

# CONSTRUCCIÓN Y VALIDACIÓN DE UNA ESCALA DE CONDUCTA DE BULLYING PARA ESTUDIANTES SECUNDARIOS

**Héctor Hugo SÁNCHEZ-CARLESSI**

Universidad Ricardo Palma  
hugo.sanchezc@urp.edu.pe  
Orcid 0000-0002-3680-6271

**Carlos REYES-ROMERO**

Universidad Ricardo Palma  
creyes@urp.edu.pe  
Orcid 0000-0001-7446-9467

**Renzo Ricardo PALACIOS-GIL**

Universidad Ricardo Palma  
201811742@urp.edu.pe  
Orcid 0000-0002-6934-1124

## RESUMEN

Se comprende el bullying como comportamientos de hostigamiento y maltrato que ocurre en los entornos escolares. En este sentido, se llevó a cabo un estudio psicométrico para construir y validar un instrumento que permita evaluar el comportamiento de bullying. Se elaboraron y validaron 15 preguntas con la participación de jueces expertos, las cuales fueron aplicadas a una muestra de 215 alumnos de primero y segundo año de secundaria en colegios de Lima y Callao. Tras realizar el análisis de validación, discriminación y análisis factorial exploratorio, se seleccionaron 8 preguntas para formar la escala final, en las que se identificaron dos dimensiones de comportamiento de bullying que se denominaron "indirecto" y "directo", que representan los diferentes comportamientos de los agresores en situaciones de bullying. Estas dimensiones se ratificaron con el análisis factorial confirmatorio. La escala mostró una alta confiabilidad, con un coeficiente de Omega de McDonald 0,842.

## PALABRAS CLAVE

Bullying, validación, análisis factorial exploratorio, análisis factorial confirmatorio.

Recibido: 25/07/2023

Aprobado: 15/09/2023

## INTRODUCCIÓN

El colegio o escuela de educación básica, sea pública o privada, es la institución educativa que desempeña un papel fundamental en la vida de los niños y adolescentes, ya que ellos, pasan la mayor parte de su tiempo en este entorno, adquiriendo conocimientos y nuevas formas de comportamientos de carácter psicosocial, que les permite enriquecer la formación y desarrollo de su personalidad; sin embargo, es importante señalar que en ocasiones estas conductas pueden devenir en negativas o frustrantes para el escolar, tal como las conductas violentas, lo que resulta en un ambiente educativo inadecuado (Vera et al., 2017).

El bullying, también conocido como acoso escolar, es un fenómeno global que se da a nivel mundial, que representa un problema actual en los entornos educativos. Los estudiantes se ven afectados por conductas violentas y agresivas, lo cual plantea desafíos tanto para los maestros como para los familiares y compañeros en términos de prevención y respuesta adecuada puesto que son los principales observadores. El acoso escolar se observa principalmente en los niveles de primaria y secundaria, generando preocupación en la comunidad educativa. (Olweus, 1978, citado por Rodríguez-Álvarez y Yubero, 2022).

En el contexto peruano, se ha identificado que este tipo de violencia escolar se manifiesta de manera sistemática, tanto física como psicológicamente. Estos maltratos tienen como consecuencia, en la mayoría de los casos, el aislamiento del estudiante y un impacto significativo en su autoestima (Ministerio de Educación, 2019, citado por Abanto et al, 2022).

El Perú se encuentra entre los países que han establecido metas educativas para garantizar una educación completa y de calidad. Sin embargo, al analizar detenidamente la situación actual, desde una perspectiva histórica, se evidencia que el bullying sigue siendo un desafío persistente en el camino hacia una educación equitativa y de excelencia. Este obstáculo dificulta la promoción del aprendizaje académico y el desarrollo de habilidades sociales necesarias para fomentar una autoestima positiva en el sistema educativo peruano (Olortegui, 2021).

El acoso escolar o bullying es una forma de hostigamiento escolar, una forma de violencia o maltrato que puede ser verbal, psicológico o físico que se presenta en los centros educativos, ya sea en la misma aula, en el patio y en los alrededores de los centros educativos escolares (Reyes y Sánchez, 2017).

El bullying es una forma de comportamiento de determinados alumnos en el contexto de la escuela; donde se encuentra relaciones de dominación y sumisión entre individuos agresores dirigidos y enfocados repetitivamente a un compañero. El agresor tiene poder sobre la víctima a través de humillaciones, golpes, rechazo social, amenazas, etc. Como consecuencia resulta en daño físico, psicológico y social en la víctima. (Barceló et al., 2023)

Arce et al. (2014), mencionan que el bullying es una forma de agresión repetida y deliberada que se realiza a una o varias personas que no tiene la

posibilidad de defenderse. Sin embargo, se advierte que una sola definición no es suficiente para precisar un diagnóstico de bullying. Por esa razón el autor cita a Olweus (1993) quien propone cuatro criterios que permiten caracterizar este comportamiento: criterio de daño, criterio de intencionalidad, criterio de desequilibrio de poder y criterio de periodicidad y cronicidad. El autor propone un quinto criterio que es la victimización; la define como la persona que ha sufrido el perjuicio.

