



**UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO**  
La Universidad de la Región del Biobío

Facultad de Educación y Humanidades  
Departamento de Ciencias Sociales  
Escuela de Psicología

# **Crear y validar un instrumento de detección de Bullying, identificando las Víctimas, Observadores y Agresores, para Adolescentes de 14 a 17 años en la región de Ñuble.**

**Memoria para optar al título de Psicólogo**

**Autores:**

Ricardo Andres Quilodrán Vega, Alonso Fabrizio Sanzana Montory

**Profesor Guía:**

Wladimir Godoy

Chillán, 2018

*“Agradezco a principalmente a mi padre Sergio Sanzana quien me ha apoyado incondicionalmente durante todos estos años de estudio, siendo un pilar de apoyo y ejemplo de fortaleza y carácter, brindándome motivación y fuerzas frente a cada dificultad, le agradezco además siempre por su comprensión y paciencia, también agradezco a mi madre que pese a estar lejos sé que siempre me mantiene en sus pensamientos y oraciones, agradecerle además por la visión humanitaria y altruista que me entrego y que sin duda componen gran parte de lo que soy hoy en día y por supuesto a mis hermanos Mariangel y Sergio que siempre han significado para mí una razón por la cual mantenerme como una figura fuerte y con el ánimo en alto, por otro lado mencionar también a familiares como mi tío Luis Sanzana y mi Tía Pilar López agradecerles enormemente su apoyo, cariño, preocupación, solidaridad y bondad cada vez que me acogieron y me ayudaron en este proceso, a mis amigos cercanos también dar las gracias que siempre me alentaron, me dieron ánimos y entregaron su cariño, y finalmente a nuestros profesores y supervisores de tesis Wladimir Godoy y José Sandoval quienes nos guiaron con paciencia y buena disposición para hacer posible esta investigación”.*

**Alonso Sanzana Montory**

*“Agradezco enormemente a Daniel Cádiz Villalobos, Carlos Caro Navarrete, Paz Céspedes y a Cristian Reyes Contreras por toda la cooperación brindada durante este proceso. También agradezco a mi familia, Oscar Quilodrán Alarcón, Laura Gabriela Vega Cisternas, Macarena Andrea Vásquez Sanzana por toda la fuerza y cariño en momentos difíciles. Deseo mencionar también al Colegio Sagrado Corazón de Jesús, San Carlos, por haber abierto sus puertas y hacer posible gran parte de la aplicación de la escala en cuestión. Y por último a nuestros profesores guía, Wladimir Godoy y José Sandoval por toda la ayuda brindada durante todo este proceso”.*

**Ricardo Quilodrán Vega**

## Índice

1.	Introducción .....	7
2.	Presentación del Problema .....	9
2.1	Planteamiento del Problema .....	9
2.2	Justificación .....	12
2.2.1	Relevancia metodológica.....	12
2.2.2	Implicancia práctica .....	13
2.3	Pregunta de Investigación.....	13
2.4	Objetivo general y específico .....	13
2.4.1	Objetivo General.....	13
2.4.2	Objetivos Específicos .....	14
3.	Marco Referencial .....	15
3.1	Antecedentes Teóricos .....	15
3.1.1	Psicometría.....	15
3.1.2	Principales teorías .....	15
3.1.2	Validez.....	18
3.1.4	Confiabilidad.....	20
3.1.5	Análisis Factorial Exploratorio (AFE) .....	22
3.1.6	Validez y confiabilidad utilizada .....	27
3.1.7	Concepto de Adolescencia .....	28
3.1.8	<i>Bullying</i> .....	34
3.1.9	Tipos de Agresiones .....	36
3.1.10	Actores del <i>Bullying</i> .....	38
3.1.11	Ley o cultura del silencio.....	43
3.1.12	Instrumentos en la Detección de <i>Bullying</i> .....	46
4.	Diseño Metodológico .....	49
4.1	Diseño.....	49
4.2	Técnicas de recolección.....	50

4.3 Instrumento .....	50
4.4 Población/Muestra .....	50
4.5 Análisis de ítem.....	51
4.6 Criterios de Calidad.....	51
4.7 Aspectos éticos.....	52
5. Presentación de los Resultados .....	54
5.1 Análisis descriptivo.....	54
5.2 Análisis correlacional .....	60
5.3 Análisis de confiabilidad.....	60
5.4 Validez de contenido.....	61
5.4.1 Construcción de la escala.....	62
5.5 Análisis factorial exploratorio .....	66
5.5.1 Dimensiones .....	68
6. Conclusión y discusión .....	72
6.1 Conclusión .....	72
6.2 Discusión .....	75
7. Bibliografía .....	77
8. Anexo .....	85

### **Índice de tablas**

Tabla 1 Estadísticas descriptiva de víctima .....	55
Tabla 2 Estadísticas descriptiva de agresor .....	57
Tabla 3 Estadísticas descriptiva de observador.....	59
Tabla 4 Estadística descriptiva por sexo .....	59
Tabla 5 Estadística descriptiva por edad.....	60
Tabla 6 Correlaciones por víctima, agresor y observador .....	60
Tabla 7 Estadística de confiabilidad escala total .....	61

Tabla 8 Estadística de confiabilidad escala victimas.....	61
Tabla 9 Estadística de confiabilidad escala agresores .....	62
Tabla 10 Estadística de confiabilidad escala observadores .....	62
Tabla 11 Puntaje total por dimensión cruzada por subdimensión (víctima y agresor) .....	65
Tabla 12 Puntaje total por dimensión cruzada por subdimensión (observador) ....	65
Tabla 13 Test de Kaiser-Meyer-Olkin y Bartlett.....	66
Tabla 14 Varianza total explicada .....	67
Tabla 15 Dimensión de perspectiva general de acoso escolar .....	69
Tabla 16 Dimensión de víctima física indirecta.....	70
Tabla 17 Dimensión de agresividad física directa-indirecta .....	70

### **Índice de figuras**

Figura 1 .....	19
Figura 2 .....	21
Figura 3 .....	64
Figura 4 .....	68
Figura 5 .....	74

## 1. Introducción

La presente investigación está referida a la creación de un instrumento capaz de detectar la presencia del fenómeno *bullying*, el cual es definido como “un sentimiento de ser maltratado injusta e impunemente de forma prolongada y la sensación de indefensión que provoca el no saber salir, por los propios medios, de esa situación social” (Ortega y Mora, 2000)<sup>(55)</sup>. O “un tipo de conducta dirigida a hacer daño; que es repetida en el tiempo; y se produce en el seno de una relación interpersonal caracterizada por un desequilibrio de poder” (Olweus, 1999)<sup>(52)</sup>. Se dará énfasis a los tres actores que son participantes de este fenómeno, el primero de ellos es identificado como la víctima, caracterizada por tener baja autoestima, inseguridad y ansiedad, factores que lo hacen estar más débil y ser un blanco de agresión, mientras que el observador se caracterizan por acompañar a los agresores y alentarlos, no detienen las acciones *bullying* y celebran los actos de violencia por miedo a convertirse en blanco de *bullying* (Mendoza, 2011)<sup>(47)</sup>. En cuanto al agresor, quienes tienen tendencia a utilizar la fuerza y abusar de ella, presentan poca tolerancia a la frustración, dificultad para cumplir normas y bajo rendimiento escolar (Olweus, 1993 Pellegrini, Bartini & Brooks, 1999; Salmivalli et al, 1996; Schawartz, Dodge, Pettit & Bates, 1997 citado en Díaz, 2005)<sup>(23)</sup>.

En base a estas conceptualizaciones como característica principal del *bullying* es posible destacar la relación dada entre la conducta agresiva ejercida de forma intencional y su frecuencia en el tiempo hacia la víctima, que se encuentra en desventaja de poder (Olweus, 1999)<sup>(52)</sup>.

Para analizar y comprender esta problemática se hace necesario mencionar sus causas que en base a Olweus (2006)<sup>(53)</sup> existe una multicausalidad, en la cual existen varios factores en el acoso escolar dentro los cuales se pueden mencionar: la intimidación, escasez de empatía, falta de cuidado, la descalificación, la ausencia de reglas y ambigüedad en otros; condiciones que influyen en el desarrollo de modo de

reacción agresiva. Otros factores de acuerdo al mismo autor, contribuyen al desarrollo de conductas agresivas como modelos de crianza parental muy autoritarios, en base a castigos físicos y maltratos emocionales violentos, así como también factores interpersonales relacionados con el temperamento del niño.

La presente investigación se realiza por el interés de construir y validar un instrumento que permita detectar de forma efectiva la presencia del acoso escolar entre estudiantes, contemplando los tres actores del *bullying* identificados por Mendoza (2011)<sup>(47)</sup>, es decir, víctima, observador y agresor, contribuyendo al abordaje de este fenómeno, mejorando el clima escolar y facilitando posibles intervenciones en torno a esta problemática, ya que, si bien existen instrumentos validados estadísticamente, estos solo contemplan a la víctima.

Finalmente en un sentido profesional, como estudiantes de psicología es de gran importancia profundizar y estudiar el fenómeno dado en las relaciones interpersonales en el contexto educativo y su impacto en el clima escolar, desarrollo, aprendizaje e integridad física y psicológica de los estudiantes.



## 2. Presentación del Problema

### 2.1 Planteamiento del Problema

Los establecimientos educacionales son un contexto de aprendizaje, desarrollo y crecimiento de los alumnos, es un espacio en donde los estudiantes conviven y se relacionan por al menos ocho horas diarias. Este lugar adquiere gran importancia pasando la mayor parte del tiempo, razón por lo cual este espacio debe cumplir, además de la entrega de conocimientos, con otros aspectos fundamentales para un buen desarrollo y desenvolvimiento, como un clima positivo y ambiente libre de factores adversos que produzcan incomodidad y temores entre los estudiantes (Berríos, Bustos, Díaz, Oyander y Verdugo, 2009)<sup>(11)</sup>. Es común que entre los jóvenes se vayan marcando diferencias, físicas y también socio económicas, estas diferencias no pasan desapercibidas y pueden ser un factor tanto para causar un estatus positivo de un estudiante frente a sus compañeros, como también puede ser causal de burlas, exclusión o incluso de agresión por parte de sus pares, generándose la presencia del *bullying*.

El *bullying*, definido como un tipo de comportamiento agresivo ejercido de forma intencional y repetido hacia una víctima que se encuentra en una posición de poder asimétrica frente a su agresor (Olweus, 1999) <sup>(52)</sup>, es un fenómeno presente transversalmente en las escuelas a lo largo de todo el planeta. En una encuesta realizada por la UNICEF el 2016, a través de la plataforma de participación juvenil U-Report en la cual participaron más de 2 millones de jóvenes de más de 20 países, arrojó como resultado que dos tercios de estos dicen haber sido víctima de *bullying* (Unicef, 2016)<sup>(69)</sup>.

De acuerdo a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2012)<sup>(70)</sup>, el *bullying* se hace presente como un problema serio y universal, cuyas consecuencias afectan directamente a la violación de los derechos tanto estudiantiles como docentes y disminuyen la obtención e impartición de

una educación de calidad. El sistema educacional debe ser un contexto en el cual se enseñen y compartan valores, pero en ocasiones, cada vez más frecuentes, la escuela constituye en un espacio en el cual son replicadas formas violentas de relacionarse entre estudiantes, violencia que en todos sus matices no hacen más que obstaculizar y limitar el proceso educativo de los jóvenes, por lo que se hace de vital importancia detectar, visibilizar y denunciar el acoso escolar y formas de violencia, de modo que esto permita la comprensión e intervención, así como el desarrollo de estrategias para afrontar el *bullying*, disminuyendo su incidencia y por qué no erradicarlo del sistema educativo.

En el año 2007, en Chile, se hizo una encuesta nacional de violencia escolar, realizada por el ministerio del interior de Chile, donde arrojó que el 10,7% de los estudiantes dice haber sufrido *bullying*, siendo un 7,6% en establecimientos particulares, un 9,8% en subvencionados y un 12% en municipales (Legue et al, 2009)<sup>(40)</sup>.

A su vez la encuesta mundial realizada por la Organización Mundial De La Salud (OMS) sobre violencia y salud de estudiantes de entre 13 y 15 años, en la cual participó Chile, indicó que un 42% de las mujeres y un 50% de los hombres reportaba haber sufrido *bullying* el último mes (Legue et al, 2009)<sup>(40)</sup>.

Sumado a lo anterior y de acuerdo a los resultados nacionales agresión, prevención y acoso escolar SIMCE (2012) <sup>(66)</sup>, 1 de cada 5 establecimientos en Chile cae en la clasificación de alta frecuencia de agresividad, un 4,2% de los estudiantes (8.059 en total), revela haber sido victimizado cierta cantidad de veces al mes y un 21% confiesa ser víctima de *bullying* de forma diaria, viéndose en ambos casos muy perjudicados por dicha situación. Sumado a lo anterior un 45% declara ser víctima de agresiones por su personalidad y un 40% por características físicas.

En 2016 la Superintendencia de Educación, reporto 1361 denuncias a nivel nacional por maltratos entre estudiantes, en donde la región del Bío-bío aporta con 142

de ellas, además de eso en la última versión de la Encuesta Nacional de Agresión y Acoso escolar la cual se realiza a estudiantes de entre cuarto básico y segundo medio, dio como resultado que un 9,4% de estudiantes de la región del Bío-Bío declara haber sido víctima de *bullying* semanalmente o diariamente (Periodismoudec, 2016)<sup>(62)</sup>.

Por otro lado el sondeo realizado por el Instituto Nacional de la Juventud (INJUV) en 2017, que reunió 1011 casos de distintos sectores del país de jóvenes entre 15 y 19 años, arrojó resultados en que un 61% de estudiantes ha sido víctima de *bullying* de tipo verbal (burlas, intimidaciones, amenazas) en sus establecimientos educativos, mientras que un 41% ha experimentado situaciones de aislamiento, humillaciones o rumores falsos sobre su persona y finalmente un 33% declara haber sido victimizado mediante el maltrato físico (INJUV, 2017)<sup>(37)</sup>.

Un 84% de estudiantes confiesa haber presenciado situaciones de acoso escolar en su contexto estudiantil, otro 83% considera que los *bullies* (*agresores o matones*) realizan sus abusos con el objetivo de obtener aprobación y popularidad, terminando con un 79% el cual cree que los amigos del acosador cumplen un rol incentivador y promotor del *bullying*. (INJUV, 2017)<sup>(37)</sup>.

En dicho estudio también es posible apreciar resultados interesantes del año anterior (2016) relacionado al *Bullying* en Chile, en donde es posible apreciar que un 15% declara haber recibido intimidaciones o maltratos verbales, un 41% de estudiantes confiesa haber presenciado situaciones de acoso, un 58% - 60% manifiesta haber escuchado burlas, descalificaciones y groserías a lo largo del año y un 17% haber visto contextos de violencia las cuales incluyen lanzarse objetos contundentes como palos, sillas o mesas, resultados que demuestran que este fenómeno ha ido incrementándose (INJUV, 2017)<sup>(37)</sup>.

Por su parte la ONG internacional *Bullying Sin Fronteras* (2017)<sup>(14)</sup>, realizó un estudio anual entre abril de 2017 - 2018, en el cual fue posible detectar incremento de

un 25% de denuncias de maltratos de tipos físicos y verbales en establecimientos educativos públicos y privados en Chile, pasando de un total de 996 casos a 1262.

Frente a esta problemática es que el Ministerio de educación en Chile ha decretado en el año 2011 la ley 20.536 sobre violencia escolar la cual implica una serie de normas y resguardos en cada establecimiento educacional, los cuales deben constituir un comité de buena convivencia escolar o entidad de objetivos similares, cuyos foco principal es promover y prevenir las situaciones de *bullying*, contando además de forma obligatoria con un encargado de convivencia escolar quien será el responsable de implementar y desplegar medidas para la buena convivencia escolar y su respectiva gestión, , este debe identificar y sancionar de forma efectiva la incidencia de *bullying* por cualquier medio. (Ministerio de Educación, 2011)<sup>(49)</sup>.

Entonces en base a todos los antecedentes expuestos se nos hace necesario preguntar ¿Qué validez y confiabilidad presenta un instrumento psicométrico construido para detectar de forma efectiva el *bullying*, enfocado a estudiantes de enseñanza media en establecimientos educativos de la región de Ñuble, considerando víctima, observador y agresor?

Para realizar dicho instrumento, se considera importante no solo dirigirse a las víctimas, sino también a quienes agreden y a quienes observan y presencian el acto (Mendoza, 2011) <sup>(47)</sup>, ya que la gran mayoría de los instrumentos existentes solo toman en cuenta a la víctima y el silencio de esta se presenta como un factor que dificulta la detección del *bullying*.

## **2.2 Justificación**

### **2.2.1 Relevancia metodológica**

No se ha desarrollado actualmente un instrumento válido que contemple a la víctima, observador y agresor, que sirva a los establecimientos en la región de Ñuble

para detectar el *bullying*, lo que hace necesario la creación de dicho instrumento para facilitar la detección del fenómeno de *bullying* y así facilitar la elaboración de registros y respaldos para diagnósticos.

El resultado de la investigación sería útil para resolver problemas prácticos, como la ausencia de un instrumento válido que contemple a la víctima, observador y agresor para detectar el *bullying*, dejando un instrumento validado y efectivo.

### **2.2.2 Implicancia práctica**

En base a la información obtenida durante la investigación mediante la aplicación del instrumento en caso de ser validado, podría permitir identificar la dinámica relacional y factores que puedan explicar mejor el fenómeno del *bullying*, facilitando de ese modo una mayor comprensión del suceso y proporcionando una orientación para la intervención y planes de acción.

### **2.3 Pregunta de Investigación**

¿Qué validez y confiabilidad presenta un instrumento psicométrico construido para detectar de forma efectiva el *bullying*, enfocado a estudiantes de enseñanza media en establecimientos educativos de la región de Ñuble, considerando víctima, observador y agresor?

### **2.4 Objetivo general y específico**

#### **2.4.1 Objetivo General**

Construir y validar un instrumento que detecte, de forma efectiva el *bullying*, identificando a sus tres actores víctima, observador y agresor en establecimientos educativos de la región de Ñuble.

## 2.4.2 Objetivos Específicos

- Diseñar ítems que detectarán víctimas, observadores y agresores, del *bullying*.
- Seleccionar los ítems que midan eficazmente el constructo a través del análisis factorial.
- Establecer la confiabilidad que presenta el instrumento.
- Establecer validez del instrumento de medición creado para detectar de forma temprana a posibles agresores, víctimas y observadores en el establecimiento escolar.

### **3. Marco Referencial**

#### **3.1 Antecedentes Teóricos**

##### **3.1.1 Psicometría**

En la disciplina psicológica específicamente en investigación cuantitativa y construcción de instrumentos, se hace presente una parte fundamental de ella, la cual en palabras de Muñiz (1992), Aragón (2004)<sup>(8)</sup> resume que asegura y respalda los instrumentos elaborados para su utilización científica, hablamos de la psicometría y es definida como una serie de teorías, métodos y técnicas en directa relación con la medición de variables en la psicología, constituyendo bases e instruyéndose sobre la propiedades métricas para que toda medición sea efectuada correctamente y cuyo fin es entregar la capacidad de convertir los hechos en datos con el propósito de otorgar valores numéricos a individuos en base a sus contestaciones.

En base a lo anteriormente expuesto y tomando en cuenta que el objetivo primordial de esta investigación es la construcción y validación de instrumento de medición, es que se hace necesario profundizar en psicometría, abordando la teoría que engloba, elementos y procedimientos clave importante de tener en cuenta a la hora de trabajar con datos cuantificables y pretender la elaboración cualquier instrumento de orden psicométrico.

##### **3.1.2 Principales teorías**

###### **Teoría clásica de los test**

El modelo lineal de puntuaciones creado por Spearman en 1904 dió paso al nacimiento de la Teoría Clásica de los Test, cuyo planteamiento matemático nos propone que los resultados obtenidos por los individuos al responder un test no es más que la

suma de su puntaje real y el error en la medición (Attorresi, Lozzia, Abal, Gabilert y Aguerri, 2009) <sup>(9)</sup>.

Lo que Spearman nos plantea es que al llevar a cabo numerosas mediciones de longitud, el promedio del conjunto total de esas observaciones dará como resultado la longitud real. A su vez si al llevar a cabo las mediciones y estas resultan ser independientes, además de presentarse el error de medida de manera completamente aleatoria, el promedio obtenido se inclinaría a cero, producto de una infravaloración del análisis respecto de la estimación real que terminarían por anularse con las sobrevaloraciones hechas. A partir de esto luego de las innumerables mediciones, las estimaciones comprobadas alcanzadas presentan un promedio que podría valorarse equivalente a la longitud real. (Attorresi et al, 2009)<sup>(9)</sup>.

Por otro lado no tardaron en aparecer ciertas críticas a este modelo y sus supuestos, como plantea Thurstone (1928), citado en Attorresi et al (2009)<sup>(9)</sup>:

- a)** La primera crítica plantea que el resultado conseguido para medir una variable y el test utilizado son inherentes el uno del otro, esto sería equivalente a que el peso que presente un elemento estuviera relacionado según la balanza usada. Dicho lo anterior al medir una misma variable psicológica en dos test distintos las estimaciones resultantes no necesariamente pueden ser comparadas, debido a que no se hayan en una misma escala.
  
- b)** Como segunda crítica se menciona que, el test e ítems poseen características que se encuentran definidas por las peculiaridades de los individuos participantes, lo cual significaría que lo que se mide influye a la herramienta de medición utilizada, dicho en palabras más simples lo anterior sería equivalente a creer que un kilo varía su peso dependiendo del elemento que se trate.



Producto de dichas inconveniencias presentadas en la Teoría Clásica de los test es que se promovió el surgimiento de teorías nuevas de medición en psicología. A partir de aquello durante los años sesenta es que se alzaron los primeros avances de la Teoría de Respuesta al Ítem, una nueva perspectiva dentro del ámbito educativo cuyo objetivo es ahondar en el estudio de la psicometría en los test e ítems (Attorresi et al, 2009)<sup>(9)</sup>.

