



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

EVIDENCIAS PSICOMÉTRICAS DEL
AUTOINFORME DE LA PRUEBA
INSSEBULL EN ADOLESCENTES DE DOS
COLEGIOS DE LA CIUDAD DEL CUSCO

TESIS PARA EL TÍTULO DE LICENCIADA EN
PSICOLOGÍA

ADRIANA GABRIELA LOAIZA DARGENT

LIMA -PERÚ

2020

MIEMBROS DEL JURADO

Dra. Elizabeth Dany Araujo Robles

Presidente

Lic. Jennifer Denisse Carrasco Tacuri

Vocal

Lic. Rita Selene Orihuela Anaya

Secretaria

ASESOR DE TESIS

Mg. Cecilia Castro Chávarry

DEDICATORIA

A mamá, por apoyarme de manera incondicional en cada paso de este trabajo y
mostrarme que soy capaz de hacer más de lo que creo.

A papá, por nunca dudar de mí, y porque sin él todas las metas que he cumplido hasta
ahora serían solo sueños.

A Dani, Lau, Sebas, Ale y Jime por acompañarme en todo este proceso

Y a la danza, por darme siempre un lugar seguro.

AGRADECIMIENTOS

Gracias a mi asesora, Cecilia, quién estuvo conmigo durante todo el proceso y me ayudó siempre de manera cercana.

Gracias al profesor Giancarlo por brindarme su tiempo y orientación cuando lo necesitaba.

Gracias a los directores y profesores de ambos colegios, por su disposición y colaboración.

TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN

ABSTRACT

INTRODUCCIÓN 1

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA..... 3

1.Formulación del problema..... 3

2.Justificación e importancia del problema 8

3.Limitaciones de la investigación 9

4.Objetivos 10

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO..... 11

1.Aspectos conceptuales pertinentes..... 11

1.1 Maltrato entre el alumnado o Bullying 11

1.2 Definición de Bullying 11

1.3 Características del Bullying..... 13

1.4 Tipos y formas de Bullying 14

1.5 Roles involucrados en el Bullying 16

1.6 Factores de vulnerabilidad al Bullying 17

1.7 Fases del Bullying..... 19

1.8 Consecuencias del Bullying 21

1.9 Características del Bullying en la adolescencia 22

1.10 Instrumentos utilizados en la evaluación del Bullying 24

1.11 Modelo teórico sobre la percepción de riesgo a sufrir de acoso escolar 27

2. Investigaciones en torno al problema..... 30

2.1 Investigaciones nacionales 30

2.2 Investigaciones internacionales 33

3.Definición conceptual y operacional de las variables 36

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA..... 39

1.Nivel y tipo de investigación..... 39

2.Diseño de la investigación..... 39

3.Población y muestra 39

3.1 Descripción de la población	39
3.2 Descripción de la muestra y tipo de muestreo	40
3.3 Criterios de inclusión	41
3.4 Criterios de exclusión.....	41
3.5 Criterios de eliminación	41
4. Instrumentos	42
4.1 Ficha sociodemográfica.....	42
4.2 Autoinforme- INSSEBULL.....	42
5.Procedimiento.....	48
5.1 Consideraciones éticas	51
6.Plan de análisis de datos.....	52
CAPÍTULO IV: RESULTADOS	54
1.Validez	54
1.1 Validez semántica mediante el criterio de jueces	54
1.2 Validez de constructo por el método de análisis factorial.....	60
2.Confiabilidad de Consistencia interna	65
3.Baremos.....	69
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN.....	77
CONCLUSIONES	82
RECOMENDACIONES.....	83
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	84
ANEXOS	

