of Applied Developmental Psychology, 44*, 12-20. <https://doi.org/10.1016/J.APPDEV.2016.02.006>
- Bollen, K. A., & Stine, R. A. (1992). Bootstrapping Goodness-of-Fit Measures in Structural Equation Models. *Sociological Methods & Research, 21*(2), 205-229. <https://doi.org/10.1177/0049124192021002004>
- Buss, A. H. (1961). *The psychology of aggression*. John Wiley & Sons Inc. <https://doi.org/10.1037/11160-000>
- Byrne, B. M. (2010). *Structural Equation Modeling with AMOS. Basic Concepts, Applications, and Programming* (2nd Ed.). Routledge.
- Calleja, N. (2016). Bullying y tabaco: ¿Se encuentran asociados? *Acta de Investigación Psicológica, 6*(1), 2350-2367. [https://doi.org/10.1016/S2007-4719\(16\)30055-2](https://doi.org/10.1016/S2007-4719(16)30055-2)
- Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1993). Early emotional instability, prosocial behaviour, and aggression: Some methodological aspects. *European Journal of Personality, 7*(1), 19-36. <https://doi.org/10.1002/PER.2410070103>
- Casas, J. F., & Bower, A. A. (2018). Developmental manifestations of relational aggression. En S. M. Coyne & J. M. Ostrov (Eds.), *The development of relational aggression*. Oxford.
- Cerezo, F., & Méndez, I. (2015). Agresores en bullying y conductas antisociales. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 3*(1), 5-14. <https://doi.org/10.30552/EJIHPE.V3I1.32>
- Chávez, M. L. (2017). La violencia escolar desde la perspectiva infantil en el altiplano Mexicano. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 22*(74), 813-835. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v22n74/1405-6666-rmie-22-74-00813.pdf>
- CONEVAL. (2021). *Medición de la pobreza en los municipios de México, 2020*. https://www.coneval.org.mx/Medicion/Documents/Pobreza_municipal/2020/Presentacion_Pobreza_Municipal_2020.pdf
- Contreras-Valdez, J. A., Hernández-Guzmán, L., & Freyre, M. À. (2017). Validez de constructo de la versión corta de la Escala de Desregulación Emocional para niños y adolescentes. *Pensamiento Psicológico, 16*(1), 19-31. <https://doi.org/10.11144/JAVERIANACALI.PPSI16-1.VCVC>
- Cooley, J. L., & Fite, P. J. (2016). Peer victimization and forms of aggression during middle childhood: The role of emotion regulation. *Journal of Abnormal Child Psychology, 44*(3), 535-546. <https://doi.org/10.1007/S10802-015-0051-6>
- Copeland, W. E., Wolke, D., Angold, A., & Costello, E. J. (2013). Adult psychiatric outcomes of bullying and being bullied by peers in childhood and adolescence. *JAMA Psychiatry, 70*(4), 419-426. <https://doi.org/10.1001/JAMAPSYCHIATRY.2013.504>
- Crapanzano, A. M., Frick, P. J., & Terranova, A. M. (2010). Patterns of physical and relational aggression in a school-based sample of boys and girls. *Journal of Abnormal Child Psychology, 38*(4), 433-445. <https://doi.org/10.1007/S10802-009-9376-3>
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin, 115*(1), 74-101. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.115.1.74>
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development, 66*(3), 710-722. <https://doi.org/10.2307/1131945>