Se han propuesto diferentes tipos de bullying. El Ministerio Público, Fiscalía de la Nación (2023) reconoce cuatro tipos de bullying: (a) el bullying físico abarca cualquier forma de agresión física, como golpes, palizas y empujones, perpetrada de manera constante y repetida por una o varias personas contra la víctima; (b) el bullying verbal se define como una forma de acoso especialmente frecuente, donde se emplean insultos, gritos y apodosos ofensivos dirigidos hacia la víctima. El objetivo principal del bullying verbal es atacar y demostrar que la víctima es diferente o inferior a los demás, causando un impacto negativo en su autoestima; (c) el bullying psicológico, se caracteriza por manifestarse de manera encubierta, con el propósito de deshonorar a la víctima y obstaculizar su integración en grupos sociales. La falta de integración de la víctima se identifica cuando su aislamiento ha sido normalizado dentro del entorno, y el (d) el bullying cibernético, también llamado ciberacoso, se define como el acoso que tiene lugar en entornos digitales, como las redes sociales, el correo electrónico y el internet en general. Su objetivo principal es difundir el daño de manera viral y crear un impacto duradero en la víctima. Principio del formulario

Se precisa que el maltrato físico se enfoca en causar daño a la integridad física de una persona, y puede manifestarse de dos formas: el maltrato físico directo o indirecto. Por otro lado, el maltrato verbal implica el uso de palabras para causar daño, y también puede ser de naturaleza directa o indirecta. El concepto de directo se emplea para describir las acciones de agresión que se ejecutan de manera explícita y sin ambigüedades hacia la víctima. Por contraste, el término indirecto se refiere a las acciones de maltrato que se llevan a cabo de manera más discreta, sutil o velada, evitando un enfrentamiento directo con la persona afectada. (Ruiz et al., 2015, citando a Collell y Escudé, 2002).

La violencia psicológica se define como cualquier acción que tiene como objetivo amenazar o perjudicar la integridad mental de otra persona, especialmente dañando su autoestima (Gómez, 2013).

Varios estudiosos sostienen que el ciberbullying representa una nueva forma de acoso escolar que ocurre a través de las tecnologías de la información y la comunicación. Además, se destacan las características adicionales del ciberbullying, como el anonimato y la publicidad que se generan a través de diversos medios de comunicación (Rodríguez-Álvarez et al., 2022).

En su investigación, Reyes y Sánchez (2017) abordan indicadores psicológicos y psicosociales presentes en los agresores (entre ellos: Modelos parentales deficientes, marginalidad social, económica o cultural, baja tolerancia a la frustración, inseguridad, baja autoestima, impulsividad e irritabilidad,

resentimiento, habilidades sociales deficientes, baja inteligencia emocional, rigidez mental y conservadurismo, prejuicios arraigados, egocentrismo, manipulación) así como características de comportamiento en las víctimas en el contexto del bullying (tales como bajo rendimiento escolar, inasistencia a clases, aislamiento social, irritabilidad, tristeza, temor, ansiedad, depresión, resentimiento, bajo autoconcepto, desvalorización, vergüenza, frustración y posible desarrollo de trastornos psicopatológicos).

Se han realizado diversas investigaciones sobre el bullying y sobre la validación de escalas para evaluar perfiles de acoso escolar. En México, Chan y Marquez (2021), validaron una escala para diferenciar el bullying de la violencia escolar en 137 estudiantes de secundaria y preparatoria. Esta escala consta de dos subescalas que miden el tipo de violencia ejercida y la afectación sufrida por el individuo. La confiabilidad de la escala de violencia fue de 0,91 Aunque las puntuaciones en algunas escalas fueron bajas, la subescala de afectación de violencia resulta útil para identificar casos de bullying.

En otro estudio, Ressett (2018) examinó las propiedades psicométricas del Cuestionario de Agresores y Víctimas de Olweus en una muestra de 824 y 1756 adolescentes en Argentina. Se realizó un análisis factorial exploratorio y confirmatorio en dos grupos de alumnos, revelando una correlación baja entre los factores de agresión y victimización de 0.3. Los resultados del análisis confirmatorio en 1756 alumnos fueron positivos, con un coeficiente de 0.92 de ajuste favorables. El estudio concluyó que el cuestionario utilizado era confiable y válido para evaluar la agresión y victimización en los adolescentes de la muestra estudiada en Argentina.

Por su parte, Vega-Cauich y Cisneros-Cohernour (2022) también estudiaron la agresión y victimización validando la California Bullying Victimization Scale en 1116 estudiantes universitarios mexicanos. Las subescalas de victimización y agresión mostraron coeficientes de confiabilidad adecuados, con valores de alfa de Cronbach de 0.78 y 0.79, respectivamente, lo cual indica una consistencia en la medición del constructo de interés.

En el ámbito del cyberbullying, Machimbarrena y Garaigordobil (2018) llevaron a cabo un estudio descriptivo y comparativo utilizando el Test de Cyberbullying: Screening de acoso entre iguales en una muestra de 1993 estudiantes vascos. Los resultados de los análisis psicométricos mostraron una adecuada consistencia interna en las escalas de bullying y cyberbullying, con coeficientes de alfa de Cronbach de 0.81 que indican la fiabilidad de las mediciones. Además, se identificaron tres factores en la estructura de ambas escalas, lo cual respalda la validez de construcción de las mismas superando el 0.80.

Por último, Velásquez y Pineda (2016) desarrollaron un instrumento para detectar el acoso escolar que considera tres tipos de agresión y tres roles involucrados. Los tipos de agresión fueron física, verbal y social; en los involucrados, intimidador, víctima y observador. A través de análisis estadísticos, se evaluó la confiabilidad y validez del instrumento utilizando una muestra de 300 estudiantes en Cundinamarca. Tras depurar algunos ítems,

se realizó un análisis factorial confirmatorio que demostró una agrupación adecuada de los ítems en un factor unidimensional. La confiabilidad interna del instrumento fue adecuada, con un coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach de 0.847.