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Operalización de variables.....	38
Tabla 2. Estructura factorial del Autoinforme.....	47
Tabla 3. Correlación V de Aiken Intimidación	55
Tabla 4. Correlación V de Aiken Victimización	56
Tabla 5. Correlación V de Aiken Red social.....	57
Tabla 6. Correlación V de Aiken.Solución Moral.....	57
Tabla 7. Correlación V de Aiken Falta de integración social.....	58
Tabla 8. Correlación V de Aiken Contatación del Maltrato.....	58
Tabla 9. Correlación V de Aiken Identificación de participantes.....	59
Tabla 10. Correlación V de Aiken Expresión de temores escolares.....	59
Tabla 11. Índice de ajuste modelo de 8 factores.....	61
Tabla 12. Índices de Ajuste modelo de 6 factores	63
Tabla 13. Primera correlación ítem-test.....	66
Tabla 14. Segunda correlación ítem-test.....	67
Tabla 15. Alfa de Cronbach	68
Tabla 16. Alfa de Cronbach por factores	69
Tabla 17. Comparación de medias del puntje total.....	70
Tabla 18. Percentiles por centro educativo	71
Tabla 19. Normas por centro educativo	72
Tabla 20. Interpretación de la puntuación total	73
Tabla 21. Interpretaicón por factores	74

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Modelo teórico	30
Figura 2. Modelo estructural de 8 factores.....	62
Figura 3. Modelo estructural de 6 factores.....	64

RESUMEN

La presente investigación se ocupa de hacer un estudio sobre las evidencias psicométricas del Autoinforme de la prueba INSSEBULL, el cual tiene como objetivo identificar si los estudiantes expresan riesgo de verse involucrados en situaciones de acoso escolar o Bullying. La investigación tuvo como muestra a 471 estudiantes de 1° a 4° de secundaria de un colegio privado y otro estatal de la ciudad del Cusco. En cuanto a los resultados, primero se analizó la validez semántica por el método de criterio de jueces con la ayuda de 10 expertos, a través del cual se obtuvo que todos los ítems cuentan con una V de Aiken mayor a 0.80 a excepción del ítem 34. Posteriormente se pasó a analizar la validez de constructo por medio método de análisis factorial confirmatorio, a través del cual se obtuvo un modelo de 6 factores índices de ajuste mayores a 0.95. La confiabilidad del test se analizó a través del método de consistencia interna y se obtuvo un Alfa de Cronbach de 0.873. Los factores intimidación, victimización y expresión de temores escolares presentan valores Alfa de Cronbach mayores a 0.8, mientras que las dimensiones de solución moral, falta de integración social e identificación de los participantes obtuvieron valores menores a 0.6. Finalmente, se establecieron baremos para el colegio nacional y el privado, los cuales reportaron puntajes similares con una media de 57,45 y 58,50 respectivamente.

Palabras clave: Bullying, vulnerabilidad, confiabilidad, análisis factorial, validez de contenido.

ABSTRACT

The present investigation is concerned with doing a study on the psychometric evidence of the INSSEBULL Self-Report, which aims to identify whether students express the risk of verses involved in situations of bullying or bullying. The investigation showed 471 students from 1st to 4th year of high school in a private school and another state of the city of Cusco. Regarding the results, the semantic validity was first analyzed by the judge criteria method with the help of 10 experts, through which it was obtained that all the items have an Aiken V greater than 0.80 with the exception of item 34. Subsequently, the construction validity was analyzed by means of the confirmatory factor analysis method, through which a model of 6 adjustment index factors greater than 0.95 was obtained. The reliability of the test was analyzed through the internal consistency method and a Cronbach Alpha of 0.873 was obtained. The factors of bullying, victimization and expression of school fears have Cronbach's alpha values greater than 0.8, while the dimensions of moral solution, lack of social integration and identification of the participants obtained values less than 0.6. Finally, scales were established for the national and private schools, which reported similar scores with an average of 57.45 and 58.50 respectively.

Keywords: Bullying, vulnerability, reliability, factor analysis, content validity.

INTRODUCCIÓN

El Bullying es un fenómeno que viene afectado el ámbito educativo nacional e internacional. Avilés (2002) lo define como el constante hostigamiento dirigido a un estudiante en desventaja social o física, de manera sistemática e intencional. Si el acoso escolar no es detectado a tiempo en las escuelas, es probable que cause gran daño psicológico y social en los involucrados, afectando no solo su desempeño académico, sino también su desarrollo futuro. En Perú las cifras de acoso escolar son alarmantes, según el Ministerio de Educación (2019) en el Perú 75 de cada 100 estudiantes han sido víctimas de violencia física y psicológica, así mismo, entre setiembre del 2013 y diciembre del 2019 se han reportado 39 225 casos de los cuales 3 329 corresponden al nivel inicial, 14 247 al nivel primario y 21 495 al nivel secundario.