- Cuello, M. I., & Oros, L. (2013). Adaptación de una escala de agresividad física, verbal y relacional para niños argentinos de 9 a 13 años. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 2(36), 209-229.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459645436011>
- Due, P., Holstein, B. E., Lynch, J., Diderichsen, F., Gabhain, S. N., Scheidt, P., & Currie, C. (2005). Bullying and symptoms among school-aged children: International comparative cross sectional study in 28 countries. *European Journal of Public Health*, 15(2), 128-132.
<https://doi.org/10.1093/EURPUB/CKI105>
- Edwards, M. C., Wirth, R. J., Houts, C. R., & Xi, N. (2012). Categorical data in the structural equation modeling framework. En R. H. Hoyle (Ed.), *Handbook of structural equation modeling* (pp. 195-208). The Guilford Press.
- Ellis, W. E., Crooks, C. V., & Wolfe, D. A. (2009). Relational aggression in peer and dating relationships: Links to psychological and behavioral adjustment. *Social Development*, 18(2), 253-269.
<https://doi.org/10.1111/J.1467-9507.2008.00468.X>
- Ettekal, I., & Ladd, G. W. (2019). Development of aggressive-victims from childhood through adolescence: Associations with emotion dysregulation, withdrawn behaviors, moral disengagement, peer rejection, and friendships. *Development and Psychopathology*, 32(1), 1-21.
<https://doi.org/10.1017/S0954579419000063>
- Euler, F., Steinlin, C., & Stadler, C. (2017). Distinct profiles of reactive and proactive aggression in adolescents: Associations with cognitive and affective empathy. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 11(1), 1-14.
<https://doi.org/10.1186/S13034-016-0141-4>
- Ferrando, P. J., & Lorenzo-Seva, U. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: Algunas consideraciones adicionales. *Anales de Psicología*, 30(3), 1170-1175.
<https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.199991>
- Freiberg-Hoffmann, A., Stover, J. B., De la Iglesia, G., & Fernández-Liporace, M. (2013). Correlaciones policóricas y tetracóricas en estudios factoriales exploratorios y confirmatorios. *Ciencias Psicológicas*, 21(2), 151-164.
<https://doi.org/10.22235/cp.v7i1.1057>
- Furr, M. R., & Bacharach, V. R. (2014). *Psychometrics an introduction* (2nd ed.). SAGE Publications, Inc.
- Galen, B. R., & Underwood, M. K. (1997). A developmental investigation of social aggression among children. *Developmental Psychology*, 33(4), 589-600.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.4.589>
- García-Méndez, M., Rivera Aragón, S., & Reyes-Lagunes, I. (2014). La percepción de los padres sobre la crianza de los hijos. *Acta Colombiana de Psicología*, 17(2), 133-141.
<https://doi.org/10.14718/ACP.2014.17.2.14>
- Giesbrecht, G. F., Leadbeater, B. J., & Macdonald, S. W. S. (2011). Child and context characteristics in trajectories of physical and relational victimization among early elementary school children. *Development and Psychopathology*, 23(1), 239-252.
<https://doi.org/10.1017/S0954579410000763>
- Gladden, R. M., Vivolo-Kantor, A. M., & Hamburger, M. (2014). *Bullying surveillance among youths: Uniform definitions for public health and recommended data elements, version 1.0*. National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention and U.S. Department of Education.
https://www.researchgate.net/publication/260084241_Bullying_Surveillance_Among_Youths_Uniform_Definitions_for_Public_Health_and_Recommended_Data_Elements_Version_10
- González, N., Abad, J., & Lévy, J.-P. (2006). Normalidad y otros supuestos en análisis de covarianzas. En J.-P. Lévy & J. Varela (Eds.), *Modelización con estructuras de covarianzas en ciencias sociales. Temas esenciales, avanzados y aportaciones especiales* (pp. 31-58). Netbiblo.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2009). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Pearson Prentice Hall.
- Hamilton, J. L., Connolly, S. L., Liu, R. T.,