Una preocupación permanente es lograr elaborar una metodología e instrumentos adecuados que permitan hacer efectivo el diagnóstico del bullying en los centros educativos. Sobre todo, una herramienta de diagnóstico que permita identificar a los alumnos que manifiestan claros comportamientos de bullying. (Galán, 2018). Por lo expuesto es objetivo del presente estudio construir o elaborar una escala que permita identificar los indicadores más importantes del comportamiento de bullying de los escolares. El instrumento elaborado debe demostrar adecuados indicadores de validez y confiabilidad.

## **MÉTODO**

### **Tipo de investigación.**

Estudio de naturaleza cuantitativa y psicométrica con el propósito de presentar la fiabilidad y validez de un instrumento elaborado para medir el comportamiento de bullying. Al ser un instrumento de evaluación diagnóstica el estudio es de carácter descriptivo.

### **Participantes**

La muestra seleccionada para este estudio fue no probabilística y comprendió un total de 215 estudiantes, tanto hombres como mujeres, que cursaban primero y segundo grado de secundaria en colegios tanto particulares como estatales en las ciudades de Lima y Callao. En las instituciones estatales, se registran 81 alumnos hombres y 57 alumnas mujeres, mientras que en las instituciones particulares, se encuentran 40 alumnos hombres y 37 alumnas mujeres.

### **Instrumento**

Partiendo del enfoque del Aprendizaje Social de Alberto Bandura, en la cual el acosador y la víctima aprenden a usar repetidamente la violencia como comportamiento instrumental (exposición a la violencia, clima familiar, relación padre-hijo) (Postigo et al, 2013), se elaboró una escala con 15 reactivos orientados a evaluar la conducta de bullying del escolar. La validez de contenido de los 15 reactivos fue respaldada por la opinión de ocho jueces, todos profesionales en Psicología tanto del área clínica como educativa, investigadores y profesionales en el campo de la atención en bullying. La Tabla 1 muestra la relación de los 15 reactivos propuestos y los coeficientes V de Aiken en luego del análisis estadístico de las afirmaciones de los jueces en cuanto a la Temática, Pertinencia y Claridad.

## Procedimiento

Se procedió a administrar la escala en formato impreso de manera presencial a estudiantes de las ciudades de Lima y Callao, permitiendo un tiempo adicional de 15 minutos en sus respectivos colegios para completarla. Los ítems fueron sometidos a un proceso de verificación por jueces utilizando el coeficiente V de Aiken. Posteriormente, los datos recopilados se ingresaron en el programa Excel para su análisis y procesamiento posterior. Se llevó a cabo un análisis de estadísticas descriptivas para los 15 ítems en total. Además, se evaluó la diferencia entre los grupos percentiles alto (mayor o igual al percentil 75) y bajo (menor o igual al percentil 25) para verificar la capacidad discriminativa de cada ítem. Luego, se realizó un análisis de comunalidades para eliminar los ítems con valores inferiores a 0.5. Posteriormente, se ejecutó un análisis factorial exploratorio y, con una muestra aleatoria del 50%, se realizó un análisis confirmatorio para verificar la consistencia del modelo. Finalmente, se calcularon las correlaciones entre los ítems y se evaluó la fiabilidad del instrumento.

## RESULTADOS

En la Tabla 1 se presenta el registro de los puntajes obtenidos mediante la fórmula V de AIKEN en relación a las evaluaciones dicotómicas realizadas por ocho jueces. A partir de este proceso, se obtuvieron los promedios de la medida V de AIKEN para cada dimensión evaluada.

Los resultados de este análisis revelan que se obtuvo una V de Aiken de 1.00, es decir, los ocho jueces mostraron un grado de acuerdo total respecto de la temática, pertinencia y claridad de los reactivos propuestos. Estos hallazgos apuntan a una excelente validez de contenido todos los ítems, lo que respalda la robustez de los resultados obtenidos en las evaluaciones de acuerdo por parte de los jueces.

**Tabla 1.** Lista de reactivos y resultados porcentuales de la evaluación de jueces.

	<b>Reactivos</b>	<b>V de Aiken</b>	
1	Si se me presenta la oportunidad, pongo "chapas" o apodos a mis compañeros de clase	1	$p < 0.05$
2	Me podría burlar del aspecto físico de algún compañero de clase	1	$p < 0.05$
3	Llego a amenazar verbalmente, o con gestos a algún compañero que no me cae bien.	1	$p < 0.05$
4	Si algún compañero no me cae bien, podría tratarlo mal y/o insultarlo.	1	$p < 0.05$
5	Si se presenta el momento, aprovecharía para "fastidiar" a algún compañero de clase	1	$p < 0.05$
6	Si un compañero me cae mal, puedo llegar a empujarlo o golpearlo.	1	$p < 0.05$
7	Soy de tirar pequeños palmazos, o pequeños objetos para fastidiar a algún(os) compañero(s).	1	$p < 0.05$
8	Podría esconder o llevarme las cosas de un compañero que no me cae bien.	1	$p < 0.05$
9	Podría dañar, malograr o romper las cosas de un compañero que me cae mal.	1	$p < 0.05$
10	En clase excluyo de mi grupo a compañeros que no me caen bien.	1	$p < 0.05$
11	Cuando un compañero tiene un comportamiento raro y/o diferente al mío o al de los demás, puedo rechazarlo o criticarlo.	1	$p < 0.05$
12	Me burlo o insulto por Whatsapp o por redes sociales a los compañeros que no me caen	1	$p < 0.05$
13	A través de las redes sociales llego a molestar o burlarme de algún(os) compañero(s)	1	$p < 0.05$
14	Puedo fastidiar o molestar con frases o comentarios de tipo sexual a algún(os) compañero(s)	1	$p < 0.05$
15	Puedo molestar a algún(a) compañero(a) tocándolo sin su consentimiento.	1	$p < 0.05$