En nuestro país existen pocas investigaciones que se hayan ocupado de validar instrumentos que ayuden a identificar posibles situaciones de acoso escolar, y las que existen limitan su generalización a algunas ciudades de la costa peruana, mientras que en otros contextos como la sierra no se reportan investigaciones de este tipo. Es importante y necesario, que también se cuente con instrumentos válidos y confiables para la región antes mencionada, que ayuden a identificar a los estudiantes más vulnerables a sufrir de bullying, sobre todo, en ciudades como Cusco, en la cual, según el Ministerio de Educación (2019), se reporta una de las cifras más altas de acoso escolar en Perú, con 1256 casos acumulados entre setiembre del 2013 y mayo del 2019.

En función a lo anterior, esta investigación tiene como objetivo realizar un análisis de las evidencias psicométricas del Autoinforme de la prueba INSSEBULL: “Instrumentos para la evaluación del Bullying” en dos colegios de la ciudad del Cusco. Para esto se contó con una muestra de 471 estudiantes de 1º a 4º de secundaria pertenecientes a dos instituciones educativas, una nacional y otra privada.

La presente investigación se divide en seis capítulos. En el primero se desarrolla la identificación del problema, justificación, importancia y limitaciones del proceso de investigación. En el segundo se hace referencia a los aspectos teóricos pertinentes. La tercera sección explica la metodología que guiará el estudio, mientras que en el cuarto capítulo se presentan los resultados. El quinto capítulo corresponde a la discusión, en donde se comparan los datos obtenidos con el marco teórico, y finalmente en el último capítulo se presenta las conclusiones del estudio y las recomendaciones.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1. Formulación del problema

El acoso escolar, comúnmente conocido como bullying, es un fenómeno que ha sido ampliamente estudiado a nivel internacional por investigadores como Olweus (1998), Piñuel y Oñate (2005), Avilés (2002), Ortega, Del Rey y Mora (2001), entre otros. Ellos reconocen que el bullying es común entre el alumnado y tiene un efecto negativo para el desarrollo académico, social y emocional de los estudiantes. Para Wolf y Esteffan (2008) el colegio es un ambiente que impacta en gran medida en la vida de los escolares, ya que no solo los forma académicamente, sino que es en dónde se construyen los pilares psicológicos que determinarán su funcionamiento socioemocional como adultos, el cual se distorsiona cuando las relaciones entre pares se tornan violentas o amenazantes. Por otro lado, López (2015) afirma que una buena convivencia escolar es requisito clave para que los alumnos logren aprender eficazmente y puedan participar plenamente en las actividades escolares.

Perú no escapa a esta realidad, pues el bullying también está presente en las aulas de sus colegios, afectando el bienestar de los estudiantes. Según el Portalweb SíseVe del Ministerio de Educación (2019) en el Perú 75 de cada 100 estudiantes han sufrido violencia física y psicológica por parte de un compañero. Entre los años 2013 y 2019 se reportaron 39 225 casos de bullying. La región con más casos denunciados es la costa, en donde resaltan las ciudades de Lima Metropolitana (14 180), Piura (2 683) y La Libertad (1 737). En segundo lugar, se encuentra la sierra, en donde las cifras

más altas de acoso escolar se ubican en las ciudades de Junín (1 887), Arequipa (1 770) y Cusco (1 256). Las ciudades de la selva son las que menos casos reportados presentan, sin embargo, resaltan las ciudades de Ucayali (592), Loreto (564) y Amazonas (711). Así mismo, al menos 75% de los estudiantes ha observado alguna situación de violencia en la escuela. El número de casos de bullying en hombres es ligeramente mayor al de mujeres a nivel nacional, siendo el primero de 19 730 y el segundo de 19 495. Finalmente, se observa más casos de acoso escolar en el nivel de secundaria (21 495), en comparación a los niveles de primaria (14 247) e inicial (3 329).