- Stange, J. P., Abramson, L. Y., & Alloy, L. B. (2015). It gets better: Future orientation buffers the development of hopelessness and depressive symptoms following emotional victimization during early adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *43*(3), 465-474.
<https://doi.org/10.1007/S10802-014-9913-6>
- Hansen, H. H., Hasselgård, C. E., Undheim, A. M., & Indredavik, M. S. (2014). Bullying behaviour among Norwegian adolescents: Psychiatric diagnoses and school well-being in a clinical sample. *Nordic Journal of Psychiatry*, *68*(5), 355-361.
<https://doi.org/10.3109/08039488.2013.845689>
- Herts, K. L., McLaughlin, K. A., & Hatzenbuehler, M. L. (2012). Emotion dysregulation as a mechanism linking stress exposure to adolescent aggressive behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *40*(7), 1111-1122.
<https://doi.org/10.1007/S10802-012-9629-4>
- Hitti, S. A., Sullivan, T. N., McDonald, S. E., & Farrell, A. D. (2019). Longitudinal relations between beliefs supporting aggression and externalizing outcomes: Indirect effects of anger dysregulation and callous-unemotional traits. *Aggressive Behavior*, *45*(1), 93-102.
<https://doi.org/10.1002/AB.21800>
- INEE. (2018). *La Educación Obligatoria en México: Informe 2018*.
<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1I243.pdf>
- Jiménez, A. E., Castillo, V. D., & Cisternas, L. C. (2012). Validación de la escala de agresión entre pares, y subescala de agresión virtual en escolares chilenos. *Revista Latinoamericana en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *10*(2), 825-840.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77323978004>
- Kamper-DeMarco, K. E., & Ostrov, J. M. (2013). Relational aggression in middle childhood predicting adolescent social-psychological adjustment: The role of friendship quality. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, *42*(6), 855-862.
<https://doi.org/10.1080/15374416.2013.844595>
- Kerlinger, F. M., & Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento* (4a ed.). MCGRAW-HILL.
- Kokkinos, C. M., Voulgaridou, I., Mandrali, M., & Parousidou, C. (2016). Interactive links between relational aggression, theory of mind, and moral disengagement among early adolescents. *Psychology in the Schools*, *53*(3), 253-269. <https://doi.org/10.1002/PITS.21902>
- Lansford, J. E., Skinner A.T., Sorbring, E., Di Giunta, L., Deater-Deckard, K., Dodge, K. A., Malone, P. S., Oburu, P., Pastorelli, C., Tapanya, S., Tirado, L. M., Zelli, A., Al-Hassan, S. M., Alampay, L. P., Bacchini, D., Bombi, A. S., Bornstein, M. H., & Chang, L. (2012). Boys' and girls' relational and physical aggression in nine countries. *Aggressive Behavior*, *38*(4), 298-308. <https://doi.org/10.1002/AB.21433>
- Lara-Ros, M. R., Rodríguez-Jiménez, T., Martínez-González, A. E., & Piqueras, J. A. (2017). Relación entre el bullying y el estado emocional y social en niños de educación primaria. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, *4*(1), 59-64.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477152555007>
- Leadbeater, B. J., Thompon, K., & Sukhawathanakul, P. (2014). It gets better or does it? Peer victimization and internalizing problems in the transition to young adulthood. *Development and Psychopathology*, *26*(3), 675-678.
<https://doi.org/10.1017/S0954579414000315>
- Little, T. D., Henrich, C. C., Jones, S. M., & Hawley, P. H. (2003). Disentangling the "whys" from the "whats" of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, *27*(2), 122-133.
<https://doi.org/10.1080/01650250244000128>
- Lorenzo-Seva, U. (1999). Promin: A method for oblique factor rotation. *Multivariate Behavioral Research*, *34*(3), 347-365.
https://doi.org/10.1207/S15327906MBR3403_3
- Lorenzo-Seva, U., & Ferrando, P. J. (2006). FACTOR: A computer program to fit the exploratory factor analysis model. *Behavior Research Methods*, *38*(1), 88-91.
<https://link.springer.com/content/pdf/10.3758/BF03192753.pdf>
- Marsee, M. A., & Frick, P. J. (2007). Exploring