Al analizar el puntaje de la prueba, que tiene un puntaje total máximo de 30 puntos, se observa en la Tabla 2 que aproximadamente el 75% acumulado de

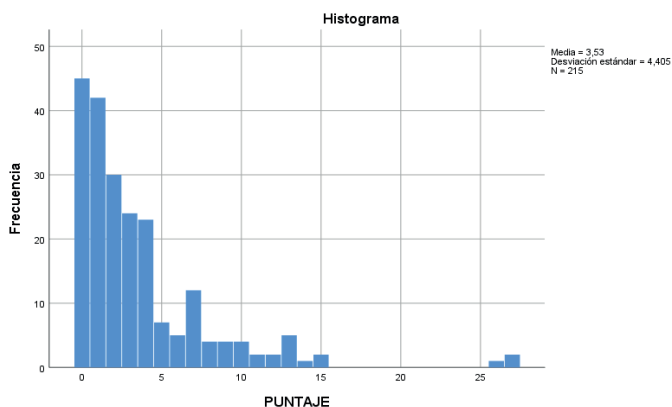
la muestra obtiene puntajes que van desde 0 hasta 4. El 25% restante de la muestra obtiene puntajes que van desde 5 hasta 27 puntos.

**Tabla 2.** Frecuencias de respuesta considerando el puntaje total de la escala (15 ítems; n=215)

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
0	45	20,9
1	42	19,5
2	30	14,0
3	24	11,2
4	23	10,7
5	7	3,3
6	5	2,3
7	12	5,6
8	4	1,9
9	4	1,9
10	4	1,9
11	2	,9
12	2	,9
13	5	2,3
14	1	,5
15	2	,9
26	1	,5
27	2	,9
	215	100

La gráfica 1 presenta la distribución de los puntajes que define una curva totalmente sesgada a la izquierda. Se espera que la conducta de bullying sea una conducta no normal estadísticamente, ya que son pocas las personas que pueden presentar una propensión a manifestar este tipo de conducta.





**Gráfico 1.** Distribución de los puntajes obtenidos

En la Tabla 3 se presentan los descriptores estadísticos de los 215 estudiantes. Estos datos revelan una variabilidad significativa, evidenciada por una media de 3.53 y una mediana de 2.00. Además, la desviación estándar relativamente alta de 4.40 indica una dispersión considerable alrededor de la media. La asimetría positiva de 2.63 refuerza la noción de un sesgo hacia valores superiores en la distribución, mientras que la curtosis de 9.59 indica que la distribución es leptocúrtica, lo que significa que es más puntiaguda y tiene colas más pesadas en comparación con una distribución normal. Estos indicadores estadísticos proporcionan una comprensión valiosa de la naturaleza y la forma de los datos recopilados en este estudio.

**Tabla 3.** Estadística descriptiva obtenida con la Escala de Bullying (15 ítems; n=215)

Descriptivas	
N	215
Media	3.53
Mediana	2.00
Desviación estándar	4.40
Asimetría	2.63
Curtosis	9.59

### Poder de discriminación de los ítems

Con el fin de verificar la capacidad o poder de discriminación de la prueba, a partir de la distribución de frecuencias y la obtención de la distribución percentil se procedió a separar grupos extremos, es decir, aquellos que se

encontraban por debajo del percentil 25 y aquellos que se situaban por encima del percentil 75. En el grupo de percentil 25 a menos se obtuvo una puntuación máxima de un punto, mientras que en el segundo grupo de percentil 75 a más, se registró una puntuación mínima de 4. El grupo 1 estuvo conformado por alumnos que tuvieron puntajes muy bajos en la Escala de Bullying (0 y 1) y el grupo 2 lo conformaron alumnos que tuvieron entre 4 y 27 de puntaje.

**Comparación de los grupos extremos**

Se evaluó el índice de discriminación de los ítems mediante la comparación de las medias entre el grupo 1 y el grupo 2. Se realizó una prueba t para cada uno de los ítems de la escala de comportamiento de bullying.

La Tabla 4 presenta los resultados de la prueba t al comparar los dos grupos extremos.(Grupos 1 y 2). Se observa que en los 15 ítems las t obtenidas son altamente significativas

**Tabla 4.** Resultados de la Prueba t al comparar grupos extremos (Grupos 1 ≤ 1 y 2 ≥4)

	Grupos	Media	Desviación	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias
Ítem 1	Grupo 1	,18	,390	-10,600	159	,000	-,870
	Grupo 2	1,05	,639		116,610		
Ítem 2	Grupo 1	,00	,000	-6,718	159	,000	-,392
	Grupo 2	,39	,544		73,000		
Ítem 3	Grupo 1	,03	,184	-5,895	159	,000	-,452
	Grupo 2	,49	,687		81,867		
Ítem 4	Grupo 1	,02	,151	-5,230	159	,000	-,355
	Grupo 2	,38	,613		80,528		
Ítem 5	Grupo 1	,07	,255	-8,580	159	,000	-,715
	Grupo 2	,78	,727		88,258		
Ítem 6	Grupo 1	,00	,000	-4,170	159	,000	-,297
	Grupo 2	,30	,613		73,000		
Ítem 7	Grupo 1	,03	,184	-8,268	159	,000	-,722
	Grupo 2	,76	,791		79,704		

(Continúa Tabla 4)

(Continúa Tabla 4)