### **Teoría de Respuesta al Ítem**

De acuerdo a Attorresi et al (2009)<sup>(9)</sup>, fueron las investigaciones en psicometría llevadas a cabo por Rach (1960) y Birnbaum (1968) de forma autónoma de las cuales nace la nombrada Teoría de respuesta al ítem. Dichas líneas investigativas convergen al establecer una concordancia respecto al comportamiento de un individuo en un ítem y el rasgo causante de dicho comportamiento (rasgo latente). En base a esto, es que surge la necesidad de requerimientos en trabajo matemático y de ese modo especificar las posibilidades existentes que brindan una cierta respuesta en un ítem, de acuerdo a la medición realizada a cada nivel de rasgo presentado por el individuo (Attorresi et al, 2009)<sup>(9)</sup>.

La Teoría de respuesta al ítem tiene como eje primordial la elaboración de herramientas capaces de medir características que no presenten variaciones en su demografía. En caso de existir dos sujetos con un mismo nivel de rasgo medido, tendrán la misma la posibilidad de responder de forma semejante sin importar su población de origen, lo cual representa una ganancia significativa a diferencia de la Teoría clásica de los test al obviar el empleo de un grupo normativo (Attorresi et al, 2009)<sup>(9)</sup>.

La Teoría de respuesta al ítem considera al ítem como una unidad de análisis y se establece bajo un modelo en base al rasgo latente presentado por el sujeto. El nivel de rasgo latente corresponde a la evaluación realizada de acuerdo al patrón de respuestas resultante en un conjunto de ítems, si este conjunto varía la valoración de puntuación se conserva, pese a que posteriormente las propiedades psicométricas de

los reactivos sean modificadas. De acuerdo a esto, dicha teoría posibilita que más allá de los ítems que conforman el instrumento las mediciones se mantengan sin cambios. (Attorresi et al, 2009)<sup>(9)</sup>.

Ya abordadas ambas teorías es posible decir que la presente investigación y desde un trabajo exploratorio se ajusta más a los lineamientos planteados por la teoría clásica de los test, ya que básicamente busca medir la totalidad de la respuesta, ósea el valor verdadero de la característica que se busca medir. La Teoría clásica de los test aún se encuentra dentro de los modelos más utilizados hasta el día de hoy, debido a sus claros supuestos, que la hacen empíricamente realizable y más aún como hemos mencionado desde una investigación exploratoria, a la cual se ajusta perfectamente.

### 3.1.2 Validez

La validez se entiende como el nivel de precisión en que un test o prueba es capaz de medir aquello para lo que fue construido o tiene por objetivo. En otras palabras un test es considerado válido si logra medir lo que debería, esa la característica fundamental de un instrumento de medición. Es posible que un test sea fiable pero no válido, pero si ha de ser válido es también fiable (Chiner, 2011)<sup>(20)</sup>.

Chiner (2001)<sup>(20)</sup> plantea que existen tres elementos fundamentales en la validez, validez de contenido, validez de criterio y validez de constructo, los cuales abordan diferentes aspectos y sus propósitos varían según el tipo de test. Por otro lado Aiken (2003)<sup>(7)</sup> identifica también otros tipos de validez importantes de mencionar.

Tipos de validez	Descripción
------------------	-------------

<p><b>Validez de contenido</b></p>	<p>De acuerdo a Chiner (2011)<sup>(20)</sup> “Se refiere al grado en que el test presenta una muestra adecuada de los contenidos a los que se refiere, sin omisiones y sin desequilibrios de contenido” (pág.2)</p>
<p><b>Validez de criterio</b></p>	<p>Entendida como el grado de correlación que efectúa un test con los criterios y con lo esperado por hipótesis, que ha de correlacionar de una determinada manera (Chiner, 2011) <sup>(20)</sup>.</p>
<p><b>Validez de constructo</b></p>	<p>Se considera un tipo más general de validez ya que incluye a los demás tipos y se entiende como el grado en que un instrumento mide u obedece a la hipótesis, midiendo lo que debiese medir (Chiner, 2011) <sup>(20)</sup>.</p>
<p><b>Validez concurrente</b></p>	<p>Se utiliza cuando un test se emplea a individuos clasificados en diferentes categorías, como por ejemplo grupos de nivel socioeconómico o de diagnóstico clínico (Aiken, 2003) <sup>(7)</sup>.</p>
<p><b>Validez predictiva</b></p>	<p>Se relaciona a la exactitud con que las puntuaciones de un test pronostican las puntuaciones de criterio de acuerdo a la correlación del test y el criterio de su función futura (Aiken, 2003) <sup>(7)</sup>.</p>
<p><b>Validez creciente</b></p>	<p>Relacionada al grado de precisión que presentan las predicciones y diagnósticos al añadirse una prueba específica a una batería</p>

	de procedimientos de evaluación (Aiken, 2003) <sup>(7)</sup> .
--	--

**Figura 1.** Diferentes tipos de validez y su descripción.

### 3.1.4 Confiabilidad

Para que un instrumento psicométrico se considere importante debe poseer una medida confiable, por lo que en primera instancia se debe comprobar si un test presenta la confiabilidad necesaria para medir aquello para lo que fue construido para medir. Una prueba no será considerada confiable para medir, evaluar y realizar predicciones de conducta de las personas, si ante la ausencia de cambios permanentes las puntuaciones varían según la circunstancia. La confiabilidad es más que entenderse como una característica de un instrumento de medición se considera una propiedad de las puntuaciones conseguidas al aplicarse dicho test aun grupo de personas, en un momento y condiciones específicas (Thompson, 1994, citado en Aiken, 2003)<sup>(7)</sup>.

#### Tipos de confiabilidad

- a) **Coefficiente test-retest:** se utiliza para saber si la medición de un instrumento resulta consistente en diferentes situaciones, se denomina también como coeficiente de estabilidad y dicho método busca aquellos errores obtenidos en la medición que surgen en base al cambio de condiciones en dos situaciones diferentes en las que se haya aplicado el instrumento, siendo la magnitud de la confiabilidad mayor cuando el trecho entre la prueba inicial y el retest es pequeño a cuando es largo (Aiken, 2003)<sup>(7)</sup>.
  
- b) **Coefficiente de consistencia interna:** de acuerdo a Chiner (2011)<sup>(20)</sup> en ciertos momentos se hace complejo o imposible aplicar dos veces un instrumento, por lo que el fin de este método es poder determinar hasta donde se hace posible

generalizar desde el grupo de ítems al dominio, una de las maneras recurrentes para dicho proceso es determinar el grado de consistencia con el que los individuos responden frente a los ítems del instrumento en una aplicación única. Por otro lado si los individuos presentan un rendimiento consistente en diferentes ítems, es posible afirmar que el instrumento posee homogeneidad en sus ítems y para que los ítems presenten un carácter homogéneo es necesario medir el mismo constructo o dominio de contenidos.

Este método comprende tres métodos diferentes, el método división por mitades de Spearman, las fórmulas de Kuder-Richardson y el coeficiente de alpha de Cronbach (Aiken, 2003)<sup>(7)</sup>.

<b>Métodos</b>	<b>Descripción</b>
<b>Método de división por mitades</b>	Es un método que simplifica la consistencia interna, en donde un test se contempla como dos partes que miden lo mismo y así aplicar un test y otorgar puntuaciones separadas en sus dos partes escogidas arbitrariamente (Aiken, 2003) <sup>(7)</sup> .
<b>Método de Kuder-Richardson</b>	Se plantea que un test puede separarse en varias formas en dos partes que poseen un número de reactivos equivalente, en donde para determinar la mejor valoración de coeficientes se procede a obtener el promedio de los coeficientes de confiabilidad de todas aquellas divisiones por mitad como un valor general de confiabilidad (Aiken, 2003) <sup>(7)</sup> .

<p><b>Coefficiente de alfa de Cronbach</b></p>	<p>Este método permite determinar la confiabilidad que posee un test de medición por medio de un grupo de items de los cuales se pretende que midan un mismo constructo latente, si el alfa de Cronbach se manifiesta bajo se puede decir que es inconsistente en las puntuaciones del constructo que se pretende medir (Frías, 2014) <sup>(30)</sup>.</p>
--	--

**Figura 2.** Métodos de consistencia interna y su descripción.

### 3.1.5 Análisis Factorial Exploratorio (AFE)

En cuanto al análisis factorial exploratorio es posible afirmar que se encuentra dentro de las técnicas más recurridas al momento de efectuar investigación o estudios implicados en la construcción y validación de test, debido a que precisamente es la técnica favorita a la hora de profundizar en los grupos de variables y factores comunes que esclarecen las respuestas en los ítems de un test (LLoret, Ferreres, Hernández y Tomás, 2014) <sup>(29)</sup>.

De acuerdo a Méndez y Rondón (2012) <sup>(48)</sup>, cuando el fin principal se posiciona en la reducción de factores o variables y/o descubrir nuevos factores latentes, el AFE es la opción pertinente, ya que el propósito primordial del AFE es determinar el conjunto de variables o factores que se correlacionan entre si estrechamente. Además entrega la facilidad de disminuir la dificultad que presenta un conjunto amplio de variables en un grupo más pequeño, por esta razón otro de sus propósitos u objetivos es lograr describir un fenómeno más detalladamente.

Pérez y Medrano (2010)<sup>(63)</sup>, proponen que antes de la realización del AFE es necesario corroborar una sucesión de supuestos estadísticos para evitar obtener resultados erróneos, por lo cual los autores en base a Martínez Arias (1999) plantean deben evaluarse tres supuestos fundamentales: normalidad, linealidad y multicolinealidad, junto a esto los resultados obtenidos de los análisis estadísticos y AFE que evalúan dichos supuestos, pueden ser alterados debido a puntuaciones marginales conocidas como *outliers uni* y multivariados, por lo que es fundamental realizar un análisis de exploración inicial de los datos con el fin de identificar la aparición de sucesos irregulares o que presenten valores extremos.

Se encuentran tres métodos utilizados para la identificación de sucesos irregulares o extremos univariados, el primero consiste en el cálculo de puntuaciones típicas en las variables y estimar como posibles sucesos atípicos las que manifiesten puntajes Z más allá de un rango  $\pm 3$  (Tabachnick y Fidell, 2001, citado en Pérez y Medrano 2010)<sup>(63)</sup>. Otro método es la revisión visual de bigotes o *box plots* y gráficos de caja que exponen valores irregulares en forma de puntos excluidos en los extremos de los bigotes y por último se sugiere el procedimiento de distancia Mahalanobis ( $D^2$ ) cuya función consiste en identificar sucesos irregulares multivariados denominando como irregulares los sucesos que sobrepasen el umbral de significación de  $p < .001$  (Uriel y Aldas, 2005, citado en Pérez y Medrano 2010)<sup>(63)</sup>.

Ya habiendo revisada la presencia de sucesos irregulares es que se efectúa el supuesto de normalidad a modo de comprobar variables, haciendo uso de pruebas de contraste de bondad de ajuste (Pérez y Medrano, 2010)<sup>(63)</sup>, sumado a esto se efectúa el supuesto de linealidad de las relaciones, el cual se considera elemental en el AFE, debido a que las estimaciones del coeficiente de correlación son únicamente explicados al ser el patrón de relaciones lineal entre los factores o variables (Batista Foguet y Gallart, 2000, citado en Pérez y Medrano 2010)<sup>(63)</sup>.

Por último de acuerdo a Martínez Arias (1999) se sugiere ejecutar un diagnóstico de multicolinealidad con el fin de reconocer correlaciones elevadas o excesivas entre las

variables o ítems, para lo cual se ha de analizar la matriz de correlación observando la presencia de valores iguales o mayores a .90 (Pérez y Medrano 2010)<sup>(63)</sup>.

Previo al análisis factorial para comprobar si los ítems se encuentran significativamente correlacionados es que se utilizan dos pruebas estadísticas, el test de esfericidad de Bartlett y la medida de adecuación muestral de Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) (Pérez y Medrano 2010)<sup>(63)</sup>.

- a) **Test de esfericidad de Bartlett:** de acuerdo Everitt y Wykes (2001) posibilita verificar la hipótesis nula que asegura que las variables no se correlacionan, comparando la matriz de identidad con la matriz de intercorrelación de datos obtenidos, en donde los términos en la diagonal se representan como unidades y el resto en ceros, la hipótesis nula es rechazada y se considera a las variables altamente intercorrelacionadas para efectuar el AFE si es que los resultados de la comparación corresponden a un nivel  $p < .05$  (Pérez y Medrano 2010)<sup>(63)</sup>.
  
- b) **Test Kaiser-Mayer-Olkin (KMO):** es el cociente de la diagonal en la matriz de correlación de anti-imagen, dentro de la cual surgen valores negativos de los factores de correlación parcial en las variables. Sierra bravo (1981) sostiene que los factores de correlación parcial son bajos lo que hace que los valores de la diagonal sean altos, lo que quiere decir que mientras mayores los factores altos en la matriz hay a interrelación entre variables es más elevada (Pérez y Medrano 2010). Por último según Hair Anderson, Tatham y Black, (1999) en el KMO se considera que existe una interrelación satisfactoria cuando va de un rango de 0 a 1 y el valor es idéntico o mayor a .70 (Pérez y Medrano, 2010)<sup>(63)</sup>.

Una vez comprobado el cumplimiento de supuestos, comienza la selección de métodos de extracción, en donde los más utilizados en el AFE son dos, los componentes principales y ejes principales pero antes de adentrarnos en ambos métodos y para entender mejor la diferencia entre ellos, es necesario mencionar que “el análisis factorial



es un método analítico de condensación de la varianza total de respuesta a las variables” (Pérez y Medrano, 2010, p.61)<sup>(63)</sup>. La varianza mencionada consta de tres componentes:

- a) **Varianza común o comunalidad:** representa la variabilidad de las variables que puede ser explicada por los factores comunes en todas ellas.
- b) **Varianza específica:** porcentaje de varianza único que tiene cada variable
- c) **Varianza de error:** la cual se entiende como el porcentaje e varianza que no se encuentra explicada que se liga al error de medición.

Habiendo explicado lo anterior es posible retomar los métodos de extracción anteriormente mencionados, que de acuerdo a Pérez y Medrano (2010)<sup>(63)</sup> son:

- a) **Método de componentes principales:** es posible decir que demuestra una elevada suma de varianza factible en los datos observados, razón por la que dicho método es capaz de analizar la varianza total relacionada a las variables considerando varianzas específicas y de error.
- b) **Método de ejes principales:** a diferencia del anterior método solo considera la varianza que la covarianza, relegando la varianza específica y la asociada al error de medida.

Finalmente en cuanto la rotación e interpretación de los factores, es posible decir que el resultado obtenido en primera instancia en el análisis factorial se encuentra una matriz no rotada, cuya interpretación se hace compleja, por esta razón cuando existe más de un factor en la solución, posterior a la extracción de factores iniciales, es que se ejecuta en ellos un proceso llamado rotación (Pérez y Medrano, 2010)<sup>(63)</sup>.

Dicha rotación es efectuada para que la solución factorial se acerque a la nombrada estructura simple y los ítems tengan una correlación lo más cercana a 1 en uno de los factores y correlaciones cercanas a 0 respecto a los factores sobrantes. Los factores son rotados por el investigador con el objetivo de suprimir aquellas correlaciones negativas considerables y disminuir la cantidad de correlaciones existentes de los ítems presentes en diversos factores. Las rotaciones efectuadas pueden ser de tipo ortogonales u oblicuas, en donde el método Varimax (Kaiser, 1958) y Promax (Gorsuch, 1983) son bastante utilizados (Pérez y Medrano, 2010) <sup>(63)</sup>.

La rotación oblicua se presenta más acorde con la estructura que poseen variables psicológicas las cuales que en su mayoría están intercorrelacionadas, por otra parte la ortogonalidad absoluta es únicamente teórica y con propósitos prácticos, cuando las correlaciones en su totalidad son menores a .32 entre los factores se entiende como ortogonal (Pérez y Medrano, 2010) <sup>(63)</sup>. Por su parte los autores Tabachnick y Fidell (2001) sugieren efectuar una rotación oblicua en primera instancia a modo de filtro para obtener una matriz de correlación de los factores, si entre los factores se logra apreciar una correlación mayor a .32 se debería elegir una rotación oblicua y si fuese menor una ortogonal (Pérez y Medrano, 2010) <sup>(63)</sup>.

Para terminar el análisis factorial tiene como objetivo final la interpretación y denominación de factores, lo cual es conseguido analizando el patrón de correlaciones pequeñas y grandes que poseen las variables respecto a los diferentes factores en la rotación efectuada en la matriz, considerando en primer lugar la existencia de más de un factor en ella, además del complemento de conocimientos teóricos sobre las variables dentro del análisis (Pérez y Medrano, 2010) <sup>(63)</sup>. Glutting (2002) sugiere que para interpretar cada factor este debe como mínimo presentar cuatro ítems con correlaciones idénticas o mayores a .40 y considerar las correlaciones ítem-factor más altas para concluir el nombre de los factores. Si la rotación ejecutada es oblicua se hace factible seguir con el análisis factorial y conseguir factores de factores, o de otra manera es posible efectuar un análisis factorial extrayendo factores oblicuos de primer orden y así posteriormente realizar entre los factores un análisis factorial de la matriz de correlación

entre los factores y originar factores de segundo orden o mayores (Pérez y Medrano, 2010) <sup>(63)</sup>.

### 3.1.6 Validez y confiabilidad utilizada

De acuerdo a Chiner (2011) <sup>(20)</sup> generalmente la validez de contenido se apoya en el juicio de expertos, lo cual indica a que nivel los ítems del test son acordes a aquello que busca evaluar, en resumen esta validez se basa en la descripción exacta del dominio y en el juicio referido al nivel de capacidad con que aquel dominio es evaluado. Es aquí donde reside la importancia, preferencia y utilidad de este tipo de validez para la presente investigación, la cual al tener el propósito de construir y validar un test requerirá de la pericia de profesionales entendidos en la materia, para revisar individualmente cada uno de los ítems y reactivos, con el fin de corregir y asegurar la pertinencia y efectividad del instrumento construido, en pocas palabras en su precisión y claridad, además de jugar un papel fundamental en esta tarea junto a la validez de constructo que de acuerdo a Pérez-Gil, Chacón y Moreno (2000) <sup>(59)</sup> “consiste en un análisis de la significación de las puntuaciones de los instrumentos de medida expresada en términos de los conceptos psicológicos asumidos en su medición” (pág.442), el cual se efectúa a través del proceso de análisis factorial exploratorio de los ítems, el cual como ya se ha expuesto representa gran importancia al momento de reconocer la configuración que subyace a los ítems de un instrumento.

Por otro lado el método de coeficiente de consistencia interna basado en alfa de Cronbach ha sido el método de confiabilidad escogido y considerado adecuado para esta investigación debido a través de este método se hace posible calcular la confiabilidad del instrumento elaborado en base al conjunto de ítems que como ya se ha definido anteriormente se espera que midan un mismo constructo, siendo en este caso el *bullying*.

Ya habiendo abordado la teoría, el proceso y pasos que se deben llevar a cabo en la construcción y validación de un instrumento de medición psicométrica, es que debemos profundizar en el fenómeno que se busca medir, conocido como acoso escolar

o universalmente *bullying*, para poder comprender dicho fenómeno es necesario comenzar antes por un periodo que reconocemos como crítico en su incidencia “la adolescencia” como ya se explicara en breve y que representa el rango etario de la población considerara en la cual estará enfocado este test.

### 3.1.7 Concepto de Adolescencia

La concepción de adolescencia forma parte del estudio de la psicología evolutiva desde finales del siglo XIX y principios del siglo XX, cuyo crédito se atribuye al psicólogo norteamericano Stanley Hall, cuya publicación en 1904 sobre adolescencia, signífico un hecho que lo llevó a que la incluyeran dentro de la investigación de la psicología evolutiva (Dávila, 2004)<sup>(22)</sup>.

Como explica Delval (1998) para Hall la adolescencia significaba:

Una edad especialmente dramática y tormentosa en la que se producen innumerables tensiones, con inestabilidad, entusiasmo y pasión, en la que el joven se encuentra dividido entre tendencias opuestas. Además, la adolescencia supone un corte profundo con la infancia, es como un nuevo nacimiento (tomando esta idea de Rousseau) en la que el joven adquiere los caracteres humanos más elevados (citado en Dávila, 2004, pág. 87) <sup>(22)</sup>.

Dávila (2004) <sup>(22)</sup> plantea que desde una perspectiva cognitiva e intelectual del desarrollo en la adolescencia, este fenómeno se caracteriza por el surgimiento de vastas transformaciones cualitativas en el pensamiento, el cual según nos cuenta el autor, Piaget nombra como periodo de las operaciones formales, proceso en donde ocurre una mayor aproximación de la acción intelectual hacia un modelo científico y lógico por parte del individuo. Durante la adolescencia y su desarrollo cognitivo, se da inicio además a la conformación de un razonamiento social, en donde cobra gran importancia el desarrollo de la identidad a nivel individual, colectivo y social, que a su vez contribuyen con el entendimiento del sí mismo, relaciones interpersonales, institucionales y costumbres del

individuo; aquí es donde su juicio social se conecta con el conocimiento del yo y los demás, se adquieren habilidades sociales, el saber y aceptación/negación de los fundamentos del edicto social, sumado a la obtención y desarrollo de la moral y valores del adolescente.

Según nos cuenta Dávila (2004) <sup>(22)</sup>, Delval (1998) resume el concepto de adolescencia considerando tres teorías: la teoría psicoanalítica, la teoría sociológica y la teoría de Piaget.

La teoría psicoanalítica la cual describe la adolescencia como el producto generado durante la pubertad y que provocan un cambio en la psique, que como consecuencia hacen a la personalidad más vulnerable. Sumado a esto nace la sexualidad y ocurre una transformación en la relación con el núcleo familiar, provocándose quizás una separación respecto a la familia y contrariedad con sus normas, naciendo así relaciones sociales nuevas y ganando mayor relevancia la cimentación de la identidad y la crisis ligada a ella. En base a esto aquí la adolescencia se relaciona a causas netamente internas.

Desde otra perspectiva, la teoría sociológica, plantea las tensiones y presiones del entorno social del individuo actuando como factores causales, que derivarían como consecuencia en lo que se comprende como la adolescencia, principalmente aquello concerniente al proceso de socialización y obtención de roles en la sociedad contexto en el cual la adolescencia es concebida y se atribuye a causas sociales externas.

Por último la teoría de Piaget, se refiere a la adolescencia como una etapa en la cual el individuo comienza a producir proyectos en su vida, en donde las transformaciones ocurridas en el pensamiento están ligadas a los cambios afectivos y sociales, y así es como de la interacción de elementos a nivel individual y social se obtiene como producto la adolescencia.