- the cognitive and emotional correlates to proactive and reactive aggression in a sample of detained girls. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35(6), 969-981.
<https://doi.org/10.1007/S10802-007-9147-Y>
- Méndez, I., & Cerezo, F. (2010). Bullying y factores de riesgo para la salud en estudiantes de secundaria. *European Journal of Psychology of Education*, 3(2), 209-218.
https://www.researchgate.net/publication/49943756_Bullying_y_factores_de_riesgo_para_la_salud_en_estudiantes_de_secundaria
- Mendoza-González, B., Rojas-González, C., & Barrera-Baca, A. (2017). Rol de participación en bullying y su relación con ansiedad. *Perfiles Educativos*, 39(158), 38-51.
<https://doi.org/10.22201/IISUE.24486167E.2017.158.58207>
- Murray-Close, D., Ostrov, J. M., & Crick, N. R. (2007). A short-term longitudinal study of growth of relational aggression during middle childhood: Associations with gender, friendship intimacy, and internalizing problems. *Development and Psychopathology*, 19(1), 187-203.
<https://doi.org/10.1017/S0954579407070101>
- Nermin, K., & Ferda, A. (2017). The Direct and Indirect Relationships between School Attachment, Constructive Conflict Resolution Behavior and Aggression. *Journal of Education and Human Development*, 6(4), 57-63. <https://doi.org/10.15640/jehd.v6n4a7>
- OCDE. (2019). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA): PISA 2018-Resultados*.
https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf
- Orpinas, P., & Frankowski, R. (2001). The Aggression Scale: A self-report measure of aggressive behavior for young adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 21(1), 50-67.
<https://doi.org/10.1177/0272431601021001003>
- Osborne, J. W. (2014). *Best Practices in Exploratory Factor Analysis*.
https://www.researchgate.net/publication/265248967_Best_Practices_in_Exploratory_Factor_Analysis
- Ossa, F. C., Pietrowsky, R., Bering, R., & Kaess, M. (2019). Symptoms of posttraumatic stress disorder among targets of school bullying. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 13(1), 1-11.
<https://doi.org/10.1186/S13034-019-0304-1>
- Ostrov, J. M., Blakely-McClure, S. J., Perry, K. P., & Kamper-DeMarco, K. E. (2018). Definitions-the form and function of relational aggression. En S. M. Coyne & J. M. Ostrov (Eds.), *The development of relational aggression*. Oxford.
- Ostrov, J. M., Woods, K. E., Jansen, E. A., Casas, J. F., & Crick, N. R. (2004). An observational study of delivered and received aggression, gender, and social-psychological adjustment in preschool: "This White Crayon Doesn't Work...". *Early Childhood Research Quarterly*, 19(2), 355-371.
<https://doi.org/10.1016/J.ECRESQ.2004.04.009>
- Padmanabhanunni, A., & Gerhardt, M. (2019). Normative beliefs as predictors of physical, non-physical and relational aggression among South African adolescents. *Journal of Child & Adolescent Mental Health*, 31(1), 1-11.
<https://doi.org/10.2989/17280583.2019.1579096>
- Paquette, J. A., & Underwood, M. K. (1999). Gender differences in young adolescents' experiences of peer victimization: Social and physical aggression. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45(2), 242-266.
<https://www.jstor.org/stable/23093677#:~:text=Although both genders reported equal, concepts than to boys'>
- Paulus, D. J., Vanwoerden, S., Norton, P. J., & Sharp, C. (2016). Emotion dysregulation, psychological inflexibility, and shame as explanatory factors between neuroticism and depression. *Journal of Affective Disorders*, 190, 376-385.
<https://doi.org/10.1016/J.JAD.2015.10.014>
- Powers, A., Stevens, J., Fani, N., & Bradley, B. (2015). Construct validity of a short, self report instrument assessing emotional dysregulation. *Psychiatry Research*, 225(1-2), 85-92.
<https://doi.org/10.1016/J.PSYCHRES.2014.10.020>
- Prinstein, M. J., Boegers, J., & Vernberg, E. M. (2010). Overt and relational aggression in adolescents: Social-psychological adjustment of aggressors and victims. *Journal of Clinical*