Ítem 8	Grupo 1	,02	,151	-4,766	159	,000	-,355
	Grupo 2	,38	,676		79,176		
Ítem 9	Grupo 1	,00	,000	-4,536	159	,000	-,311
	Grupo 2	,31	,639		73,000		
Ítem 10	Grupo 1	,07	,255	-6,047	159	,000	-,512
	Grupo 2	,58	,740		87,702		
Ítem 11	Grupo 1	,03	,184	-8,019	159	,000	-,574
	Grupo 2	,61	,637		83,314		
Ítem 12	Grupo 1	,01	,107	-6,406	159	,000	-,529
	Grupo 2	,54	,762		75,461		
Ítem 13	Grupo 1	,00	,000	-7330	159	,000	-,595
	Grupo 2	,59	,757		73,000		
Ítem 14	Grupo 1	,00	,000	-6,498	159	,000	-,432
	Grupo 2	,43	,621		73,000		
Ítem 15	Grupo 1	,00	,000	-4,698	159	,000	-,297
	Grupo 2	,30	,591		73,000		

### Validez Factorial: Análisis Factorial Exploratorio

La Tabla 5 presenta las comunalidades definitivas, las cuales surgieron luego de aplicar la reducción de factores y eliminar aquellos ítems con valores inferiores a 0.5. Esta etapa de depuración siguió la metodología propuesta por Lloret-Segura et al. (2014). En consecuencia, se retuvieron los ítems 5, 7, 9, 11, 12, 13, 14 y 15, lo que refleja una selección minuciosa y coherente de los elementos que más aportan a la construcción de los factores en el análisis exploratorio.

**Tabla 5.** Comunalidades de los ítems que superan 0.5

	Inicial	Extracción
Ítem 5	1	0.61
Ítem 7	1	0.62
Ítem 9	1	0.54
Ítem 11	1	0.53

(Continúa Tabla 5)

(Continúa Tabla 5)

Ítem 12	1	0.83
Ítem 13	1	0.80
Ítem 14	1	0.57
Ítem 15	1	0.59

La tabla 6 muestra las cargas de factores que proporciona información importante sobre la relación entre los indicadores y los factores en el análisis factorial. En el Factor 1, los indicadores ítem 12 y ítem 13 muestran cargas sustancialmente altas de 1.016 y 0.884, respectivamente, lo que sugiere una fuerte asociación con este factor. Por otro lado, en el Factor 2, los indicadores ítem 7 y ítem 5 también tienen cargas considerables de 0.706 y 0.677, respectivamente. Estos valores de carga indican la dirección y la fuerza de la relación entre cada indicador y los factores subyacentes. Estos resultados son cruciales para comprender cómo los indicadores contribuyen a las dimensiones subyacentes identificadas en el análisis factorial.

**Tabla 6** .Cargas de los Factores del análisis factorial exploratorio

	Cargas de los Factores	
	Factor	
	1	2
Ítem 12	1.016	
Ítem 13	0.884	
Ítem 9	0.437	
Ítem 7		0.706
Ítem 5		0.677
Ítem 14		0.637
Ítem 11		0.59
Ítem 15		0.539

En el análisis factorial exploratorio (Tabla 7) se identificaron dos factores significativos. El Factor 1, con una carga de factor de 2.13, destacó al explicar el 26.7% de la varianza total en las variables originales. El Factor 2, con una carga de 2.11, también demostró ser relevante al contribuir con el 26.4% de la varianza total. Juntos, estos dos factores acumularon el 53.1% de la varianza total, lo que resalta su importancia en la estructura subyacente de los datos analizados.

**Tabla 7.** Varianza total explicada por factores

<b>Factor</b>	<b>SC Cargas</b>	<b>% de la Varianza</b>	<b>% Acumulado</b>
1	2.13	26.7	26.7
2	2.11	26.4	53.1

### **Análisis factorial confirmatorio**

Se procedió a llevar a cabo un análisis factorial confirmatorio (AFC) con el propósito de validar y respaldar los resultados obtenidos en el análisis exploratorio, específicamente las dos dimensiones identificadas. Para esta etapa, se optó por una selección aleatoria de una submuestra de 110 participantes del grupo original, con el fin de asegurar una mayor coherencia y confiabilidad en el análisis.

En la tabla 8 se encuentran los resultados del análisis factorial confirmatorio (AFC) en un contexto pasado revelaron las cargas de los factores para un conjunto de indicadores. En el Factor 1, se observaron cargas significativas y positivas para los ítems 12 (0.470), 13 (0.468) y 9 (0.263), todas ellas altamente significativas ( $p < 0.001$ ), lo que indica una fuerte relación entre estos indicadores y el Factor 1 en el modelo AFC. Estos resultados sugieren que el Factor 1 representa una dimensión importante en la estructura subyacente de los datos y que estos indicadores contribuyeron significativamente a su medición.

Por otro lado, en el Factor 2, se encontraron cargas positivas y significativas para los ítems 7 (0.321), 5 (0.297), 14 (0.319), 11 (0.359) y 15 (0.293), todas con un alto nivel de significación ( $p < 0.001$ ). Esto resalta la relación sólida entre estos indicadores y el Factor 2, lo que sugiere que el Factor 2 también representa una dimensión importante en la estructura de los datos, y estos indicadores son esenciales para su medición.