Gaete (2015) <sup>(31)</sup> por su parte se refiere a la adolescencia como:

Un término derivado deriva del latín «adolescere» que significa «crecer hacia la adultez». La adolescencia es aquella etapa del desarrollo ubicada entre la infancia y la adultez, en la que ocurre un proceso creciente de maduración física, psicológica y social que lleva al ser humano a transformarse en un adulto. En este período, en el que ocurren cambios rápidos y de gran magnitud, la persona se hace tanto biológica, como psicológica y socialmente madura y capaz de vivir en forma independiente (o más bien en camino hacia ello en la actualidad, aunque depende de las circunstancias) (pág. 437).

En donde la interrelación ocurrida entre factores biológicos, el progreso en etapas anteriores del ciclo vital y el efecto de diversos factores socio culturales son responsables y dan como producto un desarrollo psicosocial normal en la etapa adolescente (Gaete, 2015) <sup>(31)</sup>.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) define adolescencia como el periodo de crecimiento y desarrollo humano que se produce después de la niñez y antes de la edad adulta, entre los 10 y los 19 años. Se trata de una de las etapas de transición más importantes en la vida del ser humano, que se caracteriza por un ritmo acelerado de crecimiento y de cambios, superado únicamente por el que experimentan los lactantes. Esta fase de crecimiento y desarrollo viene condicionada por diversos procesos biológicos. El comienzo de la pubertad marca el pasaje de la niñez a la adolescencia (OMS, 2018) <sup>(58)</sup>.

Por otro lado José Lillo (2004) <sup>(42)</sup> médico-psiquiatra psicoanalista español, refiere que la adolescencia es una etapa única en el desarrollo de cada individuo, es un periodo de cambio entre la infancia y la adultez, en donde comienza un proceso de construcción que concluye la identidad de cada persona y que se reflejara en su etapa adulta. Este proceso representa una época de trabajo mental progresivo, lleno de conflictos y que por lo general provocan vergüenza. Esta etapa incluye una serie de complejos sintomatológicos que implican peleas y duros esfuerzos en busca de dar solución a las pruebas que aparecen en el camino hacia la adultez (crisis de la adolescencia).

Durante la adolescencia comienzan diversos cambios entre los cuales encontramos aquellos relacionados al crecimiento físico y neuroendocrino que transforman la corporalidad promoviendo el desarrollo de caracteres de orden sexual secundarios que diferencian a hombres y mujeres, además de ello se presentan las primeras expresiones de la capacidad genésica y de reproducción (menstruación y emisión seminal) dicha modificación significa el surgimiento de deseos y pulsiones sexuales de una manera muy potente que resulta muy difícil de entender a nivel emocional, esto marca un cierre y término de la infancia en el adolescente posicionándolo socialmente en una nueva etapa, la cual es variable y no del todo bien delimitada como otras etapas. Desde un punto de vista socio-antropológico al adolescente le es atribuido el estatus de joven, cuyo concepto de juventud hace significancia a la idea de nuevo, inexperto e inmadurez, que se encuentre aún en proceso de crecimiento y que judicialmente aun es considerado menor al no haber alcanzado su mayoría de edad legal. Independiente de los diferentes puntos de vista sobre dicho fenómeno, la concepción de adolescencia es mucho más amplia que solo un enfoque ya que abarca todas las perspectivas tanto psicológica, biológica, social, antropológica y judicial, debido a que es un periodo de transformaciones a nivel de la mente, cuerpo, medio social y su calidad de ciudadano de su comunidad (Lillo, 2004) <sup>(34)</sup>.

De acuerdo a Lillo (2004) <sup>(42)</sup> la concepción de adolescencia es variable según sea la sociedad y contexto histórico, en donde los criterios sobre adolescencia dependen de cómo es vista esta etapa por la sociedad. Así como en algunas comunidades se contemplan ciertos ritos o pruebas para ayudar al individuo en su transición hacia a una etapa más adulta, también los hay en los mismos adolescentes y sus respectivos grupos, donde estos mandatos son requisitos que el adolescente debe cumplir exitosamente y que significan la aceptación y pertenencia por sus pares adultos, estos obstáculos o retos que vivencia muchas veces el adolescente nos dan cuenta de las impiedades por las cuales deben atravesar para lograr su madurez. A través de estos ritos de iniciación se van definiendo las expectativas sobre el individuo en esta etapa, pero por su parte pese a que el adolescente deja de ser visto como un niño aún está a medio camino en su

desarrollo, se espera y demanda que el individuo actúe como adulto sin ser reconocido como tal, el adolescente no se siente perteneciente a ningún lado, ya no es un niño pero tampoco aun es un adulto pero debe responder como uno. Es por esto que dicha transición se vivencia de manera bastante confusa y variable, en donde prima el temor por parte del adolescente de no alcanzar su desarrollo y crecimiento, quedando fuera de este proceso.

Continuando con los planteamientos de este autor la adolescencia se reduce e identifica porque es un proceso, en el cual el mundo interno del individuo ocurre una conjunción de funciones infantiles y adultas, en donde en primera instancia suele predominar lo infantil, lo cual con el paso del tiempo va inclinándose hacia practicas relacionadas más a la adultez, siendo esta conjunción de funcionamientos la que se manifiesta y define como Crisis de la Adolescencia, que implica variables conductas y comportamientos que no difieren de lo infantil y adulto, haciendo aún más confusa su diferenciación (Lillo, 2004)<sup>(34)</sup>.

Finalmente este periodo de la vida representa una crisis en el desarrollo, que a su vez trae como riesgo un aumento de probabilidades de padecer trastornos en diferentes áreas y a expresiones patológicas. Por esta razón es que durante esta transición el individuo está bajo intensas presiones internas y externas, en donde debe realizar grandes esfuerzos a nivel psíquico para sortear el camino hacia la adultez, camino en el cual se identifican tres elementos generales en los adolescentes y que influyen en su conducta y comportamiento, en primera instancia se encuentra **a)** las relaciones con sus padres en donde los adolescentes se hacen menos dependientes emocionalmente y se convierte en individuos más independientes afectivamente, tomando conciencia de sus pensamientos y sentimientos, disminuyendo en cierto grado la influencia de sus padres sobre si, además surge el deseo consiente de concretar una vida más íntima y personal más allá del conocimiento o supervisión de sus padres, a su vez inventando mecanismos o códigos de comunicación de difícil comprensión para los adultos, como segundo elemento se habla de **b)** las relaciones con sus amigos, Que implican las competencias de los adolescentes para buscar y elegir a sus pares, que incrementa en colectividad sus



anhelos de alcanzar la adultez, poniendo en práctica sus variadas identificaciones proyectivas, su identidad y nuevas habilidades y en tercer lugar **c)** la visión del adolescente sobre sí mismo, referida a si puede verse como un individuo corporalmente maduro, que abarca competencias de transformar la visión de un yo dependiente de sus progenitores a un yo netamente propio y propietario de su cuerpo, visión que debe encaminarlo a descubrir y experimentar el mundo externo, las nuevas oportunidades que esto implica, además de vivenciar nuevos focos de interés, representando así la proyección de la transición y cambio vivenciada por el individuo en el mundo externo (Lillo, 2004)<sup>(34)</sup>.

En resumen como se ha podido informar en base a los autores citados la adolescencia es un proceso o etapa crucial y crítica en el ciclo vital, en donde surge la búsqueda de su identidad, marcada por cambios y modificaciones a nivel cognitivo en donde los adolescentes comienzan razonar e interrogarse sobre quiénes son, cuestionando y observando su papel en la vida, esto acompañado de alteraciones en sus emociones y conductas (Fernández, 2014)<sup>(28)</sup>, sumado a esto los cambios a nivel físico, que según McConville (2009)<sup>(45)</sup> “Aumenta la conciencia corporal, las preocupaciones sobre la fuerza y el atractivo, se siente ira, vacío, también excitación sexual” lo que ya de por si representa bastante conflicto, tensión y ansiedad en ellos, y que son solo parte de la amplia gamas de presiones y factores con los cuales deben lidiar, ya que la adolescencia no solo implica su mundo interno, sino también de todos aquellos factores relacionados también a lo externo, su entorno, contexto, interacciones y responsabilidades relacionadas a lo sociocultural y familiar, que muchas veces resultan confusas y carecen de claridad respecto a que deben hacer y sentir, y que van influenciando e impactando intensamente en el individuo durante su transición a la etapa adulta definiéndolo. Es por esto que al presentarse como una etapa crítica y variable en el desarrollo de los individuos es que consideramos la población adolescente como foco de nuestra investigación producto de la gran variedad de cambios por los cuales deben pasar que los van diferenciando unos de otros, a la vez que buscan calzar y ser aceptados por sus pares, necesidades, problemáticas y complejidades que se relacionan e influyen en el fenómeno que busca detectar nuestro instrumento el acoso escolar o *bullying*.

### 3.1.8 Bullying

El concepto de *bullying* tiene su etimología en la lengua inglesa y la atribuye el investigador Noruego Dan Olweus, quien indica que *bullying* proviene de *bull* que significa toro debido a la actitud de este animal embravecido que arremete y pasa por encima de otros sin contemplación alguna (Olweus, 1997)<sup>(51)</sup> y que a su vez proviene del verbo “*to bully*” y que en español se le da el significado de intimidar, tiranizar, amedrentar y que hace referencia a matón o abusador (Ortega, 2013)<sup>(57)</sup>, osea “*bully*” que implica amedrentar mediante el uso de la fuerza y lenguaje amenazante caracterizado por un lenguaje agresivo (Cabezas, 2007)<sup>(15)</sup>.

Por su parte Rosario Ortega (2011), considerada una de las principales investigadoras de fenómeno *bullying* lo traduce como: acoso, intimidación, exclusión social y maltrato. En base a esto es que el *bullying* y acoso escolar adquieren la misma concepción, refiriéndose a los abusos cometidos en el contexto escolar, al presentarse como un comportamiento agresivo de alto calibre, que implica el uso de su cuerpo y fuerza física como un arma para ejercer daño a otros, abusando de su fuerza por un tiempo extendido de tiempo (citado en Ortega, 2013)<sup>(57)</sup>.

Olweus (1993) define *bullying* como “un estudiante es acosado o victimizado cuando está expuesto de manera repetitiva a acciones negativas por parte de uno o más estudiantes”. Posteriormente a esta definición añade que debe de existir entre los involucrados una asimetría de poder (Olweus, 2014)<sup>(50)</sup>.

Olweus (1999)<sup>(52)</sup> considera que el *bullying* es un comportamiento continuo que implica agresiones de tipo verbal, exclusión social, amenazas psicológicas y la agresividad física de unos estudiantes sobre otros quienes se convierten en sus víctimas. Un estudiante se convierte en víctima al encontrarse repetidamente expuesto y a largo plazo de tiempo bajo acciones negativas de parte de uno o varios compañeros hacia su persona. En base a lo anteriormente expuesto Olweus considera tres criterios

para que exista acoso escolar como tal, el primero debe ser un comportamiento agresivo con intención de causar lesión, debe realizarse el acoso de manera continua a través del tiempo y ha de desarrollarse en una relación interpersonal en desequilibrio de poder.

Cerezo (2009) <sup>(18)</sup> también nos ofrece una definición de *bullying* en la que se refiere a dicho fenómeno como una forma de maltrato, intencionado y constante de uno o varios agresores hacia un individuo en particular (víctima) quien posee, con ciertas características que lo identifican como débil, que lo llevan convertirse incluso en víctima habitual de sus abusadores, sin ninguna posibilidad de poder defenderse de sus atacantes.

Por su parte Ortega y Mora (2000) <sup>(55)</sup> Plantean que el *bullying* “se traduce en una relación estable, permanente o duradera, que un niño o grupo de niños o niñas establece con otros/as, basada en la dependencia o el miedo”. Los autores dan cuenta que no se trata de fenómenos de conductas disruptivas o violencia aislada, sino más bien de maltrato, hostigamiento, intimidación psíquica y/o física mantenida.

Dentro de este fenómeno se hace necesario diferenciar dos tipos, el primero llamado *bullying* directo, el cual corresponde a ataques físicos y/o verbales realizados de manera directa hacia la persona victimizada, dentro de los que se encuentran ataques físicos como golpes o empujones, y ataques verbales como insultos y amenazas (Pérez, 2011) <sup>(60)</sup>. En segundo lugar nos encontramos con el *bullying* Indirecto, en el cual los ataques implican aspectos sociales o relacionales, donde la meta es perjudicar la imagen de la persona socialmente por medio de artimañas sinuosas pero intencionales, dentro de este tipo de *bullying* se incluyen las propagaciones de rumores, marginación social, asilamiento y exclusión (Pérez, 2011)<sup>(60)</sup>.

Para finalizar se considera importante recalcar que el *bullying* no es un episodio aislado o esporádico, sino que es un fenómeno persistente y mantenido en el tiempo,

cuya víctima incluso puede vivenciarlo durante años (Cerezo, 1998) <sup>(17)</sup>. A diferencia de un acto de violencia escolar, el cual puede ser puntual u ocasional y ser dirigido tanto a profesores, alumnos y propiedades del establecimiento, encontrándose actos como el maltrato físico, abuso sexual, abuso emocional, negligencia, maltrato económico y vandalismo entre sus categorías (Serrano e Iborra, 2005) <sup>(65)</sup>.

### 3.1.9 Tipos de Agresiones

#### Agresión Física

Sullivan, Cleary y Sullivan (2005) <sup>(68)</sup>, estiman que las agresiones físicas son aquellas en que el individuo agredido sufre daños por medio de mordidas, patadas, golpes, rasguños o todo tipo de daños de índole físico hacia su persona.

Por otro lado Calderero, Salazar y Caballo (2011), señalan identificar dos formas de ejercer la agresión en el *bullying*, la primera es la agresión física la cual implica aquellas agresiones hacia la persona o a sus pertenencias, dentro de las cuales se encuentran conductas tales como pegar, empujar, daños materiales educativos, robo de dinero, entre otras conductas (citados en Enríquez y Garzón, 2015) <sup>(25)</sup>.

Con el objetivo de enriquecer la definición o concepto de agresión física en el *bullying* Araos y Correa (2004) <sup>(2)</sup> diferencian entre agresiones directas e indirectas en donde todo daño por medio de la fuerza física como amenazas con el cuerpo, golpes con o sin armas hacia un integrante del establecimiento educativo en calidad de alumno se considerarían formas de victimización directa, por otro lado las agresiones que impliquen romper, dañar o robar las pertenencias de otro se identifican como formas de victimización indirecta. Reforzando lo anterior también se diferencia la agresión de índole física entre directa e indirecta en donde el acoso físico es considerado directo cuando quien la padece sufre daños contra su integridad física (su cuerpo), como por ejemplo puñetazos, golpes, lesiones con cualquier tipo de objeto, tirones y arranques de pelo o

mordidas, y el acoso físico indirecto contemplaría aquella agresión enfocado en causar daños a la propiedad de la víctima, como robar sus pertenencias, destruir y votar objetos y vestimentas.(Oñederra, 2008, citado en Enríquez y Garzón, 2015)<sup>(25)</sup>.

## **Agresión Verbal**

Ortega (2013) <sup>(57)</sup> plantea que:

Por medio de la comunicación oral es posible el intercambio de ideas y las interrelaciones con diferentes personas con diversos fines. Es decir, el lenguaje oral es el componente básico por medio del cual surgen las habilidades de comunicación social constructivas o destructivas. Entonces el acoso verbal se produce cuando el acosador utiliza de manera maliciosa la palabra para provocar angustia a otro y de ese modo sentirse poderoso (pag.33).

Sullivan et al. (2005)<sup>(68)</sup>, considera dos tipos de agresión verbal, en donde el primero es ejercido de forma directa y explica es el modo de emplear el lenguaje oral como un medio de agresión sobre otros, a través de burlas, insultos, bromas desagradables, amenazas, expresiones soeces, apodos, entre otros. Enríquez y Garzón (2015) <sup>(25)</sup> citando a Rojas y Zarate (2012) mencionan que la agresión de tipo verbal, que contempla amenazas mediante el uso de palabras, insultos, burlas crueles sobre el aspecto características corporales, etnia, anomalías visible o diferencia en el habla o conducta. Y en cuanto a la segunda forma nos encontramos la agresión verbal Indirecta, la cual está relacionada comúnmente a la propagación mal intencionada de rumores falsos a espaldas de la víctima (Sullivan et al, 2005) <sup>(68)</sup>. Cuando estas formas de agresión verbal son mantenidas en el tiempo pueden llegar incluso al punto de causar trastornos en la persona afectada (Rojas y Zarate, 2012 citados en Enríquez y Garzón, 2015)<sup>(25)</sup>.

Por otro lado además de las agresiones físicas y verbales, se identifican otros tipos de agresiones mencionados dentro del *bullying*, como las amenazas que también cumplen una función a nivel psicológico generando sensación de inseguridad, temor,

provocando angustias y dañando el autoestima del individuo (Ordoñez, 2014)<sup>(54)</sup>. Esta forma de agresión de acuerdo se identificaría como acoso de tipo psicológico el cual se encuentra relacionado con aquellas agresiones que tienen impacto en la mente del acosado, tal como el acecho, los gestos de asco, volteadas de ojos, agresividad o actitudes de humillación y desprecio (Rojas y Zarate, 2012 citados en Enríquez y Garzón, 2015)<sup>(25)</sup>. Respecto al ámbito social otro tipo de *bullying* es la exclusión social, situación caracterizada por el aislamiento de la víctima del grupo, ignorando y menospreciando al individuo, lo particular es que este tipo de acoso requiere de terceros para cumplir su objetivo (Magendzo, 2004)<sup>(46)</sup>.

### 3.1.10 Actores del Bullying

En la dinámica del *bullying* son identificados tres actores: la víctima (quien padece la agresión), el Observador o espectador (quien contempla la agresión) y el agresor (quien ejerce la agresión) (Mendoza, 2011)<sup>(47)</sup>.

#### Victima

De acuerdo a Harris y Petrie, (2006)<sup>(35)</sup>, La víctima posee ciertas características que provoca que sean más propensas al acoso escolar; como por ejemplo:

La contextura corporal, el tener rasgos físicos distintos a los demás, algún tipo de discapacidad, utilizar lentes, ser obeso, pertenecer a un nivel social diferente, etnia, raza o religión minoritaria a la del grupo, tener buenas calificaciones y buenas relaciones con el profesorado (envidia del grupo), ser tímido o ansioso, infravalorarse. Tener dificultades en la expresión verbal (tartamudear), ser alumno nuevo, presentar dificultades en el aprendizaje (dislexia, TDAH), inclinación hacia el mismo sexo y otras más, hacen que estas sean características personales,

sociales y culturales, que aumenta la probabilidad de que un estudiante sea víctima de acoso (pag.59).

Por otro lado Avilés et al. 2001 describen dos tipos de víctima, aquella que tiene un rol pasivo o sumiso y otra activa o provocativa (citado en Sullivan et al, 2005)<sup>(68)</sup>.

La Víctima activa o provocativa, muestra características inmaduras, no siempre tiene la intención de provocar más bien no ha logrado comprender como ha de comportarse, aunque en otras ocasiones de manera consiente e intencional irrita a otros para obtener atención, ya que dentro de su lógica puede resultar mejor obtener algo de atención negativa que ningún tipo de atención. (Ortega, 2013)<sup>(57)</sup>. La víctima activa también es explicada por Legue, Madriaza y Magdenzo (2009)<sup>(39)</sup> a través de un modelo de ansiedad y reacción agresiva el cual se refiere a la víctima como un individuo con una precaria habilidad para socializar, suelen presentarse hiperactivos e impulsivos, irritando a quienes le rodean , lo que como consecuencia provoca un asilamiento progresivo, a la vez que son vistos como problemáticos por sus docentes y ser maltratados por sus pares, contexto en el cual reaccionan de manera agresiva e impulsiva, por medio de conductas disruptivas con quienes representan una autoridad y agresiones severas con sus compañeros agresores, de acuerdo a este modelo estos estudiantes se catalogan como agresivos aunque su conducta y actitud es solo una cobija sobre una víctima infravalorada.

La Víctima pasiva o sumisa, es un tipo más común de víctima, suelen ser inseguros, tímidos, de actitud sumisa y tranquila, de baja autoestima y dificultades en sus habilidades sociales, baja popularidad, a veces con problemas psíquicos o discapacidades índole física lo cual los hace no encajar en los cánones o estereotipos de belleza (Ortega, 2013)<sup>(57)</sup>. Sumado a lo anterior Legue et al (2009)<sup>(39)</sup> por medio de un modelo de ansiedad y reacción sumisa señalan que la víctima suelen ser estudiantes ansiosos, carentes de amistades, en donde el asilamiento es autoimpuesto o por parte de sus compañeros, se presentan como muy cautelosos y sensibles, y su reacción

frente a las agresiones es de sumisión y con tendencia a la pasividad, jamás se defienden a la vez que no sienten que son capaces de poder hacerlo.

Finalmente y según lo que plantea Rodríguez (2004)<sup>(64)</sup> la víctima es un individuo incapaz de defenderse de las agresiones debido a que en su mente se han generado esquemas cognitivos erróneos de incapacidad, infravaloración, inutilidad y debilidad producto de acostumbrarse a posicionarse en un lugar desventajoso en su núcleo familiar que lo ha llevado crecer con dichas ideas o pensamientos sobre sí mismo, razón por la que no se siente con la fuerza de dar a respetar sus propios derechos ante quienes los agreden.

### **Observador o espectador**

Los espectadores tienden a despersonalizar y deshumanizar a la víctima e ignoran sus propios sentimientos sobre lo que ven, generalmente renuncian a cualquier responsabilidad, disfrutan de la agresión, sin embargo tienen sentimientos de culpa. Además son muy susceptibles de sufrir intimidación y es posible que se echen atrás porque tienen miedo de estar en la nómina de las víctimas (Ortega, 2013)<sup>(57)</sup>.

Sullivan et al (2005)<sup>(68)</sup> plantean que el espectador no logra lidiar con la idea de ser amigo o estar relacionado a quien es la víctima debido a la gran carga que ello implica, pero que a su vez si el o los espectadores se atrevieran a rechazar la conducta de agresión y acoso presenciada contribuiría a que la víctima deje de serlo ya que el apoyo y aceptación por parte del grupo es lo que respalda y perpetua la situación de acoso escolar por parte del agresor.