La situación antes descrita es preocupante ya que todos los estudiantes involucrados en dinámicas de acoso en la escuela se ven afectados de una u otra manera. Según Avilés (2002) las víctimas pueden presentar dificultades escolares, niveles altos de ansiedad, depresión, baja autoestima, aislamiento social, fobia a ir al colegio, riesgos físicos, etc. Los agresores tienden a incrementar su conducta agresiva o delictiva, perpetuando relaciones violentas. Por último, los espectadores tienden a normalizar las conductas de violencia y desensibilizarse a estas.

Para la Organización Panamericana de la Salud (2002) cualquier tipo de violencia constituye un problema de Salud Pública, es por eso que el acoso escolar merece especial atención. Para Andrade, Bonilla y Valencia (2011), este se ha convertido en una actividad constante, oculta y silenciada dentro de las escuelas debido a la falta de recursos para contenerlo y prevenirlo. Según López (2015) las estrategias más eficaces en el manejo de convivencia escolar son las que se relacionan a los tres niveles de intervención que plantea la OMS: prevención primaria, secundaria y

terciaria. En el primer nivel de acción se deberían identificar las situaciones de violencia y a los alumnos en riesgo a través de “instrumentos o procedimientos fidedignos” con el objetivo de brindarles atenciones específicas.

En este sentido, es necesario contar con instrumentos válidos que colaboren con la evaluación del bullying para una intervención exitosa en este ámbito. En nuestro país se han realizado muy pocos estudios psicométricos de pruebas que favorezcan la detección de situaciones de acoso escolar, y los existentes se limitan a la población costeña. Esto impide que se brinde una intervención prudente, sobre todo en zonas del país en las que no se cuenta con instrumentos adaptados a sus características y contexto.

Como ya se mencionó la costa peruana es la única región en donde se reportan datos sobre la validez y confiabilidad de instrumentos que miden Bullying. En Lima Metropolitana se estudiaron las propiedades psicométricas del Autotest Cisneros de Acoso escolar (Ccoica, 2010). En La Libertad y Piura también se llevaron a cabo investigaciones psicométricas para adaptar el Autotest Cisneros de Acoso Escolar en adolescentes de centros educativos nacionales. Ayala (2016), Ucañán (2015) y Valderrama (2014). En la ciudad de Trujillo Noé (2014) adaptó el Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar (CMIE-IV) para dicho contexto. El Autoinforme de la Escala INSSEBULL también se adaptó para la población trujillana por Pinedo (2015), y para La Libertar por Alipázaga (2014)

En las regiones de la sierra y selva no se reportaron estudios similares a los anteriores, a pesar de que las cifras de bullying en la primera son bastante altas, sobre

todo en las ciudades de Cusco, Arequipa y Junín. Esto no solo perjudica la intervención en casos de abuso escolar, sino que invisibiliza el estado actual y las características del bullying en estas zonas.

La necesidad de pruebas validadas también se resalta en dos de las investigaciones más importantes sobre bullying en la sierra. La primera tuvo lugar en Ayacucho, Cusco, Junín y Lima y fue realizada por Oliveros, Figueroa, Mayorga, Cano, Quispe y Barrientos (2008). Estos investigadores utilizaron un instrumento compuesto por 30 ítems, el cual se aplicó a 926 alumnos de primaria en colegios nacionales. A pesar de obtener información valiosa sobre el tema, el estudio no proporciona datos sobre la validación del instrumento, e incluso en este se concluye que es necesario diseñar pruebas formales para estudiar con profundidad el acoso en las escuelas de la sierra.

La segunda investigación realizada por Castro (2011) llevó a cabo con 736 alumnos de primaria y secundaria de colegios privados en las ciudades de Ayacucho, Huancavelica, y Cusco. Se menciona que se utilizó un instrumento validado en estudios previos para identificar violencia escolar. Aneminaya, Oliveros y Barrientos (2009). Sin embargo, no se tomó en cuenta que este cuestionario fue construido y validado en una muestra de 185 estudiantes del distrito de Pueblo libre en Lima Metropolitana. Oliveros y Barrientos (2007). Por lo que su generalización es limitada y, su aplicación en muestras y contextos diferentes al de su validación no es adecuada.