**Tabla 8.** Cargas de los Factores

<b>Factor</b>	<b>Indicador</b>	<b>Estimador</b>	<b>EE</b>	<b>Z</b>	<b>p</b>
Factor 1	Ítem 12	0.470	0.0405	11.61	<.001
	Ítem 13	0.468	0.0429	10.90	<.001
	Ítem 9	0.263	0.0390	6.74	<.001
Factor 2	Ítem 7	0.321	0.0630	5.10	<.001
	Ítem 5	0.297	0.0578	5.14	<.001
	Ítem 14	0.319	0.0363	8.79	<.001
	Ítem 11	0.359	0.0455	7.88	<.001
	Ítem 15	0.293	0.0334	8.76	<.001

Los resultados de la prueba de ajuste exacto indican que el modelo estadístico evaluado se ajusta de manera precisa y altamente significativa a los datos observados. Esto se evidencia por el valor del estadístico de chi-cuadrado ( $\chi^2$ ) de 57.0 con 19 grados de libertad, y el valor de significación (p) que es menor que 0.001. Un valor de p tan bajo indica el rechazo de la hipótesis nula (Tabla 9).

**Tabla 9.** Prueba para un ajuste de la prueba

$\chi^2$	gl	p
57.0	19	<.001

La Tabla 10 presenta detalladamente cómo los reactivos se agruparon en estos dos componentes y muestra sus respectivas cargas factoriales. La subescala “directa” se compone de los ítems 12, 13 y 9, mientras que la subescala “indirecta” incluye los ítems 7, 5, 14, 11 y 15.

**Tabla 10.** Factores resultantes del análisis confirmatorio

Cargas de los Factores	Factor	
	Indirecto	Directo
Ítem 12 Me burlo o insulto por WhatsApp o por las redes sociales a los compañeros que no me caen.	1.016	
Ítem 13 A través de las redes sociales llego a molestar o burlarme de algún(os) compañero(s)	0.884	
Ítem 9. Podría dañar, malograr o romper las cosas de un compañero que me cae mal	0.437	
Ítem 7 Soy de tirar pequeños palmazos, o pequeños objetos para fastidiar a algún(os) compañero(s)		0.706
Ítem 5 Si se presenta el momento, aprovecharía para “fastidiar” a algún compañero en clase		0.677
Ítem 14 Puedo fastidiar o molestar con frases o comentarios de tipo sexual a algún(os) compañero(s)		0.637

(Continúa Tabla 10)

(Continúa Tabla 10)

Ítem 11 Cuando un compañero tiene un comportamiento raro y/o diferente al mío o al de los demás, puedo rechazarlo o criticarlo	0.59
Ítem 15 Puedo molestar a algún(a) compañero(a) tocándolo sin su consentimiento	0.539

### Correlaciones entre ítems

La matriz policórica presentada (Tabla 11), muestra las correlaciones entre pares de indicadores en el análisis. Los valores representan las correlaciones entre pares de indicadores. Por ejemplo, la correlación policórica entre 5 y 7 es de 0.653, indicando una correlación positiva moderada entre estos dos indicadores. Del mismo modo, la correlación entre 9 y 12 es de 0.730, lo que sugiere una fuerte correlación positiva entre ellos. Estos resultados proporcionan información esencial sobre cómo se relacionan los indicadores entre sí en el contexto del estudio.

**Tabla 11.** Matriz policóricas

	Ítem 5	Ítem 7	Ítem 9	Ítem 11	Ítem 12	Ítem 13	Ítem 14	Ítem 15
Ítem 5	1.000	0.653	0.435	0.443	0.268	0.369	0.504	0.612
Ítem 7		1.000	0.501	0.506	0.258	0.365	0.524	0.507
Ítem 9			1.000	0.730	0.765	0.739	0.597	0.655
Ítem 11				1.000	0.541	0.553	0.751	0.731
Ítem 12					1.000	0.924	0.550	0.636
Ítem 13						1.000	0.606	0.721
Ítem 14							1.000	0.781
Ítem 15								1.000

### Análisis de la fiabilidad

En el análisis de fiabilidad de la escala realizado previamente, (Tabla 12), se obtuvieron tres valores de Omega de McDonald para diferentes contextos. En primer lugar, el valor global de Omega de McDonald para la escala en su conjunto fue de 0.842, lo que indicaba una alta consistencia interna y confiabilidad en la medición del constructo general abarcando todas las dimensiones. Además, se calculó un valor de 0.836 para el factor Indirecto y 0.791 para el factor Directo, lo que demostró que ambas dimensiones tenían una consistencia interna sólida y que los ítems que las conformaban estaban correlacionados de manera confiable para medir los respectivos constructos. Estos resultados respaldaron la fiabilidad de las mediciones realizadas en el contexto de la investigación.

**Tabla 12.** Estadísticas de Fiabilidad de Escala

		$\omega$ de McDonald
Escala	General	0.842
Factores	Indirecto	0.836
	Directo	0.791

### Estadística descriptiva de la escala final

En el análisis estadístico que se observa en la tabla 13, se destacan varios puntos clave. La media de los datos fue de 1.81, con una desviación estándar de 2.71, lo que indica una dispersión relativamente alta en torno a la media. Además, la asimetría positiva de 2.73 sugiere una distribución sesgada hacia la derecha, mientras que la curtosis de 9.84 señala una distribución leptocúrtica con colas pesadas. Estos indicadores revelan información valiosa sobre la naturaleza de los datos, destacando su tendencia central, dispersión y forma de distribución.

**Tabla 13.** Estadística descriptiva de los 8 ítems finales

Estadísticos	
Válido	215
Media	1.81
Error estándar de la media	0.18
Mediana	1
Desv. Desviación	2.71
Varianza	7.34
Asimetría	2.73
Error estándar de asimetría	0.17
Curtosis	9.84
Error estándar de curtosis	0.33
Rango	16

### Percentiles

Los datos presentados en la tabla 14 en la distribución de frecuencia indican una concentración de datos más prominentes en los percentiles superiores de la distribución, lo que implica una distribución de valores sesgada hacia el extremo superior.