Por otra parte Legue et al (2009)<sup>(39)</sup> se refieren al espectador como un individuo que termina por convertirse en cómplice del silencio debido a su actitud pasiva o incitadora frente a las situaciones de acoso escolar y que a su vez la sostienen. Ortega y del Rey (2003)<sup>(56)</sup> explican que los espectadores si bien no tienen una implicancia o participación directa en las situaciones de abuso, conviven con dichas situaciones de



manera indiferente sin intentar cambiarlas (producto del miedo a ser potenciales en víctimas), contribuyendo a que la insensibilidad, apatía e insolidaridad respecto a lo que acontece en su entorno sea aún mayor, hecho que a su vez aumenta las probabilidades de que se conviertan en actores directos del *bullying*.

En resumen los observadores o espectadores pueden dividirse en tres tipos: los indiferentes que se caracterizan por mostrarse insensibles al acto de violencia, los espectadores amorales quienes no intervienen al considerar a la víctima como merecedora del abuso y el espectador culpabilizado quien siente que debería impedir o detener el acto de abuso pero no lo hace por temor a convertirse en blanco de agresión (Avilés, 2009)<sup>(6)</sup>, finalmente los espectadores suelen ser quienes siempre acompañan a los agresores y los alientan, no detienen las acciones de *bullying* y celebran los actos de violencia por el temor a convertirse en víctimas (Mendoza, 2011)<sup>(47)</sup>.

## **Agresor**

Respecto al agresor este caracteriza por presentar mayor fuerza física que los demás y en cuanto a su desempeño escolar tiende a reprobar y repetir materias escolares, además de mostrar dificultades para integrarse (Cerezo, 1998)<sup>(17)</sup>, también muestra falta de motivación en la escuela y poco interés, atención, problemas para concentrarse y solucionar problemas (Avilés, 2005)<sup>(5)</sup>. Los *bullies* actúan movidos por un abuso de poder y un deseo de intimidar y dominar a otro compañero al que consideran su víctima habitual (Cerezo, 2009)<sup>(18)</sup>. De acuerdo a Castells (2007)<sup>(16)</sup>, el agresor es posible de identificar por medio de su ego, suele buscar popularidad a causando impresión en otros, por lo que mantiene un constante deseo de sentirse y verse importante y poderoso, al agresor no le gusta sentirse un perdedor lo que lo lleva a descalificar, molestar, mandar y hacer solo su propia voluntad.

Por su parte Olweus (2006) <sup>(53)</sup>, es firme en su idea en que los agresores se sienten igual de satisfechos tanto en situaciones donde son ellos quienes ejercen el abuso o situaciones donde otros son quienes cometen dichas.

Legue et al (2009) <sup>(39)</sup> también ofrecen una descripción del agresor por medio de un modelo de dominancia social en el cual los agresores usualmente requieren satisfacer una necesidad de dominación, imposición y poder. Comúnmente estos individuos suelen tener mayor fuerza y altura que sus pares, presentan una gran autovaloración y se muestran inmutables en cuanto al sufrimiento ajeno se refiere. Según estos autores los *bullies* presentan un doble rol frente a grupos distintos el primero viene siendo a lo que se llama el endogrupo, el cual representa su círculo cercano o de referencia, que mantiene su misma ideología y es ahí donde el *bully* suelen buscar ser reconocido y respetado por medio del uso de la fuerza la cual es valorada positivamente. Por otro lado encontramos el exogrupo grupo del cual suelen provenir las víctimas y es donde el agresor suele buscar satisfacer su necesidad de dominar a otros por medio de la agresión.

De acuerdo Bauselas (2008) <sup>(10)</sup>. indica que los agresores pueden ser tanto niños como niñas pero esto es da más recurrentemente en niños, además de esto el autor señala que la conducta abusiva de los agresores se debe a que poseen un modelo de resolución de conflictos basado en la agresividad, esto debido a que varios suelen ser víctimas provenientes de familias en donde son maltratados, abusados, carentes de afecto y entornos problemáticos lo cual explica el uso que hacen de la violencia con el objetivo de suprimir dichas carencias.

Sumado a lo anterior un estudio realizado por Garín, Armengol y Silva (2013)<sup>(34)</sup> demuestra que es común que las familias de los agresores sean familias de límites difusos, en donde hay ausencia de normas por sus padres, madres o tutores, predominando un bajo o nulo interés por educar y enseñar a sus hijos en base al respeto y pautas socialmente aceptadas, además de presentar una mínima o inexistente supervisión sobre su vida lo cual a su vez dificulta el reconocimiento o

aceptación del algún problema, que imposibilita la toma de medidas adecuadas y expeditas.

### 3.1.11 Ley o cultura del silencio

Hoy en día el fenómeno de *bullying* no es un concepto nuevo o extraño, ni algo ajeno a la realidad en el contexto escolar y pese a los grandes esfuerzos por abordar, prevenir y dar fin a dicha problemática, el acoso escolar aún se persiste fuertemente entre los estudiantes, lo cual nos hace reflexionar sobre las medidas o las formas de afrontar dicho fenómeno no logran sus objetivos a cabalidad esto puede deberse a que existen ciertos factores que empañan las medidas aplicadas, perpetuando y a su vez dificultando la detección o visibilización del *bullying*.

Dentro de los factores que pueden perpetuar y ampliar la condición de acoso escolar de un estudiante, nos encontramos con la ley del silencio, la cual es descrita por Shephard, Ordóñez y Rodríguez (2012)<sup>(67)</sup> como una condición de mutismo verbal de la víctima debido al temor que le generan las posibles consecuencias vengativas que puedan recaer sobre el de parte de sus agresores, y que en palabras de Castells (2007)<sup>(16)</sup> “La ley del silencio sella la boca de la víctima”.

Por su parte encontramos a Magendzo, Toledo y Rosenfield (2004)<sup>(46)</sup> quienes hacen mención a la llamada ley del silencio, pero se refieren a ella más bien como cultura del silencio, la cual explican consiste en que las víctimas suelen callar y no dar cuenta a sus profesores y familiares de la situación de acoso, por lo cual estos no logran percatarse de este hecho. Por esta razón se piensa que el rango de víctimas es aún mayor del que se estima y debido a esto se hace menos difícil percatarse de quienes son los que agreden a sus compañeros que quienes son victimizados.

Magendzo et al (2004)<sup>(46)</sup>, plantean que la cultura del silencio, se ve fortalecida debido a que **a)** “A los estudiantes les cuesta hablar sobre la situación en que se encuentran”, **b)** “La intimidación es realizada, por lo general, en forma privada donde no

se cuenta con la presencia de adultos”, **c)** “Muchos adultos sostienen que los niños son intrínsecamente “inocentes” y finalmente **d)** “Un alto porcentaje de profesionales sobrevaloran el rol de la familia, particularmente la figura de la madre, como primera influencia de los niños, subestimando la potencia de la influencia del grupo de pares”.

Continuando en la misma línea Leva y Fraire (2005)<sup>(41)</sup> se refieren a la ley del silencio como un refugio o respaldo del acoso escolar, valga la redundancia por medio del silencio, en el cual identifican tres aspectos **a)** el silencio a nivel del entorno o ambiente, en donde los actos de *bullying* son ejercidos en cerrados o aislados como lo son los baños o patios, que por lo general se encuentran fuera de la supervisión de adultos, un segundo aspecto es **b)** el silencio a nivel de las personas implicadas en la victimización, aquí las víctimas se abstienen de cualquier verbalización por miedo a perpetuar la situación de *bullying* por parte del agresor y de ese modo esperar que el silencio les ayude a librarse de los abusos en el futuro y finalmente **c)** el silencio a nivel familiar, en donde la familia no logra visualizar ni percibir lo que sucede con el individuo, ya que la víctima se mantiene en silencio respecto a lo que vivencia en el contexto escolar.

Por otro lado y en base a estudios de Magdenzo (Batista, Román, Romero y Salas, 2010)<sup>(12)</sup> además destacan que en cuanto a la reacción o afrontamiento de parte de los profesores ante el fenómeno del *bullying*, estos no se encuentran del todo comprometidos con dicho suceso, lo que a su vez deja entrever que en los raros momentos en que una víctima da cuenta de su situación a un adulto, esto es omitido o las medidas tomadas son ineficaces ante la gravedad que representa el *bullying*, y que citando a Magdenzo et al (2004)<sup>(46)</sup> refiere “Los profesores suelen tener informaciones referidas a acciones de intimidación, sin embargo, no actúan directamente contra ella”, además “Los profesores parecen no atender a las demandas de ayuda de los intimidados”.

Dicha realidad provoca un decaimiento o deterioro profundo en la confianza de quien es victimizado, surgiendo a su vez él y mencionado miedo a posibles represalias en su contra por el o los *bullies* que nutre y sostiene el silencio por quien sufren de abusos, a su vez el victimario saca provecho de esta situación ya que sabe que no serán delatados y en caso de serlo hacen uso de amenazas y agresiones, lo que es da la facultad de cometer sus agresiones y salir exentos de cualquier culpa, perpetuando así la ley del silencio (Magendzo et al, 2004)<sup>(46)</sup>.

De acuerdo a relatos de estudiantes obtenidos por Magendzo et al (2004) <sup>(46)</sup> estos plantean “A los profesores no les contamos, porque en cierta forma, el curso se acostumbró ya. Y lo otro es que, ¿qué sacamos? Si después los otros se ponen a amenazar”. Esto deja clara la libertad que poseen los *bullies* al momento de cometer sus fechorías, ya que cuentan con la ignorancia de los profesores(as) sobre los hechos de acoso realizados.

Finalmente Cuevas y Marmolejo (2006)<sup>(19)</sup> se refieren al papel que juegan los espectadores en el comienzo y perpetuación del *bullying*, contexto en el cual actúan de diferentes maneras dentro de las cuales se destacaran aquellas actitudes que refuerzan, incentiva o ignoran el fenómeno, y que a su vez influyen en el mantenimiento de la ley del silencio.

Entre los roles de los observadores o espectadores se destacan dos que tienen relación directa con la problemática del silencio (Cuevas y Marmolejo, 2006) <sup>(19)</sup>.

- a) El observador activo: son aquellos quienes conforman el grupo de amistades estrechas del victimario, los cuales si bien no participan directamente de las agresiones, suelen abalar y aprobar las conductas abusivas del *bullie*, son el público frecuente de dichas situaciones, incitando y animando mediante risas y gestos la situación.

- b) Observador pasivo: son todos quienes presencian el fenómeno y no están relacionados al agresor, suelen alejarse e ignorar prontamente las situaciones de acoso evitando involucrarse y si bien no están de acuerdo con el *bullying*, su conducta representa una aprobación silenciosa.

Cuevas y Marmolejo (2006) <sup>(19)</sup> citando a Salmivalli, Lagerpetz, Bjorkqvist, Osterman y Kaukialnen (1996) comparan lo anterior con los señalados por ellos, Planteando que las situaciones de *bullying* suceden frente a varias personas del grupo de manera recurrente, pero que aquellos que por primera vez llegan enterarse de lo sucedido, prefieren no realizar ninguna acción para ayudar a quien es victimizado, lo cual tiene una significancia de aprobación para los agresores y sus agresiones.

### 3.1.12 Instrumentos en la Detección de *Bullying*

Según Marín y Reidl (2012) <sup>(44)</sup> uno de los instrumentos más utilizados para la detección de *bullying* es el *Bully/VictimQuestionnaire* (BVQ). Este consiste en 41 preguntas cuyo propósito es indagar la agresión hecha y recibida, además del espacio físico donde ocurre el episodio de *bullying*, este cuestionario es anónimo y sus participantes deben responder tomando en cuenta dos meses previos a su aplicación. La consistencia interna del instrumento es satisfactoria alcanzando un valor superior a .80 en Alfa de Cronbach.

También podemos encontrar el *Peer RelationshipQuestionnaire* (PRQ) (Rigby y Slee, 1993). Este consiste en veinte preguntas de las cuales seis se enfocan en la tendencia a la agresividad, seis preguntas a la víctima, cuatro dirigidos evaluar la conducta prosocial y otros cuatro son reactivos neutros. En la aplicación de este instrumento las participantes deben contemplar el último año al responder (Marín-Martínez y Reidl, 2012) <sup>(35)</sup>.

En tercer lugar tenemos otro instrumento importante de mencionar, es el *Participan Role Questionnaire*, que utiliza la nominación como técnica para lograr la

identificación del rol de los estudiantes en el fenómeno *bullying*. El *Participant Role Questionnaire* en su versión más actualizada consta de 23 preguntas o reactivos y ha sido construido para que el estudiante realice una autoevaluación y un evaluación de sus pares según las conductas presentadas en episodios de *bullying*. Este instrumento considera cinco escalas o categorías, los puntajes en de cada escala se estandarizan según la identificación de cada uno de los estudiantes en una u otra categoría, esto es debido a la naturaleza sociométrica del instrumento. (Marín-Martínez y Reidl, 2012)<sup>(35)</sup>

Finalmente en el contexto Chileno es importante mencionar el Sistema de Alerta Temprana de Violencias (SATV), cuyo objetivo es organizar procedimientos y prácticas de administración en el contexto escolar con un fin preventivo respecto a casos de violencia y dentro del cual encontramos el instrumento de detección precoz de violencias, el cual reconoce una interconexión e influencias entre el individuo y su comunidad, y cuyo propósito es la detección de riesgo de violencia escolar (Programa Chile más seguro ministerio de interior, 2008)<sup>(61)</sup>. Este instrumento a su vez está conformado por dos instrumentos complementarios entre sí:

- a) Cuestionario de Auto Aplicación “A Mí Me Sucede Que”: cuestionario aplicado por el alumno(a), el cual consta de diecisiete preguntas en las cuales debe identificar circunstancias en el contexto escolar que le sean dañinas y en base a sus respuestas obtener una visión del nivel de violencia escolar dentro de un grupo o curso.
- b) Instrumento De Detección De Riesgo Escolar: cuestionario aplicado por el actor docente(s) más cercano al alumno o grupo curso, en el cual debe responder treinta y ocho preguntas divididas en tres áreas, 1) características individuales (reacciones comunes a nivel cognitivo y emocional), 2) relación con otros (conductas directamente relacionadas a su interacción con otros) y 3) comportamiento asocial (conductas dañinas hacia otros sancionadas cultural y moralmente), y que reflejan comportamientos y características a

nivel individual o grupal dentro del curso indicadores de riesgo de violencia escolar. (Programa Chile más seguro ministerio de interior, 2008)<sup>(61)</sup>.

Los dos primeros instrumentos a los que se ha hecho referencia son de tipo auto reporte y han sido validados satisfactoriamente, pero solo contemplan víctimas y agresores, dejando fuera los espectadores, uno de los actores propuestos por Mendoza (2011)<sup>(47)</sup> que incide en el fenómeno *bullying* y cuyo papel presenta gran relevancia en sí, además de ser una fuente de información importante al momento de obtener datos y facilitar su visibilidad, ya que como mencionamos anteriormente tanto la víctima como el agresor suelen mantener silencio respecto de los episodios de abuso escolar, característica que dificulta su visualización y esclarecimiento al momento de investigar. Respecto del tercer instrumento descrito, pese a ser de carácter sociométrico, carga con ciertas críticas relacionadas al hecho de que sus criterios para considerar a los estudiantes dentro de una u otra categoría, depende de que dichas identificaciones con cierto papel o rol sean al menos de un 25% o 30% por parte de sus compañeros, otra crítica se encuentra relacionada a que su prevalencia depende de la cantidad de participantes y si las identificaciones hechas se encuentran determinadas o son libres (Solberg y Olweus, 2003, citados en Marín y Reidl 2012)<sup>(44)</sup> y por último los cuestionarios aplicados dentro del instrumento de detección precoz de violencia sigue la línea del autoreporte considerando solo a la víctima y si bien uno de sus cuestionarios considera a quien observa conductas de violencia en el contexto escolar, dicho actor observador es un agente docente, el cual está expuesto a mayor sesgo y más limitado a la hora de visibilizar, detectar y presenciar contextos de *bullying*.

Se puede apreciar que existen diversas formas de detectar el *bullying*, sin embargo no es algo fácil de realizar, puesto que, son varios los criterios con los que debe contar un constructo para su detección y también para evitar confundir el *bullying* con otros tipos de agresiones que pueden presentarse en el contexto escolar. Se debe además tener en consideración que el *bullying* se entiende como un problema de



convivencia e interacción social (Salmivalli, 1996, citado en Adrián, Górriz y Villanueva, 2008) <sup>(1)</sup>.

Por lo tanto, la presente investigación tiene como propósito construir y validar un instrumento capaz de detectar el *bullying*, teniendo en cuenta los tres protagonistas del fenómeno propuestos por Mendoza (2011) <sup>(47)</sup>, agresor, víctima y observador, dirigido a una población chilena, específicamente alumnos de enseñanza media en establecimientos educacionales de Chillán y San Carlos.

## **4. Diseño Metodológico**

### **4.1 Diseño**

La investigación será de tipo cuantitativa y tendrá un diseño de tipo no experimental, ya que, se estudiará los hechos tal como se presentan en su contexto natural y no se influenciará ni alterará ninguna de las variables (Hernández, Fernández y Baptista. 2010) <sup>(36)</sup>. A su vez es una Investigación transversal exploratoria debido a que los datos serán recolectados en un momento específico, y al no contar con estudios previos tanto de las víctimas, observadores y agresores, no se tiene contemplada una hipótesis para este estudio.

## 4.2 Técnicas de recolección

Para recopilar los datos necesarios para realizar el instrumento se hará uso de técnicas como cuestionarios, el cual representa un proceso estructurado en base a una serie de preguntas con el objetivo de obtener información (García, Alfaro, Hernández y Molina, 2006) <sup>(33)</sup>. Escalas, instrumentos los cuales permiten la organización de datos jerárquicamente.

Previo a la aplicación de los cuestionarios se debe contar con un doble consentimiento informado por parte de los apoderados y estudiantes, además de los permisos del establecimiento.

## 4.3 Instrumento

La investigación tiene como propósito la creación y validación de un instrumento de detección de *bullying* detectando a todos sus actores, (víctima, observador y agresor) (Mendoza, 2011) <sup>(47)</sup>. Se utilizará para la recolección de datos cuantitativos un cuestionario auto administrado en escala tipo Likert, puesto que, permite la medición o recolección de datos que se dispone en la investigación para medir actitudes. Consiste en un conjunto de ítems bajo la forma de afirmaciones o juicios ante los cuales se solicita la reacción favorable o desfavorable, positiva o negativa de los individuos” (Fernández, 1982) <sup>(27)</sup>. Se creará una escala atendiendo a las características del concepto de *bullying*, detectando a quien ejecuta la acción, como quién la observa o la sufre.

El instrumento creado llevará se llamará “Escala de detección de *bullying* V.O.A (Víctima, Observador y Agresor)”, tomando en cuenta que estará dirigido hacia los actores de este fenómeno, es decir, víctima, observador y agresor.

## 4.4 Población/Muestra

La presente investigación fue constituida por una población total de 144 alumnos

de enseñanza media en un rango de edad entre los 14 a 17 años, la muestra fue obtenida en establecimientos educativos pertenecientes a las ciudades de Chillán y San Carlos.

La muestra es no probabilística puesto que los elementos que la componen no tienen la misma probabilidad de ser escogidos, siendo el tipo de muestreo consecutivo ya que se intenta incluir a todos los sujetos accesibles como parte de la muestra lo que hace que la muestra represente mejor a la totalidad de la población.

#### **4.5 Análisis de ítem**

Primeramente se deberá comprobar la confiabilidad del instrumento, mediante el análisis de consistencia interna alfa de Cronbach. Y después un análisis factorial exploratorio del instrumento para obtener los indicadores que logren medir el constructor y la varianza explicada. Además, para todo análisis será hecho a través del software informático Statistical Pack age for the Social Sciences (SPSS).

#### **4.6 Criterios de Calidad**

El instrumento deberá cumplir tres características básicas; Confiabilidad, validez de contenido y validez de constructo, y objetividad.

Para cumplir con el criterio de confiabilidad, siendo este la capacidad del instrumento de obtener resultados iguales en espacio y tiempo distinto (Kerlinger y Lee. 2002) <sup>(38)</sup>, se revisará a través de alfa de Cronbach.

En cuanto a la validez del instrumento, que es el grado en que el instrumento mide lo que pretende medir (Kerlinger y Lee. 2002) <sup>(38)</sup>. La validez de contenido de acuerdo a Cohen & Swerdik (2001) “consiste en qué tan adecuado es el muestreo que hace una prueba del universo de posibles conductas, de acuerdo con lo que se pretende medir” (Escobar y Cuervo, 2008) <sup>(26)</sup>. La validez de constructo que se entiende cómo “la validez de constructo es el concepto unificador que integra las consideraciones de validez de

contenido y de criterio en un marco común para probar hipótesis acerca de relaciones teóricamente relevantes” (Messick, 1980 citado en Pérez-Gil, Chacón y Moreno, 2000)<sup>(59)</sup>. Será revisado a través del análisis factorial.

En lo referente a la objetividad, el instrumento estará expuesto a sesgos por parte de los investigadores, quienes serán los encargados de administrar y analizar los datos resultantes. Esto puede resguardarse a través de la consigna, delimitaciones precisas y la claridad de quienes participen respecto el objetivo de la investigación (Hernández, Fernández y Baptista. 2010)<sup>(36)</sup>.

Finalmente la validez externa se encontrara asociada a la generalización y representatividad de los resultados y alcance de la investigación (Argibay, 2009)<sup>(3)</sup>. Se tomará una proporción representativa de la población asegurando tal validez.

#### **4.7 Aspectos éticos**

La ética corresponde a la disciplina filosófica con capacidad de reflexión sistemática y metódica, ejerce una valoración objetiva basada en la moral sobre aquellos actos humanos individuales y sociales que se consideran como un deber y que ofrecen un resguardo y contribución a la igualdad y convivencia (Franca-Tarragó, 2001)<sup>(29)</sup>.

La dignidad humana es considerada por la psicología investigativa como un valor ético primordial por excelencia, por tanto, para asegurar, promover y lograr dicho valor en el proceder investigativo deben ser considerados elementos básicos de la psicoética, como los principios morales, los cuales son: El principio de beneficencia, principio de autonomía y principio de justicia (Franca-Tarragó, 2001)<sup>(29)</sup>.

El principio de beneficencia, referido a hacer un bien en el quehacer profesional evitando perjudicar o dañar a los participantes, en cuanto al principio de autonomía se hace relación al reconocimiento del derecho que tiene la persona a ser partícipe de las

decisiones que le puedan afectar y por último el principio de justicia busca el trato igualitario y libre de cualquier tipo de discriminación, ofreciendo igualdad de condición en cuanto a oportunidades para los participantes.