- Child Psychology*, 30(4), 479-491.
https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP3004_05
- Quiñonez-Tapia, F., & Vargas-Garduño, M. (2022). Análisis psicométrico de una Escala de Ciberacoso para población mexicana. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica. RIDEP*, 1(62), 167-184.
<https://doi.org/10.21865/RIDEP62.1.13>
- Reyes-Lagunes, I., & García y Barragán, L. F. (2008). Procedimiento de validación psicométrica culturalmente relevante: Un ejemplo. En S. Rivera Aragón, R. Díaz-Loving, R. Sanchez Aragón, & I. Reyes-Lagunes (Eds.), *La Psicología Social en México* (pp. 625-630). Asociación Mexicana de Psicología Social.
- Reynolds, W. M. (2003). *ERAVE: Escalas Reynolds de AcosoVictimización para Escolares*. Manual Moderno.
- Reynoso-González, O. U., Caldera-Montes, J. F., Carreño-Padilla, B. V., García-Ornelas, D. P., & Velázquez Aceves, L. A. (2019). Assessment of suicidal intention: The Scale for Suicide Ideation. *Psicología desde el Caribe*, 36(1), 82-100.
<https://doi.org/10.1037/0022-006X.47.2.343>
- Serrano, I. (1998). *Agresividad infantil*. Pirámide.
- Sigurdson, J. F., Undheim, A. M., Wallander, J. L., Lydersen, S., & Sund, A. M. (2015). The long-term effects of being bullied or a bully in adolescence on externalizing and internalizing mental health problems in adulthood. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 9(42), 1-13.
<https://doi.org/10.1186/S13034-015-0075-2>
- Streiner, D. L., Norman, G. R., & Cairney, J. (2015). *Health Measurement Scales: A Practical guide to their development and use* (5th Ed.). Oxford University Press.
- Strohacker, E., Wright, L. E., & Watts, S. J. (2021). Gender, bullying victimization, depressive symptoms, and suicidality. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 65(10-11), 1123-1142.
<https://doi.org/10.1177/0306624X19895964>
- Taylor, K. A., Sullivan, T. N., & Kliever, W. (2013). A longitudinal path analysis of peer victimization, threat appraisals to the self, and aggression, anxiety, and depression among urban African American adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(2), 178-189.
<https://doi.org/10.1007/S10964-012-9821-4>
- The World Medical Association. (2017). *Declaración de Helsinki de la AMM – Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*.
<https://www.wma.net/es/polices-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/>
- Timmerman, M. E., & Lorenzo-Seva, U. (2011). Dimensionality assessment of ordered polytomous items with parallel analysis. *Psychological Methods*, 16(2), 209-220.
<https://doi.org/10.1037/a0023353>
- Trentacosta, C. J., & Shaw, D. S. (2009). Emotional Self-Regulation, Peer Rejection, and Antisocial Behavior: Developmental Associations from Early Childhood to Early Adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(3), 356-365.
<https://doi.org/10.1016/J.APPDEV.2008.12.016>
- Underwood, M. K. (2003). *Social aggression among girls*. Guilford Press.
- Underwood, M. K., Ehrenreich, S. E., & Meter, D. J. (2018). Methodological approaches to studying relational aggression. En S. M. Coyne & J. M. Ostrov (Eds.), *The development of relational aggression* (pp. 61-75). Oxford University Press.
- Velki, T. (2018). Verifying the ecological model of peer aggression on Croatian students. *Psychology in the Schools*, 55(10), 1302-1320. <https://doi.org/10.1002/PITS.22178>
- Voulgaridou, I., & Kokkinos, C. M. (2018). The Relational aggression scale (RAS): Psychometric properties of a newly developed measure of relational aggression. *European Review of Applied Psychology*, 68(1), 11-22.
<https://doi.org/10.1016/J.ERAP.2017.12.001>
- Wang, M., Wang, J., Deng, X., & Chen, W. (2019). Why are empathic children more liked by peers? The mediating roles of prosocial and aggressive behaviors. *Personality and Individual Differences*, 144, 19-23.
<https://doi.org/10.1016/J.PAID.2019.02.029>