En base a lo anterior, es imperativo comenzar a desarrollar estudios y adaptaciones psicométricas de pruebas que midan bullying en zonas como la ciudad del Cusco, en las que no se cuenta con ningún referente al respecto. Esto plantea otro reto, ya que también es necesario realizar un análisis adecuado para elegir de manera pertinente qué instrumento validar. Luego de revisar diferentes tests relacionados al tema de bullying, incluidas los que se mencionaron anteriormente, se llegó a la conclusión de que el Autoinforme de la prueba INSSEBULL, era el más adecuado, dado que, este instrumento es producto de la continua mejora de pruebas anteriores y de la larga investigación desarrollada desde 1999 hasta el 2007, por uno de los estudiosos españoles más reconocidos en el ámbito del Bullying: José María Avilés Martínez. En segundo lugar, cuenta con información sobre los procesos estadísticos que se utilizaron para determinar su validez y confiabilidad originales, facilitando su estudio en otros contextos. Por ello, este trabajo se propone responder a la siguiente interrogante: ¿Cuáles son las evidencias psicométricas del Autoinforme de la escala INSSEBULL para una muestra de adolescentes del nivel de secundaria en la ciudad del Cusco?

2. Justificación e importancia del problema

Esta investigación se justifica desde los pilares práctico, metodológico y teórico. Los cuales se explicarán a continuación: El aporte práctico se relaciona al estudio psicométrico de un instrumento que intenta atender la necesidad de identificar el riesgo de los estudiantes a verse involucrados en dinámicas de bullying, específicamente en la ciudad del Cusco. Según Garaigordobil y Oñederra (2010), cuando no se cuenta con instrumentos confiables para medir bullying, es probable que los estudiantes puedan ser diagnosticados de manera errónea y que para el momento en el que por fin se identifica la presencia de acoso escolar, estos ya presenten secuelas psicológicas significativas que afectan su desempeño social y académico. Por otro lado, este estudio también aporta un recurso a los centros educativos que deseen evaluar los resultados o establecer la línea base de talleres y programas que tengan como objetivo la promoción de temas relacionados a la convivencia escolar pacífica. Otro de los aportes prácticos de esta investigación tiene que ver con brindar un instrumento que ayude a los colegios a cumplir con la normativa impuesta por el MINEDU a través de la ley 20719 o “Ley Antibullying”, en la que se establece que todo centro educativo debe contar con medidas eficaces para la evaluación de acoso escolar dentro de la institución. Es por ello, que para la presente investigación se pretende estudiar únicamente las evidencias psicométricas del Autoinforme y no del Heteroinforme de la prueba INSSEBULL, debido a que este último implica un proceso de aplicación tedioso y largo, por lo que su aporte práctico es poco útil en contextos educativos, sobre todo para aquellos en los que se dispone de poco tiempo y recursos.

Por otro lado, el aporte metodológico de este estudio tiene que ver con el estudio de un instrumento que posibilita llevar a cabo investigaciones sobre el tema de acoso escolar e incluso poder medir el impacto de intervenciones relacionadas al tema. Finalmente, el aporte teórico tiene que ver con la generación de datos sobre la validación del Autoinforme de la prueba INSSEBULL en un contexto diferente al que fue creado, y sobre cómo sus propiedades psicométricas se comportan en una población distinta. Esta información puede servir de referencia y ser útil para futuras investigaciones que también deseen validar el instrumento mencionado en otras muestras o contextos.

3. Limitaciones de la investigación

Una de las limitaciones de la presente investigación se relaciona a la imposibilidad de generalizar los resultados a otras poblaciones, debido a que la muestra usada es de tipo no probabilística.

Otra de las limitaciones de la presente investigación tiene que ver con la decisión de dejar de lado el Heteroinforme de la prueba INSSEBULL. Esto debido a que su uso es poco práctico, por el tiempo que toma su aplicación y por los problemas que los estudiantes reportan para entender y responder a las preguntas que plantea. Finalmente, es necesario mencionar que en el presente estudio no se analizaron las propiedades de claridad y coherencia para la validez de contenido.