En cuanto a la relación psicólogo-persona existen normas que intervienen en toda relación humana, de las cuales este proceso no se encuentra exento. Estas normas morales se refieren a aspectos de confidencialidad, veracidad o consentimiento válido y a la norma de fidelidad.

Se considera el cumplimiento de la confidencialidad como el resguardo y protección de información comunicada entre personas, respetando el derecho otorgado a cada persona de controlar la información sobre si misma que se encuentre bajo promesa o acuerdo de privacidad. La norma de veracidad es comprendida como un valor humano fundamental relacionado al deber de decir la verdad, el cual se hará efectivo mediante la provisión del consentimiento hacia la persona, respetando y protegiendo su derecho a la autonomía donde el consentimiento es definido como el acto en que la persona tiene la facultad de decidir lo que pueda acontecerle como consecuencia del acto de otros, en este caso, considerando el contexto y edad de la muestra, estudiantes entre catorce y dieciocho años; será dirigido hacia los padres o adultos responsables, tanto en el caso de aquellos estudiantes menores de edad como aquellos que tengan dieciocho años que se encuentren sujetos a la tutela de un apoderado responsable. Finalmente la norma de fidelidad se refiere a la relación cliente profesional, relación que el cliente tiene el derecho de aceptar o rechazar, pero una vez aceptada dicha relación se establece un compromiso y acuerdo en base las expectativas previamente conocidas que debe ser respetado evitando perjuicios hacia la persona o respondiendo ante este (Franca-Tarragó, 2001)<sup>(29)</sup>.

Además es importante el pertinente resguardo de la propiedad intelectual, por medio de una correcta referenciación y citación a lo largo del proyecto, evitando caer en una situación de plagio o manipulando de mala manera la información utilizada.

## **5. Presentación de los Resultados**

Respecto de lo indicado anteriormente la metodología de este estudio es exploratoria, considera un análisis descriptivo, confiabilidad y la validez del Instrumento de detección de *bullying*, identificando las Víctimas, Observadores y Agresores, para Adolescentes de 14 a 17 años en la región de Ñuble, aplicado a 144 alumnos de enseñanza media, pertenecientes a establecimiento educacionales la región de Ñuble.

### **5.1 Análisis descriptivo**

En la tabla 1 es posible apreciar que los resultados descriptivos en la subescala de víctima, la media más alta se presenta en el primer ítem con un valor de 3.33 (*DE*: 1.342), mientras que la media más baja se registra en el último ítem de la tabla con 1.24 (*DE*: 582), además en la totalidad de los ítems se observa que la desviación estándar se manifiesta menor al promedio lo cual indica la ausencia de sesgos y una mayor precisión en los datos.

Tabla 1

*Estadística Descriptiva de Víctima*

	N°	Mínima	Máximo	Suma	Media	Desviación Estándar
Ante las provocaciones que recibo, puedo defenderme físicamente	144	1	5	479	3.33	1.342
Algún compañero/s me ha escondido parte de mis materiales escolares (lápices, calculadora, libros, etc)	144	1	5	328	2.28	1.402
Un compañero/s cuenta mentiras sobre mí a mis espaldas	144	1	5	322	2.24	1.301
Algún compañero/s me ha golpeado, piernas o torso	144	1	5	311	2.16	1.266
Un compañero/s me ha insultado sin razón	144	1	5	308	2.14	1.255
Me han insultado o se han burlado de mí cada vez que intento hacer algo	144	1	5	291	2.02	1.131
Mis compañeros me han ignorado	144	1	5	282	1.96	1.121
Algún compañero/s ha hecho daño a mis útiles escolares (rayar libros, sacar hojas al cuaderno, libro. etc)	144	1	5	277	1.92	1.147
Algún compañero/s me ha empujado con el fin de hacerme chocar con otra persona u objeto, sin ser parte de un juego	144	1	5	272	1.89	1.183
Algún compañero/s ha robado parte de mi uniforme	144	1	5	263	1.83	1.179
Algún compañero/s me ha tirado el pelo	144	1	5	262	1.82	1.095
Un compañero/s me ha increpado sin razón	144	1	5	258	1.79	1.083
Algún compañero me ha hecho zancadillas sin ser parte de un juego	144	1	5	254	1.76	1.071
Algún compañero/s me tira objetos en el pelo, como chicle, goma o papeles sin que yo me dé cuenta	144	1	4	243	1.69	.993
Cuando pido ayuda, me la niegan	144	1	5	241	1.67	.995
Algún compañero/s ha quebrado parte de mis útiles escolares	144	1	5	237	1.65	1.074

Algún compañero/s ha escrito garabatos o insultos en mis útiles escolares o uniforme	144	1	5	236	1.64	1.008
Algún compañero/s me rechaza y/o echa del grupo	144	1	5	233	1.62	.968
Algún compañero/s no me deja participar en actividades grupales	144	1	5	230	1.60	.956
Durante trabajos en grupo, he sido obligado a quedarme callado por parte de algún compañero/s	144	1	5	224	1.56	.952
Un compañero/s ha amenazado con agredirme físicamente	144	1	5	224	1.56	.914
Un compañero/s ha amenazado con hacerle daño a mis cosas	144	1	5	215	1.49	.836
Algún compañero me ha golpeado en la cara	144	1	4	211	1.47	.766
Algún compañero/s ha rayado parte de mi uniforme	144	1	5	207	1.44	.808
Algún compañero/s ha sacado dinero de mi mochila sin pedírmelo	144	1	5	205	1.42	.913
He sido obligado a decir algo que no quiero por parte de algún compañero/s	144	1	5	202	1.40	.760
Un compañero/s ha amenazado con hacerle daño a mis amigos, familia o a mis mascotas	144	1	5	193	1.34	.721
Después de clases o en los recreos, me han esperado para golpearme sin provocación	144	1	4	181	1.26	.612
Algún compañero/s ha roto parte de mi uniforme	144	1	5	179	1.24	.582
N° válido (En forma de lista)	144					

En la tabla 2 los resultados descriptivos en la subescala de agresor, presentan en el primer ítem la media más alta con un valor de 2.09 (*DE*: 1.103), por otro lado la media más baja se registra en el último ítem de la tabla con 1.18 (*DE*: .550), en la subescala total de agresor se observa que la desviación estándar se mantiene menor a la media, lo cual indica mayor precisión en los datos y estar libre de sesgo.

Tabla 2

*Estadística Descriptiva de Agresor*



	N°	Mínimo	Máximo	Suma	Media	Desviación Estándar
He golpeado a un compañero en el brazo, piernas o torso	144	1	5	301	2.09	1.103
He inventado apodos para burlarme de mis compañeros	144	1	5	271	1.88	.986
He escondido útiles escolares de algún compañero	144	1	5	268	1.86	1.168
He obligado a algún compañero a mantenerse callado durante trabajos en grupo	144	1	5	266	1.85	1.190
He empujado a mis compañeros para hacerle caer o chocar con algo, sin ser parte de un juego	144	1	5	227	1.58	.965
He insultado algún compañero sin provocación	144	1	5	223	1.55	.809
He tirado el pelo a mis compañeros	144	1	5	223	1.55	.974
He sacado útiles escolares a mis compañeros sin haberlos devuelto después	144	1	5	219	1.52	.916
He amenazado a algún compañero con pegarle	144	1	5	214	1.49	.877
He rechazado y/o expulsado algún compañero del grupo de trabajo	144	1	4	210	1.46	.774
He inventado rumores sobre algún compañero	144	1	5	204	1.42	.714
Me río de las discapacidades, gustos, religión, origen étnico, clase social, nacionalidad u orientación sexual que pueda tener un compañero	144	1	5	204	1.42	.873
He increpado a un compañeros sin ser amenazado o provocado	144	1	5	203	1.41	.779
He golpeado la cara de alguno de mis compañeros	144	1	5	201	1.40	.871
He impedido que algún compañero participe en actividades grupales	144	1	5	197	1.37	.677
He amenazado a algún compañero con romper sus cosas	144	1	5	195	1.35	.684
He roto útiles escolares de algún compañero	144	1	5	195	1.35	.724
He obligado algún compañero a decir algo sin que él/ella esté de acuerdo	144	1	5	186	1.29	.613
He amenazado a algún compañero con pegarle a sus amigos, familias o mascotas	144	1	4	175	1.22	.531

He sacado dinero de mis compañeros sin haberle devuelto después	144	1	5	170	1.18	.550
N° válido (En forma de lista)	144					

En la tabla 3 correspondiente a la subescala de observador, los resultados descriptivos arrojan una media más alta en el primer ítem con 4.04 (*DE*: 1.188), mientras que los valores más bajos en la media se registran en el último ítem de la tabla con 1.51 (*DE*: .877), a su vez la desviación estándar en la totalidad de los ítems se aprecia menor a la media lo que indica alta precisión en los datos y estar libre de sesgo.

Tabla 3

*Estadística Descriptiva de Observadores*

	N°	Mínimo	Máximo	Suma	Media	Desviación Estándar
Ayudo cuando algún compañero me pide ayuda	144	1	5	582	4.04	1.188
He visto un compañero rechazar/ignorar a otro	144	1	5	457	3.17	1.507
He presenciado agresiones verbales por parte de un compañero a otro	144	1	5	410	2.85	1.479
He presenciado agresiones físicas por parte de un compañero a otro	144	1	5	359	2.49	1.439
Ante las agresiones físicas de un compañero a otro, me mantengo en silencio	144	1	5	334	2.32	1.261
Ante las agresiones verbales de un compañero a otro, me mantengo en silencio	144	1	5	322	2.24	1.301
Me río cuando un compañero ofende o agrede verbalmente a otro	144	1	5	276	1.92	1.087
Me río cuando un compañero agrede físicamente a otro	144	1	5	217	1.51	.877
N° válido (En forma de lista)	144					

En la tabla 4 en la estadística descriptiva por sexo, es posible apreciar que la mayor frecuencia se registra en el género masculino con un valor de 80 y presentando un porcentaje de 55,5, mientras que el género femenino presenta una menor frecuencia de 64 con un porcentaje de 44.4.

Tabla 4

*Estadística Descriptiva por Sexo*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulativo
Masculino	80	55.6	55.6
Femenino	64	44.4	100.0
Total	144	100.0	

En la tabla 5 la estadística descriptiva por edad, los jóvenes de 14 años de edad presentan la frecuencia una frecuencia más alta de 50 y con un porcentaje de 34.7, mientras que la menor frecuencia se observa jóvenes de 13 años con un porcentaje de 4.2.

Tabla 5

*Estadística Descriptiva por Edad*

N°	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulativo
13	6	4.2	4.2
14	50	34.7	38.9
15	45	31.3	70.1
16	33	22.9	93.1
17	10	6.9	100.0
Total	144	100.0	

## 5.2 Análisis correlacional

En los resultados del análisis de correlación de Pearson hecho a las tres dimensiones del test, se puede apreciar que estas poseen una relación positiva y significativa. Lo que indica una relación coherente entre las dimensiones y reactivos referentes a Víctima, Agresor y Observador puestos en la escala.

Tabla 6

*Tabla de correlaciones por víctima, agresor y observador.*

		Víctima	Agresor	Observador
Víctima	Correlación de Pearson	1	.536**	.540**
Agresor	Correlación de Pearson	.536**	1	.505**
Observador	Correlación de Pearson	.540**	.505**	1

La correlación es significativa en el nivel 0.01 (2 colas).

## 5.3 Análisis de confiabilidad

Respecto a la confiabilidad esta es determinada por el coeficiente de Alfa de Cronbach, el cual se basa en la correlación inter elementos promedio (Cronbach, 1951)<sup>(21)</sup>. En esta escala se presenta una confiabilidad de 0.953 como se puede observar en las tabla 7, reflejando que el instrumento tiene una excelente confiabilidad.

Tabla 7

*Estadísticas de confiabilidad escala Total*

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N° de elementos
.948	.953	55

Mientras que el alfa de Cronbach de cada subescala fue: Víctima 0.939, agresor 0.922 y observador 0.769, el cual presenta un alfa de Cronbach menor en comparación con las otras subescalas como se puede observar en las tablas 8, 9 y 10. Reflejando que el instrumento, tanto a nivel global como a nivel subescalar cuenta con una excelente confiabilidad.

Tabla 8

*Estadísticas de confiabilidad escala Víctimas*

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N°de elementos
.935	.939	28

Tabla 9

*Estadísticas de confiabilidad escala Agresores*

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N°de elementos
.914	.922	19

Tabla 10

*Estadísticas de confiabilidad escala Observadores*

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N°de elementos
.777	.769	8

**5.4 Validez de contenido**

El instrumento fue diseñado en base a los conceptos de *bullying* de los autores previamente mencionados, formulando distintas preguntas o reactivos las cuales contemplan las características principales tanto de agresores como de víctimas y observadores. Resultando en una escala Likert de 5 puntos (Muy en desacuerdo, En desacuerdo, Medianamente de acuerdo, De acuerdo y Muy de acuerdo), compuesta por 29 reactivos referentes a la víctima, 20 ítems referentes al agresor y 8 de observador.

Para determinar la validez de contenido se hizo uso de un comité de expertos, el cual es una metodología que, por medio de un panel de jueces expertos se analiza la coherencia de los ítems con los objetivos propuestos en la investigación (Barrazas, 2007) (13).

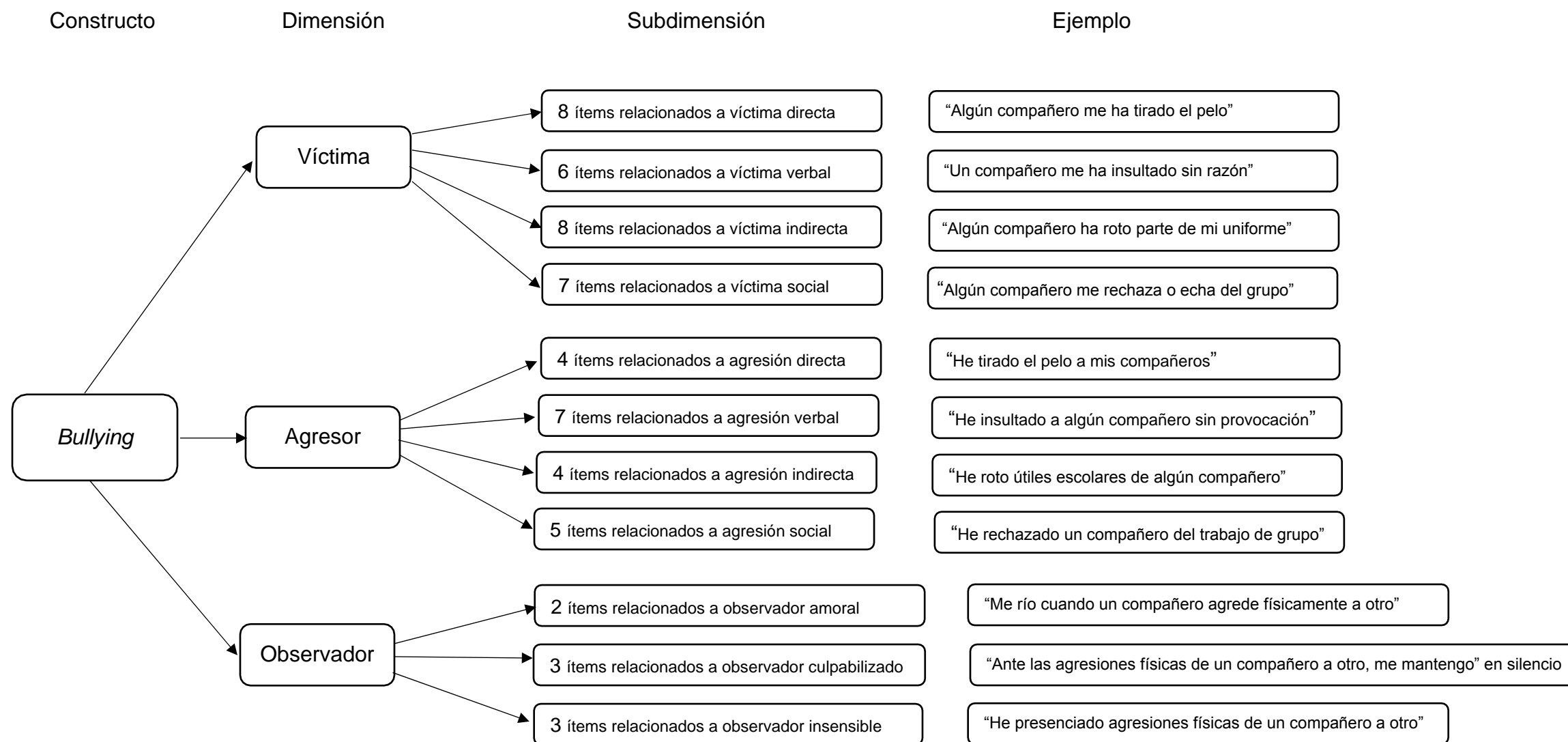
Para elegir dicho comité de expertos se utilizaron los criterios propuestos por Galan (2011) (32), la cual considera como requisito que, por ejemplo, cuente con al menos 5 años de experiencia en el área de interés. En cuanto a la cantidad de integrantes, Delgado (2012) (24) entre otros autores, señalan que deben ser 3 como mínimo.

Se contactó a 3 profesionales de la psicología que trabajaron al menos 5 años dentro del ámbito educacional, siendo 2 de estos psicólogos en sus respectivos colegios, y 1 psicólogo y orientador. A cada uno de los integrantes se les proporcionó una encuesta compuesta por cada reactivo a analizar, dónde los expertos señalaron frente a cada pregunta si estaban de acuerdo o no con la presencia de dicha pregunta dentro del instrumento, dejando un apartado para comentarios o recomendaciones.

Las principales indicaciones, por parte de los expertos fue de la eliminar las preguntas en dirección negativa, o dejarlas de forma positiva, dado a que causaba mucha confusión a la hora de contestar la escala, esta indicación fue realizada, dejando todos los reactivos solo de forma positiva. También recomendaron el cambio de algunas palabras como “increpar” o “torso”, la cual algunos alumnos podrían desconocer. Dicho cambio no fue realizado, puesto que en la prueba piloto la cual fue hecha a 40 personas que cumplían con las características para responder el test, es decir entre 14 y 18 años, las palabras mencionadas no causaron confusión.

#### **5.4.1 Construcción de la escala**

El instrumento fue diseñado en base a los conceptos de *bullying* de los autores previamente mencionados, formulando distintas preguntas o reactivos las cuales contemplan las características principales tanto de agresores como de víctimas y observadores. Resultando en una escala Likert de 5 puntos (Muy en desacuerdo, En desacuerdo, Medianamente de acuerdo, De acuerdo y Muy de acuerdo), compuesta por 29 reactivos referentes a la víctima, 20 ítems referentes al agresor y 8 de observador, tal como se muestra en las siguientes figura:



**Figura 3.** Dimensiones de víctima, agresor y observador por subdimensiones y ejemplos.



El test consta con un puntaje total de 285, donde 145 puntos corresponden a la subescala de víctima, 100 puntos para la subescala de agresor y 40 como puntaje total de observador.

Tabla 11

*Puntaje total por dimensión cruzado por subdimensión (víctima y agresor)*

	Directa	Indirecta	Verbal	Social	Puntaje Total
Víctima	40	40	40	25	145
Agresión	20	20	40	20	100

Tabla 12

*Puntaje total por dimensión cruzado por subdimensión (Observador)*

	Amoral	Culpabilizado	Insensible	Puntaje Total
Observador	10	15	15	40

Dicha escala pasó por una prueba piloto, realizada a 40 alumnos de tercer año medio entre las edades de 16 y 17 años, de un colegio ubicado dentro de la región de Ñuble. El tiempo en que se demoraron los estudiantes en contestar el test fue de 20 minutos, en donde el primer estudiante en terminar el test registro un tiempo de 17 minutos aproximadamente y el ultimo 20 minutos, a su vez durante el transcurso del test se evidenciaron confusiones al momento de contestar los reactivos que se encontraban en dirección negativa.

Una vez finalizado el test, se inició una etapa de retroalimentación donde los estudiantes se presentaron conforme con relación a la extensión de la escala, manifestando en su mayoría que no era extensa. Expresaron también la dificultad para contestar los reactivos en dirección negativa.

## 5.5 Análisis factorial exploratorio

Una vez comprobada la fiabilidad de la escala y la validez de contenido mediante el juicio de expertos, se procede a analizar la dimensionalidad de la escala a través de un análisis factorial exploratorio. Para determinar si la realización dicho análisis es factible, se somete la escala a las pruebas de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y test de esfericidad de Bartlett. Los resultados de estas pruebas se pueden observar en la siguiente tabla:

Tabla 13

### *Test de Kaiser-Meyer-Olkin y Bartlett*

Kaiser-Meyer-Olkin Medida de adecuación de muestreo.		.834
Prueba de esfericidad de Bartlett	Sig.	.000

Como se puede observar la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin para la escala que se les administró a 144 estudiantes, muestra un valor cercano a 1, por lo que realizar un análisis factorial exploratorio es factible. Además, la prueba de esfericidad de Bartlett arroja un nivel de significancia menor a .05, lo que confirma también la viabilidad de un análisis factorial.

Respecto al proceso de rotación y extracción en el Análisis factorial, se realizó una rotación ortogonal mediante el método Varimax al permitirnos minimizar la cantidad de variables que presentan grandes cargas en los factores. Por otro lado el método de extracción utilizado fue la máxima verosimilitud, ya que nos entrega valoraciones de aquellos factores que han generado con mayor probabilidad la matriz de correlaciones observada y basada con autovalores mayores a 3, puesto que si se empleaba el método Kaiser (autovalores mayores a 1) el número de factores sería muy extenso (14 factores) y por lo tanto poco práctico para el análisis. Finalmente proporcionó una estructura factorial con 3 factores que explican el 41% (40.58%) de la varianza total, como es posible apreciar en la tabla 14.

Tabla 14

*Varianza Total Explicada*

Factor	Valores propios iniciales			Sumas de extracción de cargas cuadradas			Sumas de rotación de cargas cuadradas		
	Total	% de Varianza	% Acumlativo	Total	% de Varianza	% Acumlativo	Total	% de Varianza	% Acumlativo
1	16.252	28.513	28.513	15.666	27.485	27.485	9.322	16.355	16.355
2	5.196	9.116	37.629	4.670	8.192	35.677	7.973	13.988	30.343
3	3.341	5.861	43.490	2.796	4.905	40.582	5.836	10.239	40.582

Método de extracción: máxima verosimilitud.