- Weinbach, N., Sher, H., & Bohon, C. (2018). Differences in emotion regulation difficulties across types of eating disorders during adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *46*(6), 1351-358.
<https://doi.org/10.1007/S10802-017-0365-7>
- Zhong, M., Huang, X., Huebner, E. S., & Tian, L. (2021). Association between bullying victimization and depressive symptoms in children: The mediating role of self-esteem. *Journal of Affective Disorders*, *294*, 322-328.
<https://doi.org/10.1016/J.JAD.2021.07.016>
- Zimmer-Gembeck, M. J., Geiger, T. C., & Crick, N. R. (2005). Relational and physical aggression, prosocial behavior, and peer relations: Gender moderation and bidirectional associations. *Journal of Early Adolescence*, *25*(4), 421-452.
<https://doi.org/10.1177/0272431605279841>
- Zumbo, B. D., Gadermann, A. M., & Zeisser, C. (2007). Ordinal versions of coefficients alpha and theta for likert rating scales. *Journal of Modern Applied Statistical Methods*, *6*(1), 21-29.
<https://doi.org/10.22237/jmasm/1177992180>

Anexo 1

Cuestionario de preguntas abiertas sobre comportamientos agresivos

Sexo: _____ Edad: _____ Grado: _____

1. Menciona todos los comportamientos agresivos que realizan tus compañeros(as) de clase

Anexo 2

Ítems de la versión preliminar de la escala de agresividad (35 ítems)

1. Hablo mal de mis compañeros/as a sus espaldas
2. Jaloneo a mis compañeros/as
3. Digo mentiras acerca de mis compañeros/as
4. Golpeo con objetos a mis compañeros/as
5. Pongo apodosos ofensivos a mis compañeros/as
6. Le saco la lengua a mis compañeros/as
7. Le jalo el cabello a mis compañeros/as
8. Les digo a mis compañeros/as que se vayan
9. Insulto a mis compañeros/as
10. Les pego a mis compañeros/as
11. Les digo a mis compañeros/as "Tú no juegas"
12. Hago señas groseras a mis compañeros/as
13. Hago caras feas a mis compañeros/as
14. Señalo con el dedo a mis compañeros/as
15. Enseño el dedo de en medio a mis compañeros/as
16. Culpo a mis compañeros/as de cosas que no hicieron
17. Pellizco a mis compañeros/as
18. Amenazo a mis compañeros/as
19. Les quito sus cosas a mis compañeros/as
20. No dejo participar a mis compañeros/as en las actividades
21. Les digo a mis compañeros/as que dejaré de ser su amigo si no hacen lo que les pido
22. Empujo a mis compañeros/as
23. Ensucio las cosas de mis compañeros/as a propósito
24. Ignoro a mis compañeros/as cuando me hablan
25. Me burlo de mis compañeros/as
26. Discrimino a mis compañeros/as
27. Le doy de patadas a mis compañeros/as
28. Les digo a los demás que no se junten con un compañero/a
29. Les grito a mis compañeros/as
30. Rompo las cosas de mis compañeros/as a propósito
31. Aviento las cosas de mis compañeros/as
32. Tomo sin permiso las cosas de mis compañeros/as
33. Les digo groserías a mis compañeros/as
34. Escribo cosas groseras de mis compañeros/as en bancas o paredes
35. Excluyo a mis compañeros/as

Anexo 3

Escala de Agresividad Física-Verbal y Relacional

Sexo: _____ Edad: _____ Grado: _____

Instrucciones. Lee atentamente cada pregunta y pon una **X** en la opción que más se acerque al número de veces en que realizas cada comportamiento. Recuerda que no hay respuestas buenas ni malas.

	Nunca	Casi nunca	Rara vez	Pocas veces	Algunas veces	Frecuentemente
1. Hablo mal de mis compañeros(as) a sus espaldas						
2. Digo mentiras acerca de mis compañeros(as)						
3. Golpeo con objetos a mis compañeros(as)						
4. Pongo apodos ofensivos a mis compañeros(as)						
5. Les digo a mis compañeros(as) que se vayan						
6. Insulto a mis compañeros(as)						
7. Les pego a mis compañeros(as)						
8. Les digo a mis compañeros(as) "Tú no juegas"						
9. Empujo a mis compañeros(as)						
10. Ignoro a mis compañeros(as) cuando me hablan						