4. Objetivos

Objetivo general

- Identificar las evidencias psicométricas del Autoinforme de la prueba INSSEBULL en adolescentes de 1° a 4° de secundaria de dos colegios de la Ciudad del Cusco

Objetivos específicos:

- Determinar la validez semántica del Autoinforme de la prueba INSSEBULL para la muestra de estudio a través del método de criterio de jueces.
- Determinar la validez de constructo del Autoinforme de la prueba INSSEBULL para la muestra de estudio a través del método de análisis factorial confirmatorio.
- Determinar la confiabilidad del Autoinforme de la prueba INSSEBULL para la muestra de estudio a través del método de consistencia interna.
- Elaborar baremos para el Autoinforme de la prueba INSSEBULL para cada centro educativo.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

1. Aspectos conceptuales pertinentes

1.1 Maltrato entre el alumnado o Bullying

El entendimiento y conceptualización del maltrato entre estudiantes o bullying se ha ido construyendo en base a los diferentes estudios realizados sobre el tema, los cuales han ayudado a caracterizar y abordar este tipo específico de violencia. A continuación, se abordará este constructo a partir de las definiciones que diversos estudiosos han desarrollado para comprender este fenómeno.

1.2 Definición de Bullying

Los primeros estudios en relación a la violencia en los contextos educativos fueron realizados por Olweus (1970), a raíz de diversos incidentes de agresión en las escuelas de Noruega.

Olweus (1970) propuso el término de habla inglesa “Bullying” para referirse a:

“La conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un alumno o alumna contra otro, al que escoge como víctima de repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a la víctima en una posición de la que difícilmente puede escapar por sus propios medios” (Citado por Amemiya, Oliveros y Barrientos, 2009).

En estudios posteriores Olweus (1998) señala que las conductas asociadas al fenómeno en cuestión son aquellas que dañan e intimidan a la víctima, recalcando la existencia de una relación de poder asimétrica, por lo cual no deben confundirse con

discusiones o juegos entre dos estudiantes con igual capacidad para defenderse. (Citado por Garaigordobil y Oñederra, 2010).

Para Ortega, Del Rey y Mora (2001) el acoso escolar se entiende como el continuo accionar de un grupo de alumnos en contra de otro, caracterizado por agresiones verbales, exclusión, violencia física e intimidación; que se repiten de manera constante a través del tiempo y dejan a la víctima en un estado de vulnerabilidad psicológica. Más adelante, Enrique y Garzón (2015) aclara que los comportamientos considerados como acoso escolar, son aquellos que se generan sin ninguna motivación y con consciencia de daño, así mismo tienen repercusiones físicas y psicológicas en la víctima, generándole gran incomodidad.

Avilés, Irurtia, García y Caballo (2011) explican que este fenómeno se da cuando en el contexto educativo se establecen vínculos caracterizados por la desigualdad de poder, en los que una de las partes agrede de forma abusiva a la otra, convirtiendo a esta última en víctima. Así mismo este autor resalta el papel de los observadores dentro de la dinámica de acoso y sobre ellos menciona que a pesar de ser testigos de las situaciones de intimidación o abuso, no hacen nada para contrarrestarlo.

Para el presente estudio se usará la definición propuesta por los psicólogos españoles Avilés y Elices (2007), creadores del “INSSEBULL: Instrumento para la evaluación del Bullying”. Estos autores mencionan que el bullying es un proceso de socialización a través del cual uno o varios alumnos (agresores), de manera intencional adoptan actitudes y conductas agresivas hacia otro compañero (víctima). Este maltrato

se da de manera constante, remarcando la diferencia de poderes y con el objetivo de dañar a la víctima.

1.3 Características del Bullying

El acoso escolar o bullying presenta características específicas que lo diferencian de otros tipos de violencia. Para García y Ascensio (2015) las agresiones, humillaciones, abusos e injusticias están presentes en casi todos los espacios de socialización, sin embargo, en los colegios se generan formas específicas de conductas violentas.