En el gráfico siguiente es posible observar que la diferencia entre el primer factor con el segundo y tercer factor es evidente, siendo este único factor capaz de explicar un 27.5% (27.485) de la varianza, mientras que los 2 autovalores restantes explican tan solo un 13% más de la varianza (40.58).

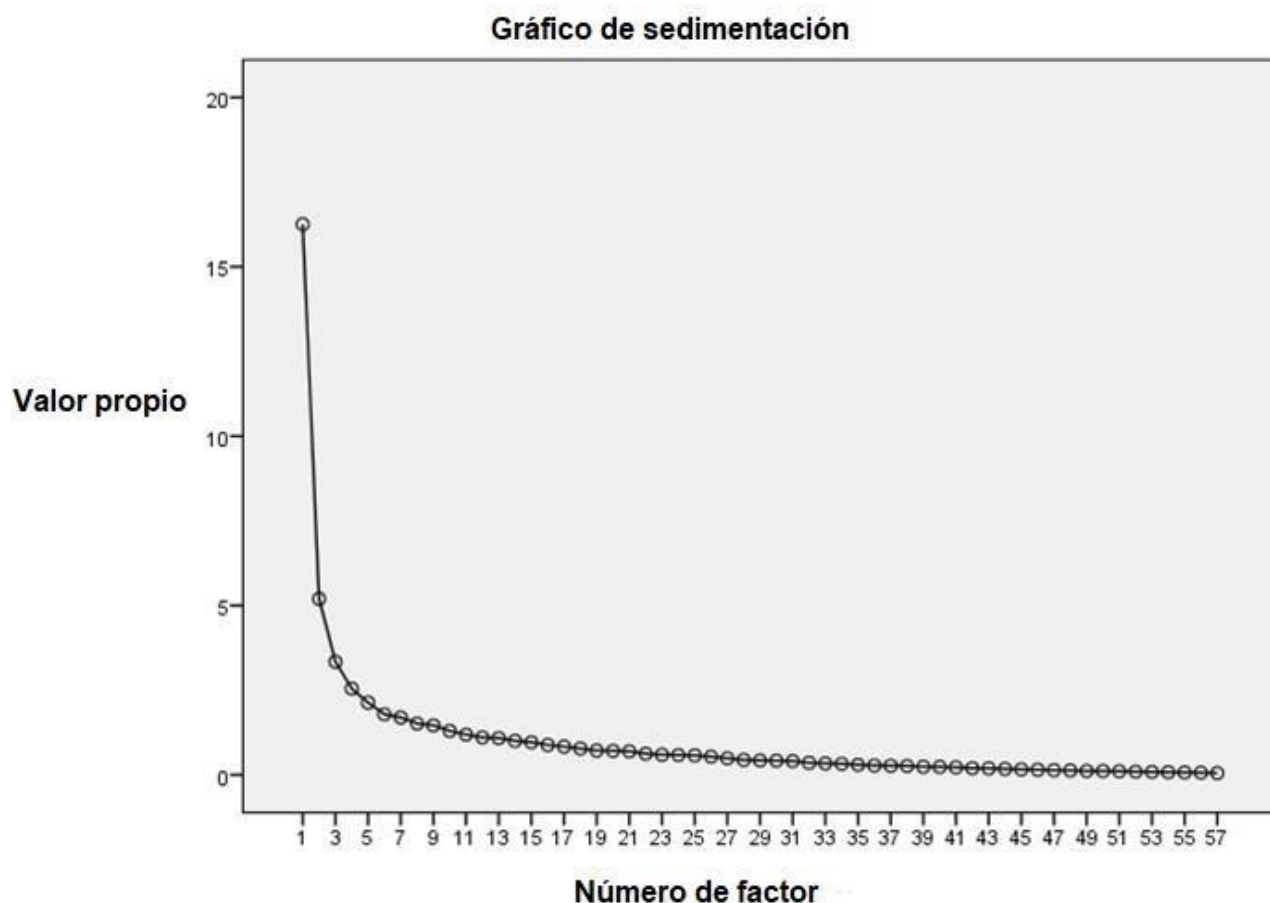


Figura 4. Gráfico de sedimentación

### 5.5.1 Dimensiones

Respecto a las dimensiones del instrumento, cómo es posible ver en las tablas 13, 14 y 15, se presentan tres tipos, la primera consta de cincuenta y dos reactivos de los cincuenta y siete, englobando el *bullying* en la víctima, observador y agresor en sus diferentes formas, llevando por nombre “perspectiva general de acoso escolar”, en cuanto a la segunda dimensión solo presenta un reactivo, llevando por nombre “víctima física indirecta” debido a que el reactivo cae en dicha categoría y por último la tercera dimensión involucra a dos reactivos, por lo que es nombrada como Dimensión de agresividad física directa-indirecta, al abordar los reactivos dichas formas de *bullying*.

Tabla 15

*Dimensión de Perspectiva general de acoso escolar*

Reactivos	Factor
	Perspectiva general de acoso escolar
Un compañero/s ha amenazado con hacerle daño a mis cosas	.695
Un compañero/s me ha increpado sin razón	.676
Un compañero/s ha amenazado con agredirme físicamente	.659
He sido obligado a decir algo que no quiero por parte de algún compañero/s	.653
He increpado a un compañeros sin ser amenazado o provocado	.645
He golpeado la cara de alguno de mis compañeros	.638
He roto útiles escolares de algún compañero	.629
Me han insultado o se han burlado de mí cada vez que intento hacer algo	.622
Algún compañero/s ha roto parte de mi uniforme	.618
He sacado dinero de mis compañeros sin haberle devuelto después	.599
He inventado rumores sobre algún compañero	.598
He obligado algún compañero a decir algo sin que él/ella esté de acuerdo	.596
He impedido que algún compañero participe en actividades grupales	.593
He amenazado a algún compañero con pegarle a sus amigos, familias o mascotas	.592
Un compañero/s me ha insultado sin razón	.587
Durante trabajos en grupo, he sido obligado a quedarme callado por parte de algún compañero/s	.587
Un compañero/s ha amenazado con hacerle daño a mis amigos, familia o a mis mascotas	.578
Algún compañero/s me tira objetos en el pelo, como chicle, goma o papeles sin que yo me dé cuenta	.577
Después de clases o en los recreos, me han esperado para golpearme sin provocación	.571
Algún compañero/s me rechaza y/o echa del grupo	.570
He amenazado a algún compañero con pegarle	.567
Algún compañero/s no me deja participar en actividades grupales	.561
He empujado a mis compañeros para hacerle caer o chocar con algo, sin ser parte de un juego	.558
Cuando pido ayuda, me la niegan	.557
He sacado útiles escolares a mis compañeros sin haberlos devuelto después	.555
Algún compañero/s ha escrito garabatos o insultos en mis útiles escolares o uniforme	.551
He insultado algún compañero sin provocación	.535
He inventado apodos para burlarme de mis compañeros	.533
Algún compañero me ha golpeado en la cara	.527
Algún compañero/s ha hecho daño a mis útiles escolares (rayar libros, sacar hojas al cuaderno, libro. etc)	.525
Algún compañero/s ha rayado parte de mi uniforme	.516
Me río de las discapacidades, gustos, religión, origen étnico, clase social, nacionalidad u orientación sexual que pueda tener un compañero	.507
Algún compañero/s ha sacado dinero de mi mochila sin pedírmelo	.504

Algún compañero/s me ha empujado con el fin de hacerme chocar con otra persona u objeto, sin ser parte de un juego	.483
He presenciado agresiones físicas por parte de un compañero a otro	.482
Ante las agresiones verbales de un compañero a otro, me mantengo en silencio	.481
Ante las agresiones físicas de un compañero a otro, me mantengo en silencio	.476
He presenciado agresiones verbales por parte de un compañero a otro	.459
Algún compañero/s me ha golpeado, piernas o torso	.459
Me río cuando un compañero agrede físicamente a otro	.455
Mis compañeros me han ignorado	.454
Algún compañero/s me ha escondido parte de mis materiales escolares (lápices, calculadora, libros, etc)	.449
He obligado a algún compañero a mantenerse callado durante trabajos en grupo	.449
Algún compañero/s ha robado parte de mi uniforme	.431
Algún compañero me ha hecho zancadillas sin ser parte de un juego	.420
Algún compañero/s me ha tirado el pelo	.414
He tirado el pelo a mis compañeros	.409
Un compañero/s cuenta mentiras sobre mí a mis espaldas	.409
Me río cuando un compañero ofende o agrede verbalmente a otro	.393
He rechazado y/o expulsado algún compañero del grupo de trabajo	.377
He visto un compañero rechazar/ignorar a otro	.374
He amenazado a algún compañero con romper sus cosas	.470

Método de extracción: máxima verosimilitud.

Tabla 16

*Dimensión de víctima física indirecta*

Reactivos	Factor
	Victima física indirecta
Algún compañero/s ha quebrado parte de mis útiles escolares	.521

Método de extracción: máxima verosimilitud.

Tabla 17

*Dimensión de agresividad física directa-indirecta*

Reactivos	Factor
-----------	--------

---

	Agresividad física directa-indirecta
He golpeado a un compañero en el brazo, piernas o torso.	.510
He escondido útiles escolares de algún compañero	.447

---

Método de extracción: máxima verosimilitud.

## 6. Conclusión y discusión

### 6.1 Conclusión

La *Escala de detección de Bullying V.O.A (Víctima, Agresor, Observador)* tiene como objetivo la detección del *bullying* identificando los 3 actores principales de este fenómeno. Para la construcción de dicho test, se tomaron en cuenta los conceptos de *bullying* y las características que tiene cada uno de los componentes del fenómeno según los autores mencionados anteriormente, para así formular una serie de reactivos bajo 3 dimensiones (Agresor, Víctima y Observador) como se puede observar en la figura 3.

Para la validación de la escala o instrumento, fue necesario pasar por una serie de pasos de los cuales emergieron distintas cuestiones que se procederán a clarificar en esta oportunidad.

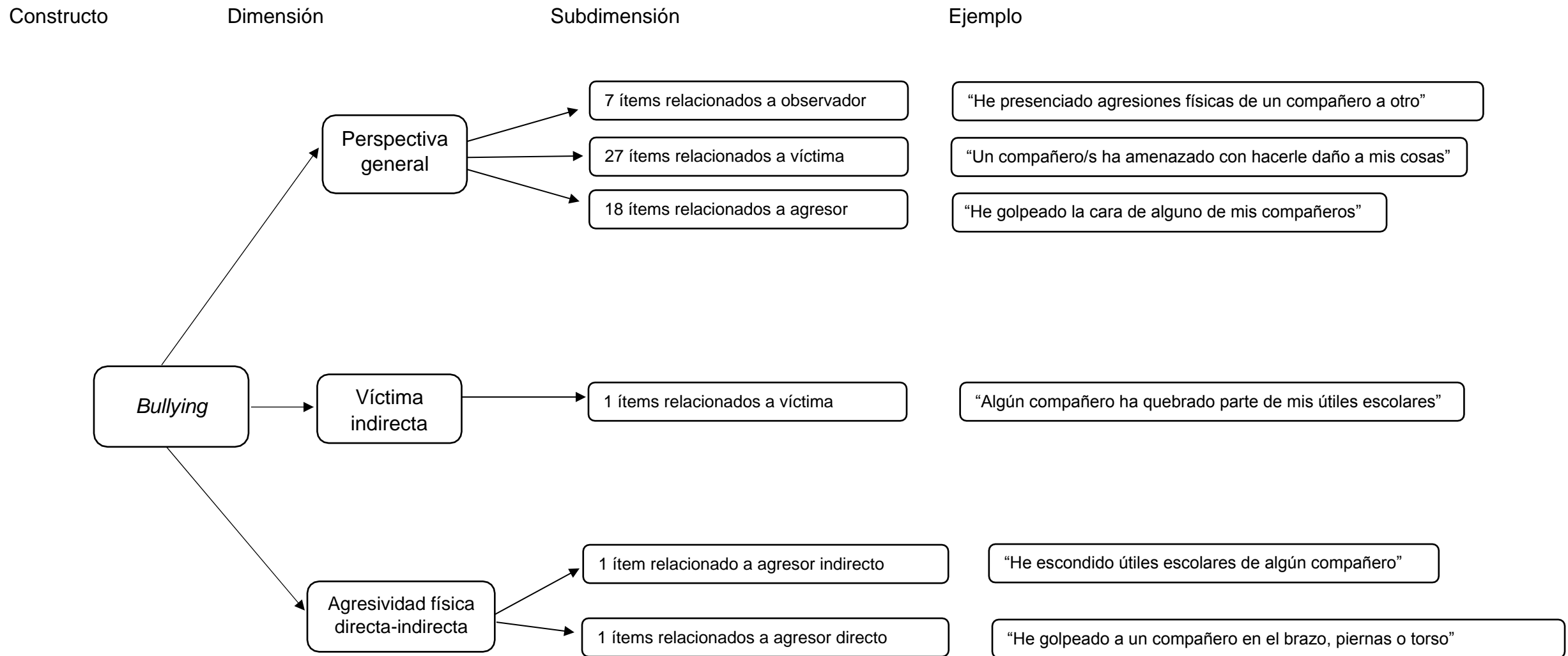
En primera instancia y en lo que hace referencia a la validez de contenido, el test pasó por un juicio de expertos, compuesto por tres psicólogos con 5 o más años de experiencia en el área educacional, los cuales emitieron sugerencias respecto al instrumento. Estas fueron analizadas y se tomaron en cuenta para la construcción de la escala final. Las modificaciones dieron lugar a dejar toda la escala en dirección positiva, pasando los reactivos que estaban en estado negativo a su inverso, para evitar confusiones a la hora de aplicar el instrumento. También se precisó la consigna para evitar enredos en cuanto a la frecuencia y tiempo (considerando mínimo los últimos 6 meses) en que deben tener en cuenta quienes se sometan al test.

En cuanto a la confiabilidad del instrumento, que se entiende como el grado en que la aplicación repetida de un instrumento a un sujeto u objeto produce resultados iguales, es decir, el grado en que un instrumento produce resultados consistentes y coherentes (Hernández, Fernández, y Baptista, 2010)<sup>(36)</sup>. Podemos comprobar la fiabilidad de la “Escala de detección de bullying V.O.A (Víctima, Observador y Agresor)” con los altos valores del alfa de Cronbach del instrumento en su totalidad (0.953) y por



subescalas, Víctima 0.939, agresor 0.922 y observador 0.769. Logrando entonces una robusta estabilidad y consistencia interna.

En lo que se refiere a la validez de constructo, el análisis factorial exploratorio y la tabla de correlación que se hizo entre las escalas muestran resultados concluyentes, indicando que existe una relación coherente entre las dimensiones y los reactivos utilizados en la escala. Sin embargo, tras este análisis se puede observar en la siguiente figura que el resultado arroja una estructura factorial con tres dimensiones nuevas, reordenando así los reactivos puestos en el test:



**Figura 5.** Dimensiones nuevas y reordenamiento de reactivos.

Por otra parte, las 3 nuevas dimensiones subyacentes resultantes del análisis factorial exploratorio solo explican un 41% (40.58) de la varianza total.

También se hace necesario destacar los porcentajes de *bullying* detectado por el test (29.2%), donde hubo 31% de víctimas, 9.7% de agresores y un 75.7% de observadores, lo cual es coherente con la ley del silencio expuesto en la teoría, ya que son los observadores los que finalmente hacen más visible el fenómeno en el test.

## 6.2 Discusión

No obstante, se deben tomar en cuenta ciertas limitaciones que ha tenido esta investigación a la hora de analizarla. Una de estas limitaciones es el bajo número de expertos (3) que se consultaron para la realización de la validez de contenido del instrumento. Si bien existen autores que señalan que la cantidad mínima de jueces puede ser de 3 (Delgado. 2012)<sup>(24)</sup>, dicha cantidad es baja y por ende más limitada.

En cuanto a las nuevas dimensiones y estructura resultante del análisis factorial exploratorio, el hecho de haber obtenido de manera forzada 3 autovalores que explican un 41% de la varianza total abre la puerta a nuevas interrogantes:

¿Qué hizo que la varianza sea baja? Y ¿qué factor o factores explican el 59% restante?

Puede que esto se vea explicado por el tamaño de la muestra (144), el cual según la escala de adecuación muestral de Comrey y Lee (1992) puede ser clasificada como deficiente. Cabe tomar en cuenta también el posible uso de ítems redundantes, que expresan una misma idea con una redacción distinta, lo que podría causar la aparición de factores adicionales difíciles de identificar y también de explicar (Lloret et al, 2014)<sup>(43)</sup>. Los Análisis factoriales confirmatorios para este test podrán esclarecer si la varianza se vio afectada únicamente por el tamaño deficiente de la muestra.

Por otro lado si bien los teóricos y los lineamientos utilizados en la construcción inicial de este instrumento fueron de vital importancia y guía, dichos teóricos tales como el icónico y precursor de este fenómeno Dan Olweus, responden y están basados en estudios de países extranjeros, con sociedades e idiosincrasias diferentes y ajenas al contexto latinoamericano nacional Chileno y más aún alejados del contexto regional de Ñuble en donde fue aplicada esta prueba, sin mencionar que desde el nacimiento del *bullying* como fenómeno y concepto este ha ido cambiando a medida que se han ido descubriendo y considerando nuevos aspectos junto al pasar de los años y la evolución que tiene cada país y sociedad, razón por la cual se nos hace posible hipotetizar y atribuir a esos factores sociodemográficos, temporales e inclusive económicos, una variación y diferencia en cómo se da e incide el acoso escolar entre los jóvenes, lo que nos ayuda a explicar el porqué del cambio presentado entre las dimensiones iniciales del instrumento y las nuevas dimensiones surgidas póstumas al análisis factorial (figura 5) en donde los reactivos han sido reordenados y agrupados en nuevas dimensiones que responden en base a las muestras obtenidas a una idea de cómo se presenta el acoso escolar en Ñuble, dicho esto es necesario aclarar que las nuevas dimensiones no difieren del objetivo principal o de lo que se pretende medir y englobar, resultando en ese sentido satisfactorias, pero si nos hacen un llamado a estar alertas ante las necesidades y particularidades de cada sociedad a la hora de estudiar y medir el *bullying*.

En vista de los resultados obtenidos después de los distintos análisis concluimos que fue posible construir un test confiable y valido para la detección de *bullying*, donde el análisis factorial dio cuenta que existen 3 factores o dimensiones en la escala, el primero hace referencia a Agresor, Víctima y Observador, el segundo hace referencia únicamente a Víctima indirecta y la tercera hace referencia a Agresor. Tal y como se mencionó anteriormente, la escala pretende, en primera instancia, detectar el *bullying*, identificando los 3 actores principales del fenómeno, por lo que el instrumento logra su objetivo principal. Además, este instrumento facilitará no solo la detección del fenómeno de *bullying*, sino también la elaboración de registros y respaldos para diagnósticos, las cifras resultantes de *bullying* tras el uso de esta escala no son bajas por lo que evidencia

que existe un largo camino para combatir el fenómeno en los colegios de la región de Ñuble.

Este test pretende también ser un aporte que contribuya a la comunidad científica cuyo interés gire en torno al fenómeno del *bullying* y por supuesto brinde una base para nuevos estudios e instrumentos con el fin de profundizar, detectar y prevenir con mayor efectividad el acoso escolar, disminuyendo su impacto negativo en la vida y en el desarrollo de los estudiantes. Su validación no es un reto terminado, ya que, considerando la importancia de la temática y repercusiones de este fenómeno, es necesario considerar nuevos estudios para perfeccionarlo.

## **7. Bibliografía**

- 1.-Adrián, J. Górriz, A y Villanueva, L. (2008). El acoso escolar y el autoconcepto de agresores, defensores de la víctima y público implicado. INFAD. Vol.2. N°1.
- 2.- Araos, C. & Correa, V. (2004). La escuela hace diferencia: Aproximación sociológica a la violencia escolar. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile & Fundación Paz Ciudadana.
- 3.- Argibay, J. (2009). Muestra En Investigación Cuantitativa. Subjetividad y Procesos Cognitivos, Subjetividad y Procesos Cognitivos, Vol. 13, N°1.
- 4.- Atencia, J. (1991). Positivismo y Neopositivismo. Anales del Seminario de Metafísica. Pág. 152-153- pf N°3.
- 5.- Avilés, J.M. & Monjas, I. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la ESO mediante el cuestionario CIMEI. Revista Anales de Psicología, Vol. 21, N°1.
- 6.- Avilés, J.M. (2009). Victimización Percibida y Bullying. Revista, Boletín de Psicología, N°95.
- 7.- Aiken, L. (2003). Test psicológicos y evaluación. Pearson educación. México.
- 8.- Aragón, L. (2004). Fundamentos Psicométricos en la evaluación psicológica. Revista electrónica de psicología Itzacala. Vol. 7, N°4.
- 9.- Attorresi, H. Lozzia, G. Abal, F. Galibert, M y Aguerri, M. (2009). Teoría de Respuesta al Ítem. Conceptos básicos y aplicaciones para la medición de constructos psicológicos. Revista Argentina de Clínica Psicológica, Vol. 18, N° 2.
- 10.- Bauselas, E. (2008). Estrategias para prevenir el bullying en las aulas. Psychosocial Intervention, vol. 17, N°3

- 11.- Berríos, A. Bustos, C. Diaz, J. Oyander, M y Verdugo, M. (2009, Junio).  
Orientaciones para la implementación de los programas pedagógicos de los niveles de transición. Ministerio de Educación, República de Chile.  
[https://www.fmda.cl/images/docs/ORIENTACIONES\\_EP.pdf](https://www.fmda.cl/images/docs/ORIENTACIONES_EP.pdf)
- 12.- Batista, Y. Roman, G. Romero, P y Salas, I. (2010). Bullying, niños contra niños.  
Universidad de Chile. Chile.
- 13.- Barrazas A. (2007). La consulta a expertos como estrategia para la recolección de evidencias de validez basadas en contenido. Investigación Educativa Duranguense. N°7.
- 14.- Bullying sin fronteras. (2017). Estadísticas de bullying en CHILE.  
<https://bullyingsinfronteras.blogspot.com/2017/03/estadisticas-de-bullying-en-chile.html>
- 15.- Cabezas, H. (2007). Detección de conductas agresivas “Bullying” en escolares de sexto a octavo año, en una muestra costarricense. Revista Educación, Vol. 31, N°1.
- 16.- Castells, P. (2007). Víctimas y Matones, claves para afrontar la violencia en niños y jóvenes. Ediciones CEAC. España
- 17.- Cerezo, F. (1998). Conductas agresivas en la edad escolar. Editorial Pirámide. España.
- 18.- Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. International Journal of Psychology and Psychological Therapy, Vol. 9, N°3.
- 19.- Cuevas, M. y Marmolejo M. (2016). Observadores: un rol determinante en el acoso escolar. Pensamiento Psicológico, Vol. 14, N°1.