**Tabla 14.** Percentiles del final de la escala

Percentiles	Frecuencia
10	0
20	0
25	0
30	0
40	0
50	1
60	1
70	2
75	2
80	3
90	5

La tabla 15 muestra la distribución de la frecuencia de los puntajes obtenidos en una escala con 8 ítems finales. A medida que los puntajes aumentan, las frecuencias disminuyen gradualmente. Por ejemplo, un puntaje de 1 tiene una frecuencia de 48, lo que equivale al 22.3% del total, y un puntaje de 2 tiene una frecuencia de 28, representando el 13.0%. En general, los puntajes más bajos son más comunes, y a medida que los puntajes aumentan, su frecuencia disminuye. El porcentaje acumulado muestra que el 63.3% de los participantes obtuvo un puntaje de 1 o menos en la escala.

**Tabla 15.** Frecuencia total de los puntajes obtenidos con los 8 ítems finales de la escala

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	,00	88	40,9
	1,00	48	63,3
	2,00	28	76,3
	3,00	13	82,3
	4,00	11	87,4
	5,00	10	92,1
	6,00	6	94,9
	7,00	2	95,8
	8,00	2	96,7
	9,00	2	97,7
	10,00	2	98,6
	16,00	3	100,0
Total	215	100,0	

La presente investigación se centró en el proceso de desarrollo y validación de una escala para detectar comportamientos que indican la propensión al acoso escolar. Este proceso abarcó diversas etapas, desde la construcción inicial hasta la identificación de dimensiones y su posterior validación.

El cuestionario original comprendía 15 ítems, diseñados para evaluar la tendencia o propensión de un individuo a participar en el acoso escolar. La puntuación máxima de la escala era de 30 y la mínima de 0.

Para obtener la validez de contenido, los jueces expertos evaluaron los ítems según tres criterios fundamentales: temática, pertinencia y claridad. Estas evaluaciones se cuantificaron en porcentajes de acuerdo con la V de Aiken, y todos los ítems superaron el umbral para cada criterio, lo que confirmó la validez de contenido de la escala (ver Tabla 1). Confirmada la validez de contenido por jueces, se procedió a valorar la capacidad discriminante de los ítems mediante el análisis t de student en dos grupos, extremos, lo que reveló diferencias altamente significativas en los resultados ítem por ítem entre los grupos. Este hallazgo indica que la escala tiene la capacidad de distinguir las frecuencias entre comportamientos de bullying y no bullying (ver Tabla 4). Todos los resultados ítem por ítem fueron altamente significativos, lo que indica la existencia de una diferencia entre ambos grupos.

En el análisis factorial exploratorio que permitió identificar dimensiones subyacentes, lo que llevó a la eliminación de siete ítems con una validez inferior a 0,5. La escala resultante consta de ocho ítems, agrupados en dos componentes identificados durante este análisis (ver Tablas 5). Se observó que 7 ítems no alcanzaban una validez superior a 0,5 y se eliminaron. Quedando la escala final con un total de 8 ítems. Además, se identificaron 2 componentes: agresión indirecta y directa (Tabla 6).

También, se procedió a realizar un análisis confirmatorio utilizando una muestra al azar compuesta por 110 participantes seleccionados de la muestra principal. Con el fin de validar la conformidad de este análisis confirmatorio.

En relación a las comunalidades, en este contexto mostraron una coherencia que supera el umbral de 0,5, lo cual no fue necesario excluir ningún ítem del conjunto. Dentro de la matriz de componentes rotados, cada ítem presentó una carga considerable en sus respectivas dimensiones, tal como se había observado previamente en el análisis factorial exploratorio.

En cuanto a la denominación de cada componente, se consideró el contexto de las preguntas. El primer grupo se denominó "indirecto" e incluye los ítems 12, 13 y 9. Al segundo grupo se denominó "directo" e incluye los ítems 5, 7, 11, 14 y 15. La denominación de los componentes, "indirecto" y "directo", se basó en la teoría revisada, que establece que el daño indirecto y directo se manifiestan de manera distinta en presencia de la víctima. Este enfoque conceptual enriquece la interpretación de los componentes. Según la teoría revisada, el daño indirecto se caracteriza por ser ambiguo en presencia de la víctima, es decir, no se presenta en el mismo espacio. En cambio, el daño directo se manifiesta de manera explícita o frente al sujeto en el mismo

espacio (Ruiz et al., 2015, citando a Collell y Escudé, 2002). Las correlaciones entre los ocho reactivos finales, adicionalmente, revelan que miden el comportamiento de la propensión al bullying.

Una vez identificados los grupos que la escala detecta, se procedió a calcular su fiabilidad y realizar los estadísticos descriptivos utilizando la muestra total de los 215 alumnos (Tablas 14). La fiabilidad obtenida fue de ,842 para los 8 ítems restantes, lo cual indica que es alta y aceptable. Para cada sub escala también se cumplió con un coeficiente de fiabilidad alto de ,836 y ,791 para el factor 1 y 2 respectivamente. Considerando que la puntuación máxima es de 16 y la mínima es de 0. Se determinaron los percentiles el cual sugiere que los individuos con puntajes superiores a 2 tienen una mayor propensión a ser agresores de bullying. Debido a la naturaleza del fenómeno del bullying, se tiene en cuenta que no todos los alumnos deberían mostrar propensión al bullying, ya que lo normal sería tener una tendencia sesgada hacia la izquierda. Aproximadamente el 25% de la muestra obtiene puntajes altos en la escala de comportamiento de bullying.