Para Castro (2011) una conducta se considera bullying si cumple con al menos tres de las siguientes cinco características: a) La víctima se siente vulnerada o intimidada; b) La víctima se siente socialmente excluida; c) El agresor es percibido como más fuerte; d) La intensidad del abuso tiende a incrementarse; y e) El abuso se produce en su mayoría en espacios ocultos.

Por otro lado, el acoso escolar presenta características específicas que permiten diferenciarlo de los términos antes mencionados. Piñuel y Oñate (2005) coinciden en que existen tres criterios diagnósticos comúnmente aceptados por investigadores para distinguir si una situación de violencia en los colegios puede considerarse como acoso escolar o no, y no confundirse con situaciones de conflicto, violencia o agresividad.

El primero criterio planteado por Piñuel y Oñate (2005) se refiere a que las agresiones deben caracterizarse por tener un carácter intencional, es decir que el agresor de manera consciente decide causar algún tipo de daño a la víctima. En segundo

lugar, estos autores mencionan que la víctima percibe que es atacada de manera sistemática, de manera que las situaciones de hostigamiento no son consideradas como eventos aislados sino como parte de un continuo maltrato físico y/o psicológico que producen dolor sostenido en la víctima. Por último, el estudiante que es acosado se ve vulnerado y afectado en las diversas áreas de su vida, lo cual debido a que el abuso se sostiene en el tiempo, perjudica su desarrollo social, académico, afectivo, etc.

Para Avilés (2002) las características que definen al acoso escolar como tal son tres. En primer lugar, al igual que Olweus (2005) plantea que las agresiones pueden ser producidas por un solo abusador o por un grupo de alumnos. Así mismo ambos autores mencionan que las conductas intimidatorias se dan de manera repetida a lo largo del tiempo y que además no solo producen sufrimiento en el momento sino generan un sentimiento de miedo constante. Por último, se resalta el desequilibrio de poder que existe entre el agresor y la víctima, colocando a esta última en una posición de indefensión física, social y psicológica.

1.4 Tipos y formas de Bullying

Diversos autores como Avilés (2002) y Joffre et al (2011) concuerdan en que las formas de acoso más frecuentes en la escuela son las siguientes: físicas, verbales, psicológicas y sociales, las cuales pueden darse de manera directa o indirecta.

Ccoicca, (2010) explica que el acoso físico directo implica que el agresor ejerce fuerza física sobre la víctima, se puede presentar en forma de empujones, golpes,

patadas, entre otros. Por otro lado, las agresiones físicas indirectas son aquellas en las que el agresor usa la fuerza para atentar contra los objetos personales de la víctima.

Según Joffre et al (2011) las agresiones de tipo verbal son las más frecuentes y también se dan de dos formas. En la forma directa la persona agredida se encuentra presente cuando los agresores la insultan, se burlan de ella, la humillan, etc. En la forma indirecta la víctima no está presente ni es consciente de que los agresores la descalifican o formulan rumores negativos sobre ella en su entorno social. El incremento en el uso de tecnología por parte de los estudiantes se ha vuelto un medio para que las agresiones verbales se vuelvan más continuas.

Según Avilés (2002), el acoso escolar en su forma social, al igual que los anteriores se produce de forma directa e indirecta. En la primera se bloquea el acceso de la víctima al grupo de manera imperativa; en cambio la segunda se da cuando la víctima es ignorada constantemente y no es considerada dentro de las actividades del grupo de estudiantes.

Por último, el acoso de tipo psicológico se caracteriza por atentar contra la autoestima de la víctima y producir en esta una sensación de miedo y vulnerabilidad. De manera directa se produce en forma de amenaza o al obligar a la víctima a realizar conductas que no desea. El arrebatarle dinero u objetos personales a víctima se considera como la forma indirecta. Para Ccoicca (2010) la intimidación psicológica está inmersa de por sí en todos los tipos de acoso escolar.