- 20.- Chiner, E. (2011). Materiales docentes de la asignatura Métodos, Diseños y Técnicas de Investigación Psicológica.  
<http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/19380>
- 21.- Cronbach, L. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests.  
Psychometrika, Vol, 16, N°3
- 22.- Dávila, O. (2004). Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes. Última década N° 21.
- 23.- Díaz, M. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. Psicothema. Vol. 17, N°4.
- 24.- Delgado, E. Carretero, H y Ruch, W. (2012). Content validity evidences in test development: An applied perspective. Intern J Clin Health Psych. VOL 12, N° 3.
- 25.- Enríquez, M. Garzón, F. (2015). Acoso Escolar. Saber, Ciencia y Libertad. Vol.10, N°1
- 26.- Escobar, J y Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. Avances de medición, N°6.
- 27.- Fernández I. (1982) Construcción de escala de actitudes tipo Likert. Barcelona.  
[http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/FichasTecnicas/NTP/Ficheros/001a100/ntp\\_015.pdf](http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/FichasTecnicas/NTP/Ficheros/001a100/ntp_015.pdf)
- 28.- Fernández, A. (2014). Adolescencia, crecimiento emocional, proceso familiar y expresiones humorísticas, EDUCAR, Vol. 50, N°2.
- 29.- Franca-Tarragó, O. (2001). Ética para psicólogos: introducción a la psicoética Desclée de brouwer. España.



- 30.- Frías, D. (2014). APUNTES DE SPSS. Universidad de Valencia, España.  
<https://www.uv.es/friasnav/ApuntesSPSS.pdf>
- 31.- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. Revista Chilena de Pediatría. Vol. 86, N° 6.
- 32.- Galan, M. (2011). Desarrollo y validación de contenido de la nueva versión de un instrumento para clasificación de pacientes. Revista Latino Americana de Enfermagem. Vol 19, N°1.
- 33.- García, F. Alfaro, A. Hernández, A y Molina, M. (2006). Diseño de Cuestionarios para la recogida de información: metodología y limitaciones. Revista Clínica de Medicina de Familia, Vol. 1, N°.5.
- 34.- Garín, J. Armengol, C. Silva, B. (2013) el bullying escolar. Consideraciones organizativas y estrategias para la intervención. Educación XX1. Vol.16, N°.1.
- 35.- Harris, S y Petrie, G. (2006). El acoso escolar, las víctimas y los espectadores. Paidós Ibérica, S.A. España.
- 36.- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2010) Metodología de la investigación (6° edición). McGraw Hill /Interamericana editores, S.A. de C.V. México.
- 37.- Instituto Nacional de la Juventud (INJUV). (2017, Marzo). Sondeo N°5: *Bullying* en Establecimientos Educativos.  
[http://www.injuv.gob.cl/storage/docs/Sondeo\\_Bullying\\_en\\_establecimientos\\_educativos.pdf](http://www.injuv.gob.cl/storage/docs/Sondeo_Bullying_en_establecimientos_educativos.pdf)
- 38.- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). Investigación del comportamiento. McGraw Hill. México.

- 39.- Legue P. Madriaza, P, Magendzo, A. (2009). Quienes participan en el Bullying.  
<http://m.educarchile.cl/portal/mobile/articulo.xhtml?id=194861>
- 40.- Legue, P. Madriaza, P y Magendzo, A (2009). "Bullying en la escuela". Estrategias para prevenir y detener el bullying.  
<http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=194860>
- 41.- Leva, A y Fraire, M. (2005) Silencio Violencia en la escuela prevención para crecer en valores. Landeira Ediciones. Argentina.
- 42.- Lillo, J. (2004). Crecimiento y comportamiento en la adolescencia. Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría. N° 90.
- 43.- LLoret, S. Ferreres, A. Hernández, A y Tomás, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. Anales de Psicología. Vol. 30, N° 3.
- 44.- Marín, A. y Reidl, L. (2013). Validación psicométrica del cuestionario "así nos llevamos en la escuela" para evaluar el hostigamiento escolar (bullying) en primarias. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. 18, N° 56.
- 45.- Mcconville, M. (2009). Adolescentes: El self emergente y la psicoterapia. Sociedad de Cultura. España.
- 46.- Magendzo, A. Toledo, M y Rosenfield, C. (2004) Intimidación entre estudiantes. Cómo identificarlos y cómo atenderlos. LOM Ediciones. Chile.
- 47.- Mendoza, M. (2011). La violencia escolar Bullies y víctimas. México. Trillas.

- 48.- Méndez, M. Rondón, M. (2012). Introducción al análisis factorial exploratorio. Revista Colombiana de Psiquiatría. Vol. 41, N° 1.
- 49.- Ministerio de Educación. (2011). Ley núm. 20.536. Sobre violencia escolar. Biblioteca del congreso nacional de Chile.  
<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1030087>
- 50.- Olweus, D. (2014). Acoso escolar, “bullying”, en las escuelas: hechos e intervenciones. Centro de investigación para la Promoción de la Salud, Universidad de Bergen, Noruega.  
[https://www.researchgate.net/publication/253157856\\_ACOSO\\_ESCOLARBULLYING\\_EN\\_LAS\\_ESCUELAS\\_HECHOS\\_E\\_INTERVENCIONES](https://www.researchgate.net/publication/253157856_ACOSO_ESCOLARBULLYING_EN_LAS_ESCUELAS_HECHOS_E_INTERVENCIONES)
- 51.- Olweus, D. (1997). Conductas de acoso amenaza entre escolares. Ediciones Morata. España.
- 52.- Olweus, D. (1999). Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys. HemispherePress. Washington, D.C.
- 53.- Olweus, D. (2006). Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Editorial el comercio, S.A. Lima, Perú.
- 54.- Ordóñez, M. (2014). La estructura familiar del niño víctima de acoso escolar. Tesis previa a la obtención del título de Magíster en Psicoterapia del Niño y la Familia. Universidad de Cuenca. Ecuador.
- 55.- Ortega, R y Mora, J. (2000). Violencia Escolar. Mito o realidad. Editorial Mergablum. Sevilla, España.
- 56.- Ortega, R y Del Rey, R. (2003). La violencia escolar. Estrategias de prevención. Editorial Graó. Barcelona. España.

- 57.- Ortega, C. (2013) Manifestaciones de la agresión verbal entre adolescentes escolarizados. Universidad de Cuenca. Ecuador.
- 58.- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2018). Desarrollo en la adolescencia.  
[http://www.who.int/maternal\\_child\\_adolescent/topics/adolescence/dev/es/](http://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/)
- 59.- Pérez-Gil, J. Chacón, S y Moreno. R. (2000). Validez de constructo: el uso de análisis factorial exploratorio-confirmatorio para obtener evidencias de validez. Psicothema, Vol. 12.
- 60.- Pérez, V. (2011). Percepción de Gravedad, Empatía y Disposición a Intervenir en Situaciones de Bullying Físico, Verbal y Relacional en Profesores de 5° a 8° Básico. Psikeh. Vol. 20, N° 2.
- 61.- Programa Chile Más Seguro Ministerio Del Interior. (2008). Material de Apoyo para la Transferencia Metodológica del Sistema de Alerta Temprana de Violencias en Establecimientos Educativos.  
<http://galerna.cl/wp-content/uploads/2017/05/Material-de-Apoyo-para-Sistema-de-Alerta-Temprana-de-Violencias-en-el-%C3%81mbito-Escolar-2008.pdf>
- 62.- Periodismoudec. (2016). Acoso Escolar En El Biobío: De Las Cifras A Las Acciones.  
<http://www.periodismoudec.cl/tiemporeal/2016/06/17/acoso-escolar-en-el-biobio-de-las-cifras-a-las-acciones/>
- 63.- Pérez, E y Medrano, L. (2010). Análisis Factorial Exploratorio: Bases Conceptuales y Metodológicas. Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento (RACC). Vol.2, N°1
- 64.- Rodríguez, N. (2004). Cultura en las aulas. Ediciones Temas de Hoy, S.A. (T.H). Madrid. España.

- 65.- Serrano, A. e Iborra, I (2005). Violencia entre compañeros en la escuela. Centro Reina Sofía para el estudio de la Violencia. Editorial Goeprint.
- 66.- SIMCE (2012). Resultados nacionales agresión prevención y acoso escolar.  
<http://pazeduc.cl/wp-content/uploads/2017/01/SIMCE-2012-Encuesta-nacional-agresi%C3%B3n-prevenci%C3%B3n-y-acoso-escolar-Agencia-de-la-calidad-de-la-educaci%C3%B3n.pdf>
- 67.- Shephard, B. Ordóñez, M. y Rodríguez, J. (2012). Estudio de la violencia escolar entre pares, bullying en las escuelas urbanas de la ciudad de Cuenca. Universidad de Cuenca. Ecuador.
- 68.- Sullivan, K., Cleary, M., & Sullivan, G. (2005). Bullying en la enseñanza secundaria, el acoso escolar como se presenta y como enfrentarlo. Editorial CEAC. Barcelona. España.
- 69.- UNICEF. (2016). UNICEF. Dos tercios de los jóvenes de más de 18 países dicen haber sido víctimas de bullying.  
<http://unicef.cl/web/dos-tercios-de-los-jovenes-de-mas-de-18-paises-dicen-haber-sido-victimas-de-bullying/>
- 70.- Unesco. (2012). La UNESCO lanza guía para enfrentar y prevenir el bullying homofóbico en la escuela.  
[http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view/news/unesco\\_launches\\_guide\\_to\\_address\\_and\\_prevent\\_homophobic\\_bull/](http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view/news/unesco_launches_guide_to_address_and_prevent_homophobic_bull/)

## **8. Anexo**



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO  
La Universidad de la Región del Biobío



**Escala de detección de *Bullying* V.O.A (victima, observador y agresor).**  
**Cuestionario individual**

Sexo:  M  F Curso: \_\_\_\_\_ Edad \_\_\_\_\_ años. Fecha: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Este cuestionario tiene como propósito detectar la presencia de *bullying* de forma breve y efectiva, considerando a sus tres actores, víctima, observador y agresor. También cabe mencionar que este cuestionario es confidencial, por lo cual todas las respuestas serán leídas solo por los evaluadores y no serán divulgadas de ninguna manera, tampoco se hará uso malintencionado de la información obtenida, manteniendo el resguardo y protección de quien lo responde, debido a esto se solicita la mayor sinceridad al momento de responder libre de temores.

- El objetivo de este cuestionario es conocer la forma en que te relacionas con tus compañeros/as.
- Las preguntas de este cuestionario se encuentran relacionadas a ti y tus compañeros.
- Contesta este cuestionario considerando 6 meses hasta ahora.
- Contesta todo el cuestionario marcando una X en la casilla que más te identifique o identifique la situación.

- a) Muy en desacuerdo
- b) En desacuerdo
- c) Medianamente de acuerdo
- d) De acuerdo
- e) Muy de acuerdo

- Utiliza lápiz mina y goma al responder ante cualquier respuesta que consideres modificar.

1) ¿Algún compañero/s me ha tirado el pelo?

- a) **Muy en desacuerdo**
- b) **En desacuerdo**
- c) **Medianamente de acuerdo**
- d) **De acuerdo**
- e) **Muy de acuerdo**


2) ¿Algún compañero/s me ha golpeado en el brazo, piernas o torso?

- a) **Muy en desacuerdo**


- b) **En desacuerdo**
- c) **Medianamente de acuerdo**
- d) **De acuerdo**
- e) **Muy de acuerdo**

3) ¿Algún compañero/s me ha golpeado en la cara?

- a) **Muy en desacuerdo**
- b) **En desacuerdo**
- c) **Medianamente de acuerdo**
- d) **De acuerdo**
- e) **Muy de acuerdo**

4) ¿Algún compañero/s me ha hecho zancadillas sin ser parte de un juego?

- a) **Muy en desacuerdo**
- b) **En desacuerdo**
- c) **Medianamente de acuerdo**
- d) **De acuerdo**
- e) **Muy de acuerdo**

5) ¿Después de clases o en los recreos, me han esperado para golpearme sin provocación?

- a) **Muy en desacuerdo**
- b) **En desacuerdo**
- c) **Medianamente de acuerdo**
- d) **De acuerdo**
- e) **Muy de acuerdo**

6) ¿Algún compañero/s me tira objetos en el pelo, como chicle, goma o papeles, sin que yo me dé cuenta?

- a) **Muy en desacuerdo**
- b) **En desacuerdo**
- c) **Medianamente de acuerdo**
- d) **De acuerdo**
- e) **Muy de acuerdo**

7) ¿Algún compañero/s me ha empujado con el fin de hacerme chocar con otra persona u objeto, sin ser parte de un juego?

- a) **Muy en desacuerdo**
- b) **En desacuerdo**
- c) **Medianamente de acuerdo**
- d) **De acuerdo**
- e) **Muy de acuerdo**

8) ¿Algún compañero/s me ha escondido parte de mis materiales escolares (lápices, calculadora, cuadernos, libros, etc.)?

- a) **Muy en desacuerdo**
- b) **En desacuerdo**
- c) **Medianamente de acuerdo**
- d) **De acuerdo**
- e) **Muy de acuerdo**

9) ¿Algún compañero/s ha quebrado parte de mis útiles escolares?

- a) **Muy en desacuerdo**
- 
- 
- 
-



- b) **En desacuerdo**
- c) **Medianamente de acuerdo**
- d) **De acuerdo**
- e) **Muy de acuerdo**

10) ¿Algún compañero/s ha sacado plata de mi mochila sin pedírmela?

- a) **Muy en desacuerdo**
- b) **En desacuerdo**
- c) **Medianamente de acuerdo**
- d) **De acuerdo**
- e) **Muy de acuerdo**

11) ¿Algún compañero/s ha hecho daño a mis útiles escolares (rayar los libros, sacar hojas al cuaderno, libro, etc.)?

- a) **Muy en desacuerdo**
- b) **En desacuerdo**
- c) **Medianamente de acuerdo**
- d) **De acuerdo**
- e) **Muy de acuerdo**

12) ¿Algún compañero/s ha roto parte de mi uniforme?

- a) **Muy en desacuerdo**
- b) **En desacuerdo**
- c) **Medianamente de acuerdo**
- d) **De acuerdo**
- e) **Muy de acuerdo**

13) ¿Algún compañero/s ha rayado parte de mi uniforme?

- a) **Muy en desacuerdo**
- b) **En desacuerdo**
- c) **Medianamente de acuerdo**
- d) **De acuerdo**
- e) **Muy de acuerdo**

14) ¿Algún compañero/s ha robado parte de mis útiles escolares?

- a) **Muy en desacuerdo**
- b) **En desacuerdo**
- c) **Medianamente de acuerdo**
- d) **De acuerdo**
- e) **Muy de acuerdo**

15) ¿Algún compañero/s ha escrito garabatos o insultos en mis útiles escolares o uniforme?

- a) **Muy en desacuerdo**
- b) **En desacuerdo**
- c) **Medianamente de acuerdo**
- d) **De acuerdo**
- e) **Muy de acuerdo**

16) ¿He golpeado a un compañero en el brazo, piernas o torso?

- a) **Muy en desacuerdo**
- 
- 
- 
-

- b) **En desacuerdo**
- c) **Medianamente de acuerdo**
- d) **De acuerdo**
- e) **Muy de acuerdo**

17) ¿He tirado el pelo a mis compañeros?

- a) **Muy en desacuerdo**
- b) **En desacuerdo**
- c) **Medianamente de acuerdo**
- d) **De acuerdo**
- e) **Muy de acuerdo**


18) ¿He golpeado la cara de alguno de mis compañeros?

- a) **Muy en desacuerdo**
- b) **En desacuerdo**
- c) **Medianamente de acuerdo**
- d) **De acuerdo**
- e) **Muy de acuerdo**


19) ¿He empujado a mis compañeros para hacerle caer o chocar con algo, sin ser parte de un juego?

- a) **Muy en desacuerdo**
- b) **En desacuerdo**
- c) **Medianamente de acuerdo**
- d) **De acuerdo**
- e) **Muy de acuerdo**


20) ¿He roto útiles escolares de algún compañero?

- a) **Muy en desacuerdo**
- b) **En desacuerdo**
- c) **Medianamente de acuerdo**
- d) **De acuerdo**
- e) **Muy de acuerdo**


21) ¿He escondido útiles escolares de algún compañero?

- a) **Muy en desacuerdo**
- b) **En desacuerdo**
- c) **Medianamente de acuerdo**
- d) **De acuerdo**
- e) **Muy de acuerdo**


22) ¿He sacado dinero a mis compañeros sin haberlo devuelto después?

- a) **Muy en desacuerdo**
- b) **En desacuerdo**
- c) **Medianamente de acuerdo**
- d) **De acuerdo**
- e) **Muy de acuerdo**


23) ¿He sacado útiles escolares a mis compañeros sin haberlos devuelto después?

- a) **Muy en desacuerdo**
- b) **En desacuerdo**


- c) Medianamente de acuerdo
- d) De acuerdo
- e) Muy de acuerdo

24) ¿Un compañero/s me ha insultado sin razón?

- a) **Muy en desacuerdo**
- b) **En desacuerdo**
- c) **Medianamente de acuerdo**
- d) **De acuerdo**
- e) **Muy de acuerdo**

25) ¿Un compañero/s me ha increpado sin razón?

- a) **Muy en desacuerdo**
- b) **En desacuerdo**
- c) **Medianamente de acuerdo**
- d) **De acuerdo**
- e) **Muy de acuerdo**

26) ¿Un compañero/s ha amenazado con agredirme físicamente?

- a) **Muy en desacuerdo**
- b) **En desacuerdo**
- c) **Medianamente de acuerdo**
- d) **De acuerdo**
- e) **Muy de acuerdo**

27) ¿Un compañero/s ha amenazado con hacerle daño a mis cosas?

- a) **Muy en desacuerdo**
- b) **En desacuerdo**
- c) **Medianamente de acuerdo**
- d) **De acuerdo**
- e) **Muy de acuerdo**

28) ¿Un compañero/s ha amenazado con hacerle daño a mis amigos, mi familia o a mis mascotas?

- a) **Muy en desacuerdo**
- b) **En desacuerdo**
- c) **Medianamente de acuerdo**
- d) **De acuerdo**
- e) **Muy de acuerdo**

29) ¿Un compañero/s cuenta mentiras sobre mí a mis espaldas?

- a) **Muy en desacuerdo**
- b) **En desacuerdo**
- c) **Medianamente de acuerdo**
- d) **De acuerdo**
- e) **Muy de acuerdo**

30) ¿Me han insultado o se han burlado de mí cada vez que intento hacer algo?

- a) **Muy en desacuerdo**
- b) **En desacuerdo**
- 
- 
-

- c) Medianamente de acuerdo
- d) De acuerdo
- e) Muy de acuerdo

31) ¿Mis compañeros me han ignorado?

- a) Muy en desacuerdo
- b) En desacuerdo
- c) Medianamente de acuerdo
- d) De acuerdo
- e) Muy de acuerdo


32) ¿He insultado a algún compañero, sin provocación?

- a) Muy en desacuerdo
- b) En desacuerdo
- c) Medianamente de acuerdo
- d) De acuerdo
- e) Muy de acuerdo


33) ¿He increpado a un compañero sin ser amenazado o provocado?

- a) Muy en desacuerdo
- b) En desacuerdo
- c) Medianamente de acuerdo
- d) De acuerdo
- e) Muy de acuerdo


34) ¿He amenazado a algún compañero con pegarle?

- a) Muy en desacuerdo
- b) En desacuerdo
- c) Medianamente de acuerdo
- d) De acuerdo
- e) Muy de acuerdo


35) ¿He amenazado a algún compañero con romper sus cosas?

- a) Muy en desacuerdo
- b) En desacuerdo
- c) Medianamente de acuerdo
- d) De acuerdo
- e) Muy de acuerdo


36) ¿He amenazado a algún compañero con pegarle a sus amigos, familia o mascotas?

- a) Muy en desacuerdo
- b) En desacuerdo
- c) Medianamente de acuerdo
- d) De acuerdo
- e) Muy de acuerdo


37) ¿He inventado rumores sobre algún compañero?

- a) Muy en desacuerdo
- b) En desacuerdo


- c) Medianamente de acuerdo
- d) De acuerdo
- e) Muy de acuerdo

38) ¿He inventado apodos para burlarme de mis compañeros?

- a) Muy en desacuerdo
- b) En desacuerdo
- c) Medianamente de acuerdo
- d) De acuerdo
- e) Muy de acuerdo

39) ¿Me río de las discapacidades, gustos, religión, origen étnico, clase social, nacionalidad u orientación sexual que pueda tener un compañero?

- a) Muy en desacuerdo
- b) En desacuerdo
- c) Medianamente de acuerdo
- d) De acuerdo
- e) Muy de acuerdo

40) ¿Algún compañero/s no me deja participar en actividades grupales?

- a) Muy en desacuerdo
- b) En desacuerdo
- c) Medianamente de acuerdo
- d) De acuerdo
- e) Muy de acuerdo

41) ¿Algún compañero/s me rechaza y/o echa del grupo?

- a) Muy en desacuerdo
- b) En desacuerdo
- c) Medianamente de acuerdo
- d) De acuerdo
- e) Muy de acuerdo

42) ¿Cuándo pido ayuda, me la niegan?

- a) Muy en desacuerdo
- b) En desacuerdo
- c) Medianamente de acuerdo
- d) De acuerdo
- e) Muy de acuerdo

43) ¿Durante trabajos en grupo, he sido obligado a quedarme callado por parte de algún compañero/s?

- a) Muy en desacuerdo
- b) En desacuerdo
- c) Medianamente de acuerdo
- d) De acuerdo
- e) Muy de acuerdo

44) ¿He sido obligado a decir algo que no quiero por parte de algún compañero/s?

- a) Muy en desacuerdo
- b) En desacuerdo
- 
- 
-

- c) Medianamente de acuerdo
- d) De acuerdo
- e) Muy de acuerdo

45) ¿He impedido que algún compañero participe en actividades grupales?