En resumen, este estudio logró desarrollar y validar una escala efectiva para detectar la propensión al bullying. Los resultados obtenidos a través de rigurosos procesos de construcción, validación y análisis respaldan la utilidad de la escala en la evaluación de tendencias de bullying en contextos educativos. Estos hallazgos pueden contribuir a estrategias de prevención y atención del acoso escolar, con un enfoque más informado y efectivo. No obstante, es importante considerar que la propensión al bullying es un fenómeno complejo y multifacético que puede estar influenciado por diversas variables contextuales y personales. Las futuras investigaciones pueden ampliar este estudio para explorar otras dimensiones y relaciones asociadas al acoso escolar, permitiendo así una comprensión más completa de esta problemática.

## REFERENCIAS

- Abanto Vélez, W. I., Guerrero Carranza, V., Díaz Santamaría, S., & Moscol Seminario, J. (2022). Interfaces entre familia y bullying: una revisión sistemática de la literatura científica. *Avances en Psicología*, 30(2), e2614. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2022.v30n2.2614>
- Arce, R., Velasco, J., Novo, M., & Fariña, F. (2014). Elaboración y validación de una escala para la evaluación del acoso escolar. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 5(1), 71-104.
- Barceló Martínez, E., Benítez Agudelo, J. C., Gelves-Ospina, M., Flórez Lozano, K. C., Navarro Lechuga, E., & de Oro Aguado, C. M. (2023). Funciones ejecutivas y cognición social en adolescentes en contexto de bullying. *Revista de Psicología (PUCP)*, 41(1), 523-548. Epub 15 de febrero de 2023. <https://dx.doi.org/10.18800/psico.202301.019>

- Cardozo, G. (2021). Factores vinculados al bullying en escolares de Córdoba, Argentina. *Liberabit*, 27(1), e459. Epub 00 de enero de 2021. <https://dx.doi.org/10.24265/liberabit.2021.v27n1.08>
- Chan Coob, J. G., & Márquez Marín, K. N. (2021). Propiedades psicométricas, resultados y uso de la Escala de Violencia Escolar y Bullying: Cómo distinguir el bullying y la violencia escolar. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 24(1). Recuperado a partir de <https://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/rep/article/view/79090>
- Galán, C. H. (2018). *Modelos de prevención del bullying: ¿Qué se puede hacer en educación infantil?* <https://www.redalyc.org/journal/5216/521654339002/html/>
- Gómez Nashiki, A. (2013). Bullying: El poder de la violencia. Una perspectiva cualitativa sobre acosadores y víctimas en escuelas primarias de Colima. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(58), 839-870.
- Machimbarrena, J. M., & Garaigordobil, M. (2018). Bullying y cyberbullying: Diferencias en función del sexo en estudiantes de quinto y sexto curso de educación primaria. *Suma Psicológica*, 25(2), 102-112. <https://doi.org/10.14349/sumapsi.2018.v25.n2.2>
- Ministerio Público Fiscalía de la Nación. (2023). *¿Qué es el bullying? - Tipos de bullying*. Orientación - Ministerio Público Fiscalía de la Nación - Plataforma del Estado Peruano. <https://www.gob.pe/23940-que-es-el-bullying-tipos-de-bullying>
- Olortegui-Alcalde, L. M. (2021, 27 agosto). El bullying: una barrera hacia la educación de calidad en el Perú: Array | *Maestro y Sociedad*. <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5428>
- Postigo, S.; González, R.; Montoya, I; Ordoñez, A. (2013). Theoretical proposals in bullying research: a review. *Anales de Psicología*, 29, (2), 413-425.
- Reyes, C., & Sánchez, H. (2017). *Perfil diagnóstico de las conductas de bullying (acoso escolar) en escolares de educación primaria y secundaria de colegios públicos del distrito de Santiago de Surco*. <https://repositorio.urp.edu.pe/handle/20.500.14138/1338>
- Resett, S. (2018). Análisis psicométrico del Cuestionario de Agresores/Víctimas de Olweus en español. *Revista de Psicología (PUCP)*, 36(2), 575-602. <https://dx.doi.org/10.18800/psico.201802.007>
- Rodríguez-Álvarez, J. M., Navarro, R., & Yubero, S. (2022). Bullying/cyberbullying en quinto y sexto curso de educación primaria: Diferencias entre contextos rurales y urbanos. *Psicología Educativa*, 28(2), 117-126. <https://doi.org/10.5093/psed2021a1>
- Ruiz Arroyo, R., Riuró Bofill, M., & Tesouro Cid, M. (2015). Estudio del bullying en el ciclo superior de primaria. *Educación XX1*, 18(1), 345-368.

- Vega-Cauich, J. I., & Cisneros-Cohernour, E. (2022). Validación del California Bullying Victimization Scale en una muestra de universitarios mexicanos. *Revista Criminalidad*, 64(3), 9-21. Epub March 16, 2023. <https://doi.org/10.47741/17943108.363>
- Vera Giraldo, C. Y., Vélez, C. M., & García García, H. I. (2017). Medición del bullying escolar: Inventario de instrumentos disponibles en idioma español. *Psiencia. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 9, doi: 10.5872/psiencia/9.1.31
- Velásquez Díaz, J. C., & Pineda Rodríguez, L. D. (2016). Diseño de un instrumento para la identificación del matoneo. *Informes Psicológicos*, 16(2), 121-141. <https://doi.org/10.18566/infpsicv16n2a08>