- a) Muy en desacuerdo
- b) En desacuerdo
- c) Medianamente de acuerdo
- d) De acuerdo
- e) Muy de acuerdo

46) ¿He rechazado y/o expulsado algún compañero del grupo de trabajo?

- a) Muy en desacuerdo
- b) En desacuerdo
- c) Medianamente de acuerdo
- d) De acuerdo
- e) Muy de acuerdo

47) ¿Ayudo cuando algún compañero me pide ayuda?

- a) Muy en desacuerdo
- b) En desacuerdo
- c) Medianamente de acuerdo
- d) De acuerdo
- e) Muy de acuerdo

48) ¿He obligado a algún compañero a decir algo sin que él/ella esté de acuerdo?

- a) Muy en desacuerdo
- b) En desacuerdo
- c) Medianamente de acuerdo
- d) De acuerdo
- e) Muy de acuerdo

49) ¿He presenciado agresiones físicas por parte de un compañero a otro?

- a) Muy en desacuerdo
- b) En desacuerdo
- c) Medianamente de acuerdo
- d) De acuerdo
- e) Muy de acuerdo

50) ¿He presenciado agresiones verbales por parte de un compañero a otro?

- a) Muy en desacuerdo
- b) En desacuerdo
- c) Medianamente de acuerdo
- d) De acuerdo
- e) Muy de acuerdo

51) ¿Ante las agresiones físicas de un compañero a otro, me mantengo en silencio?

- a) Muy en desacuerdo
- b) En desacuerdo
- 
- 
-

- c) Medianamente de acuerdo
- d) De acuerdo
- e) Muy de acuerdo

52) ¿Ante las agresiones verbales de un compañero a otro, me mantengo en silencio?

- a) Muy en desacuerdo
- b) En desacuerdo
- c) Medianamente de acuerdo
- d) De acuerdo
- e) Muy de acuerdo

53) ¿Me río cuando un compañero ofende o agrede verbalmente a otro?

- a) Muy en desacuerdo
- b) En desacuerdo
- c) Medianamente de acuerdo
- d) De acuerdo
- e) Muy de acuerdo

54) ¿Me río cuando un compañero agrede físicamente a otro?

- a) Muy en desacuerdo
- b) En desacuerdo
- c) Medianamente de acuerdo
- d) De acuerdo
- e) Muy de acuerdo

55) ¿He visto un compañero rechazar/ignorar a otro?

- a) Muy en desacuerdo
- b) En desacuerdo
- c) Medianamente de acuerdo
- d) De acuerdo
- e) Muy de acuerdo



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO



### Test detección de “Bullying”

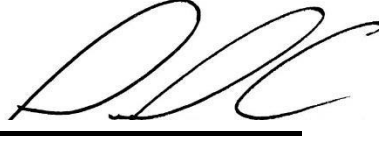
Las siguientes afirmaciones corresponden a la elaboración de un instrumento, en forma de cuestionario escala Likert, de detección de “Bullying”, diseñado para ser aplicado a estudiantes de enseñanza media, de entre 13 y 18 años, considerando tanto a la víctima,

como al observador y agresor involucrados en dicho fenómeno. Es parte de un proyecto de tesis realizado por dos estudiantes de 5° año de psicología de la Universidad del Bío-Bío. Considerando su grado académico y experiencia dentro del ámbito de la psicología educacional, nos sería de gran ayuda que usted pudiese hacer una revisión de las afirmaciones que serán parte del instrumento, indicando si están adecuadas o no para medir los factores que se indican en cada tabla. Dejando un comentario u observación si es necesario.

Por la acogida que dé usted a esta petición de gran interés para nosotros como estudiantes, le quedaremos enormemente agradecidos.

**Nombre:**

**Daniel Cádiz Villalobos**  
*Psicólogo*  
**RUT:16.784.067-1**  
**N° Reg. SECREDUC: 74620**



**Firma**

**Factor agresión física directa (Víctima):**

<b>Afirmaciones</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Comentarios</b>
Algún compañero/s me ha tirado el pelo			
Algún compañero/s me ha golpeado en el brazo, piernas o torso			Si bien la palabra "torso" está bien, para alumnos de 13 y 14 años puede estar ajena a su vocabulario
Algún compañero/s me ha golpeado en la cara			
Algún compañero/s me ha hecho			



zancadillas sin ser parte de un juego			
Después de clases o en los recreos, <b>no me</b> han esperado para golpearme sin provocación			“(...) NO me han esperado para golpearme sin provocación” quizás hay un error de redacción
Ante las agresiones que recibo, no puedo defenderme físicamente			
Algún compañero/s me tira objetos en el pelo, como chicle, goma o papeles, sin que yo me dé cuenta			
Algún compañero/s me ha empujado con el fin de hacerme chocar con otra persona u objeto, sin ser parte de un juego			

**Factor agresión indirecta (Víctima):**

<b>Afirmaciones</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Comentarios</b>
Algún(os) compañero/s me ha(n) escondido parte de mis materiales escolares (lápices, calculadora, cuadernos, libros, etc)			“(...) me ha escondido PARTE de mis materiales escolares (...)” es mejor sacar esa palabra ( <b>parte</b> ) de todas formas es necesario mejorar la redacción de esta afirmación
Algún compañero/s ha quebrado parte de mis útiles escolares			Nuevamente la palabra <i>parte</i> , no tiene sentido poner la palabra parte en las afirmaciones, solo entorpece la contestación de test
Algún(os) compañero/s ha sacado plata de mi mochila sin pedírmela			
Algún compañero/s ha hecho daño a mis útiles escolares (rayar los libros, sacar hojas al cuaderno o libro, etc)			
Algún compañero/s ha roto parte de mi uniforme			
Algún compañero/s ha rayado parte de mi uniforme			
Algún compañero/s ha robado parte de mis útiles escolares			“Parte” otra vez la palabra <i>parte</i> , dificulta la comprensión de la afirmación
Algún compañero/s ha escrito garabatos o insultos en mis útiles escolares o uniforme.			

**Factor agresión directa/indirecta (Agresor):**

Afirmaciones	Si	No	Comentarios
He golpeado a un compañero en el brazo, piernas o <b>torso</b>			
He tirado el pelo a mis compañeros			
Yo no he golpeado la cara de alguno de mis compañeros			
Yo no he empujado a mis compañeros para hacerle( <b>los</b> ) caer o chocar con algo, sin ser parte de un juego			
Yo no he roto útiles escolares de algún compañero			
Yo no he escondido útiles escolares de algún compañero			
A mis compañeros, no les he sacado dinero sin haberlo devuelto			
A mis compañeros, no les he sacado útiles escolares sin haberlos devuelto			

**Factor agresión verbal (víctima):**

Afirmaciones	Si	No	Comentarios
Un compañero/s me ha insultado sin razón			
Un compañero/s me ha increpado sin razón			
Un compañero/s ha amenazado con agredirme físicamente			
Un compañero/s ha amenazado con hacerle daño a mis cosas			
Un compañero/s ha amenazado con hacerle daño a mis amigos, mi familia o a mis mascotas			
Un compañero/s cuenta mentiras sobre mí a mis espaldas			
A mí no me han insultado o no se han burlado de mí cada vez que intento hacer algo			

Mis compañeros no me han ignorado			
-----------------------------------	--	--	--

**Factor agresión verbal (Agresor):**

Afirmaciones	Si	No	Comentarios
Yo no he insultado a algún compañero, sin provocación			
Yo no he increpado a un compañero sin ser amenazado o provocado			
Yo no he amenazado a algún compañero con pegarle			
Yo no he amenazado a algún compañero con romper sus cosas			
Yo no he amenazado a algún compañero con pegarle a sus amigos, familia o mascotas			
Yo no he inventado rumores sobre algún compañero			
Yo no he inventado apodos para burlarme de mis compañeros			
Yo no me río de las discapacidades, gustos, religión, origen étnico, clase social, nacionalidad u orientación sexual que pueda tener un compañero			

**Factor social (Víctima):**

Afirmaciones	Si	No	Comentarios
Algún compañero/s no me deja participar en actividades grupales			
Algún compañero/s me rechaza y/o echa del grupo			
Cuando pido ayuda, me la niegan			
Durante trabajos en grupo, no he sido obligado a quedarme callado por parte de algún compañero/s			
Yo no he sido obligado a decir algo que no quiero por parte de algún compañero/s			

**Factor social (Agresor):**

<b>Afirmaciones</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Comentarios</b>
Yo no he impedido que algún compañero participe en actividades grupales			Cuando se agrega el “No” a todas las aseveraciones dificulta o entorpece la comprensión de la afirmación, hay que tener en cuenta que la población es de 13 a 18 años. Revisar todos los apartados que empiezan con la negación <i>NO</i>
Yo no he rechazado y/o expulsado algún compañero del grupo de trabajo			
Yo no ayudo cuando algún compañero me pide ayuda			
Yo no he obligado a algún compañero a mantenerse callado durante trabajos en grupo			
Yo no he obligado a algún compañero a decir algo sin que él/ella esté de acuerdo			

**(Observador):**

<b>Afirmaciones</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Comentarios</b>
Yo no he presenciado agresiones físicas por parte de un compañero a otro			
Yo no he presenciado agresiones verbales por parte de un compañero a otro			
Ante las agresiones físicas de un compañero a otro, me mantengo en silencio			
Ante las agresiones verbales de un compañero a otro, me mantengo en silencio			
Me río cuando un compañero ofende o agrede verbalmente a otro			
Me río cuando un compañero agrede físicamente a otro			
Yo no he visto un compañero rechazar/ignorar a otro			

**Comentario final:**

A menos que haya una justificación en la creación del instrumento, ¿crees que a nivel metodológico se puede modificar como se empieza una afirmación, cito: “yo no (...)” esto entorpece la respuesta, además sucede en casi todos los enunciados.





UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Facultad de  
Psicología


### Test detección de "Bullying"

Las siguientes afirmaciones corresponden a la elaboración de un instrumento, en forma de cuestionario escala Likert, de detección de "Bullying", diseñado para ser aplicado a estudiantes de enseñanza media, de entre 13 y 18 años, considerando tanto a la víctima, como al observador y agresor involucrados en dicho fenómeno. Es parte de un proyecto de tesis realizado por dos estudiantes de 5º año de psicología de la Universidad del Bío-Bío.

Considerando su grado académico y experiencia dentro del ámbito de la psicología educacional, nos sería de gran ayuda que usted pudiese hacer una revisión de las afirmaciones que serán parte del instrumento, indicando si están adecuadas o no para medir los factores que se indican en cada tabla. Dejando un comentario u observación si es necesario.

Por la acogida que dé usted a esta petición de gran interés para nosotros como estudiantes, le quedaremos enormemente agradecidos.

Nombre: *Cldb* *Na-vaJriñi*

  
Firma

**F actor agresión física directa (Víctima):**

Afirmaciones	Si	No	Comentarios
Algún compañero/s me ha tirado el pelo	I		
Algún compañero/s me ha golpeado en el brazo, piernas o torso	I		
Algún compañero/s me ha golpeado en la cara	/		
Algún compañero/s me ha hecho zancadillas sin ser parte de un juego			¿Úfmo ca/ff fo_ / ? B:ci tfe.r(,2-, .L,;1' _pM1 rJI) lf r/e, tJ!tcdtl., Ov ,,í(A,14¿_
Después de clases o en los recreos, no me han esperado para golpearme sin provocación	/		
Ante las agresiones que recibo, no puedo defenderme físicamente	1		
Algún compañero/s me tira objetos en el pelo, como chicle, goma o papeles, sin que yo me dé cuenta	/		
Algún compañero/s me ha empujado con el fin de hacerme chocar con otra persona u objeto, sin ser parte de un juego	I		

**Factor agresión indirecta (V@n a):**

Afirmaciones	Si	No	Comentarios
Algún compañero/s me ha escondido parte de mis materiales escolares (lápices, calculadora, cuadernos, libros, etc)	J		

Algún compañero/s ha quebrado parte de mis útiles escolares			
Algún compañero/s ha sacado plata de mi mochila sin pedírmela	/		
Algún compañero/s ha hecho daño a mis útiles escolares (rayar los libros, sacar hojas al cuaderno o libro, etc)	I		
Algún compañero/s ha roto parte de mi uniforme	./		
Algún compañero/s ha rayado parte de mi uniforme	J		
Algún compañero/s ha robado parte de mis útiles escolares	I		
Algún compañero/s ha escrito garabatos o insultos en mis útiles escolares o		y.	Q/m,o iAfUe11 t0t\$ úi ol 1l tf 4Jif

**Factor agresión directa/indirecta (Agresor)**

Afirmaciones	Si	No	Comentarios
He golpeado a un compañero en el brazo, piernas o torso	/		
He tirado el pelo a mis compañeros	J		
Yo no he golpeado la cara de alguno de mis compañeros	I		
Yo no he empujado a mis compañeros para hacerle caer o	/		



chocar con algo, sin ser parte de un juego	/		
Yo no he roto útiles escolares de algún compañero	J		
Yo no he escondido útiles escolares de algún compañero	J		
A mis compañeros, no les he sacado dinero sin haberlo devuelto	/	I	
A mis compañeros , no les he sacado útiles escolares sin haberlos devuelto	J		

**Factor agresión verbal (víctima):**

Afirmaciones	Si	No	Comentarios
Un compañero/s me ha insultado sin razón	I		
Un compañero/s me ha increpado sin razón		X-	ca1rt'b-tM d yē,i l,ue-- AtA/ O//L 'YW ÍtJ u.Jyfl
Un compañero/s ha amenazado con agredirme físicamente	/		
Un compañero/s ha amenazado con hacerle daño a mis cosas	J		
Un compañero/s ha amenazado con hacerle daño a mis amigos , mi familia o a mis mascotas	/		
Un compañero/s cuenta mentiras sobre mí a mis espaldas	/		

A mí no me han insultado o no se han burlado de mí cada vez que intento hacer algo	/		
Mis compañeros no me han ignorado	<i>I</i>		

**Factor agresión verbal (Agresor)**

<b>Afirmaciones</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Comentarios</b>
Yo no he insultado a algún compañero, sin provocación	<i>J</i>		
Yo no he increpado a un compañero sin ser amenazado o provocado	/		
Yo no he amenazado a algún compañero con pegarle	<i>J</i>		
Yo no he amenazado a algún compañero con romper sus cosas	<i>j</i>		
Yo no he amenazado a algún compañero con pegarle a sus amigos, familia o mascotas	<i>J</i>		
Yo no he inventado rumores sobre algún compañero	<i>I</i>		
Yo no he inventado apodos para burlarme de mis compañeros	<i>j</i>		
Yo no me río de las discapacidades, gustos, religión, origen étnico, clase social, nacionalidad u orientación sexual que pueda tener un compañero	/		

**Factor social (Víctima):**

Afirmaciones	Si	No	Comentarios
Algún compañero/s no me deja participar en actividades grupales	/		
Algún compañero/s me rechaza y/o echa del rupo	/		
Cuando pido ayuda, me la niegan		)	Me parece que es muy general, no apunta a los elementos contenidos en la definición de bullying.
Durante trabajos en grupo, no he sido obligado a quedarme callado por parte de algún compañero/s			
Yo no he sido obligado a decir algo que no quiero por parte de algún compañero/s			

**Factor social (Agresor)**

Afirmaciones	Si	No	Comentarios
Yo no he impedido que algún compañero participe en actividades grupales	/		
Yo no he rechazado y/o expulsado algún compañero del grupo de trabajo	J		
Yo no ayudo cuando algún compañero me pide ayuda	J		
Yo no he obligado a algún compañero a mantenerse callado durante trabajos en grupo	/		
Yo no he obligado a			

algún compañero a decir algo sin que él/ella esté de acuerdo	/		
--	---	--	--

**(Observador)**

Afirmaciones	Si	No	Comentarios
Yo no he presenciado agresiones físicas por parte de un compañero a otro	I	/	
Yo no he presenciado agresiones verbales por parte de un compañero a otro	/		
Ante las agresiones físicas de un compañero a otro, me mantengo en silencio	/		
Ante las agresiones verbales de un compañero a otro, me mantengo en silencio	J	V	
Me río cuando un compañero ofende o agrede verbalmente a otro	/	V	
Me río cuando un compañero agrede físicamente a otro	J	/	
Yo no he visto un compañero rechazar/ignorar a otro	J		

|



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Facultad de  
Psicología

### Test detección de "*Bullying*"

Las siguientes afirmaciones corresponden a la elaboración de un instrumento, en forma de cuestionario escala Likert, de detección de "*Bullying*", diseñado para ser aplicado a estudiantes de enseñanza media, de entre 13 y 18 años , considerando tanto a la víctima, como al observador y agresor involucrados en dicho fenómeno. Es parte de un proyecto de tesis realizado por dos estudiantes de 5º año de psicología de la Universidad del Bío-Bío.

Considerando su grado académico y experiencia dentro del ámbito de la psicología educacional , nos sería de gran ayuda que usted pudiese hacer una revisión de las afirmaciones que serán parte del instrumento, indicando si están adecuadas o no para medir los factores que se indican en cada tabla. Dejando un comentario u observación si es necesario.

Por la acogida que dé usted a esta petición de gran interés para nosotros como estudiantes, le quedaremos enormemente agradecidos .

Nombre: f. t. CÍ:5G>ew::rc.

Firma

**Factor agresión física directa (Víctima):**

Afirmaciones	Si	No	Comentarios
Algún compañero/s me ha tirado el pelo	/		-
Algún compañero/s me ha golpeado en el brazo, piernas o torso	/		
Algún compañero/s me ha golpeado en la cara	/		
Algún compañero/s me ha hecho zancadillas sin ser parte de un juego	V		
Después de clases o en los recreos, no me han esperado para golpearme sin provocación	/		e, .la.-- /U.- 4u- ur, f , + -
Ante las agresiones que recibo, no puedo defenderme físicamente	V		
Algún compañero/s me tira objetos en el pelo, como chicle, goma o papeles, sin que yo me dé cuenta	/		
Algún compañero/s me ha empujado con el fin de hacerme chocar con otra persona u objeto, sin ser parte de un juego	/		

**Factor agresión indirecta (Víctima) :**

Afirmaciones	Si	No	Comentarios
Algún compañero/s me ha escondido parte de mis materiales escolares (lápices, calculadora, cuadernos, libros, etc)	/		

Algún compañero/s ha quebrado parte de mis útiles escolares	1		
Algún compañero/s ha sacado plata de mi mochila sin pedírmela	/		
Algún compañero/s ha hecho daño a mis útiles escolares (rayar los libros, sacar hojas al cuaderno o libro, etc)	V		
Algún compañero/s ha roto parte de mi uniforme	/		
Algún compañero/s ha rayado parte de mi uniforme	1./		
Algún compañero/s ha robado parte de mis útiles escolares	/		
Algún compañero/s ha escrito garabatos o insultos en mis útiles escolares o uniforme.	/		

**Factor agresión directa/indirecta (Agresor)**

Afirmaciones	Si	No	Comentarios
He golpeado a un compañero en el brazo, piernas o torso	/		
He tirado el pelo a mis compañeros	/		
Yo no he golpeado la cara de alguno de mis compañeros	1/		
Yo no he empujado a mi s compañeros			

|

chocar con algo, sin ser parte de un Juego	1		
Yo no he roto útiles escolares de algún compañero	✓		
Yo no he escondido útiles escolares de algún compañero	✓		
A mis compañeros, no les he sacado dinero sin haberlo devuelto			
A mis compañeros, no les he sacado útiles escolares sin haberlos devuelto	✓		

**Factor agresión verbal (víctima):**

Afirmaciones	Si	No	Comentarios
Un compañero/s me ha insultado sin razón			
Un compañero/s me ha increpado sin razón	✓		b l..P €.,
Un compañero/s ha amenazado con agredirme físicamente	✓		
Un compañero/s ha amenazado con hacerle daño a mis cosas	✓		
Un compañero/s ha amenazado con hacerle daño a mis amigos, mi familia o a mis mascotas	✓		
Un compañero/s cuenta mentiras sobre mí a mis espaldas	✓		



A mí no me han insultado o no se han burlado de mí cada vez que intento hacer algo			
Mis compañeros no me han ignorado	✓		

**Factor agresión verbal (Agresor)**

Afirmaciones	Si	No	Comentarios
Yo no he insultado a algún compañero, sin provocación			
Yo no he increpado a un compañero sin ser amenazado o provocado	✓		
Yo no he amenazado a algún compañero con pegarle	✓		
Yo no he amenazado a algún compañero con romper sus cosas			
Yo no he amenazado a algún compañero con pegarle a sus amigos, familia o mascotas	✓		
Yo no he inventado rumores sobre algún compañero	✓		
Yo no he inventado apodos para burlarme de mis compañeros	✓		
Yo no me río de las discapacidades, gustos, religión, origen étnico, clase social, nacionalidad u orientación sexual que pueda tener un compañero	✓		

|

**Factor social (Víctima):**

Afirmaciones	Si	No	Comentarios
Algún compañero/s no me deja participar en actividades grupales	//		
Algún compañero/s me rechaza y/o echa del grupo			
Cuando pido ayuda, / me la niegan			
Durante trabajos en grupo, no he sido obligado a quedarme/ callado por parte de algún compañero/s			
Yo no he sido obligado a decir algo que no quiero por parte de algún compañero/s	V		

**Factor social (Agresor)**

Afirmaciones	Si	No	Comentarios
Yo no he impedido que algún compañero participe en actividades grupales			
Yo no he rechazado y/o expulsado algún compañero del grupo de trabajo	.V		
Yo no ayudo cuando algún compañero me pide ayuda	//		
Yo no he obligado a algún compañero a mantenerse callado durante trabajos en grupo	V		
Yo no he obligado a			

algún compañero a decir algo sin que él/ella esté de acuerdo	/v		
--	----	--	--

**(Observador)**

Afirmaciones	Si	No	Comentarios
Yo no he presenciado agresiones físicas por parte de un compañero a otro	/		
Yo no he presenciado agresiones verbales por parte de un compañero a otro	V		
Ante las agresiones físicas de un compañero a otro, me mantengo en silencio	/		
Ante las agresiones verbales de un compañero a otro, me mantengo en silencio	/		
Me río cuando un compañero ofende o agrede verbalmente a otro	/		
Me río cuando un compañero agrede físicamente a otro	V		
Yo no he visto un compañero rechazar/ignorar a otro	V		

|