Por otro lado, Avilés, Irurtia, García y Caballo (2011) plantean otra forma de clasificación del Bullying:

- Según la forma: se refieren a la manera en que se presenta la agresión y puede ser verbal, física, psicológica, relacional o focal (sexual, homofóbica, racista y dirigida a alumnos con necesidades educativas especiales)
- Según el fondo: ligada a intensidad del maltrato y a los efectos que tienen en las víctimas. Estas pueden ser conductas ligadas a la ridiculización, exclusión, difamación, chantaje, entre otras.
- Según el escenario: se hace referencia a los espacios en los que se da el maltrato entre compañeros, pudiendo ser físicos o virtuales.

1.5 Roles involucrados en el Bullying

Diversos investigadores como Avilés (2002), Enríquez y Garzón (2015) y Garaigordobil y Oñederra (2010) coinciden en que los roles implicados en la dinámica de acoso escolar son los siguientes:

- Agresor: También conocidos como “bullies” son los estudiantes que ejecutan las acciones violentas. Se caracteriza por ser impulsivos, dominantes y tener un bajo nivel de empatía. Suelen ser físicamente fuertes y tener un modo agresivo de resolución de problemas. Algunos autores plantean que los agresores provienen de familias inestables donde las relaciones carecen de afecto.
- Víctima: Se refiere al estudiante que es intimidado o violentado. Presenta características como ansiedad, baja autoestima, timidez, vulnerabilidad física,

limitadas habilidades sociales y depresión. Para Olweus (1998) se puede diferenciar entre dos tipos de víctimas: las pasivas y las provocadoras. El primer tipo se caracteriza por no defenderse de las agresiones y callar los abusos. En cambio, las víctimas provocadoras son aquellas que responden con conductas ansiosas y agresivas. Los alumnos hiperactivos o con problemas de concentración suelen caer en este perfil.

- Espectadores- testigos: Son aquellos estudiantes que observan las situaciones de acoso y que no realizan ningún tipo de acción para impedirlos. Según Olweus (1998) la probabilidad de que los espectadores sean partícipes de las agresiones y de que no las califiquen como negativas, aumenta cuando ocurren dos fenómenos. El primero es el “Contagio social”, este explica que los testigos tienden a minimizar la violencia ejercida hacia la víctima cuando tienen una percepción positiva del agresor. Por otro lado, está lo que se conoce como “Debilitamiento social”, que se da cuando el control de impulsos de los observadores se ve mermado debido a la habituación y exposición de estos a conductas violentas.

1.6 Factores de vulnerabilidad al Bullying

Enríquez y Garzón (2015), Avilés (2002) y Castro (2011) plantean que los factores que influyen en la ocurrencia de acoso escolar pueden estar relacionados a cuatro contextos:

Contexto familiar: Las características de la dinámica familiar como la falta de cuidado parental, escasa supervisión, medidas disciplinarias autoritarias, castigos físicos, baja cohesión familiar, entre otros, pueden relacionarse al desarrollo de

actitudes agresivas en los escolares. Para Córdova, Ramón, Jiménez y Cruz (2012) la violencia familiar, la situación socioeconómica y madres solteras también son factores que favorecen el desarrollo de modelos agresivos.

Cuando los niños viven en familias donde son violentados la relación con sus padres se torna tóxica y se extrapola a sus demás interacciones sociales. Mermando la posibilidad de que pueda construir vínculos positivos en la escuela.

Otro factor familiar que hace crónica la ocurrencia del acoso escolar son los mensajes tóxicos que las víctimas reciben de sus padres. Según Piñuel y Oñate (2005) estos mensajes pueden ser de 5 tipos: negar el acoso que el estudiante denuncia, normalizar la violencia, decir que esto también les ocurrió en la escuela, hacer parecer el abuso como positivo porque prepara para la vida y por último incitar al estudiante a responder violentamente ante los ataques para defenderse. (Citado por Anemiya, Oliveros y Barrientos, 2009)

Contexto personal: Para Córdova et al (2012) las discapacidades físicas o mentales, la baja autoestima, el nivel socioeconómico, orientación sexual, contextura física y pertenencia a algunos grupos étnicos pueden ser factores de riesgo para convertirse en víctima de acoso escolar. De la misma manera, características como la inseguridad, pobre control de impulsos, incapacidad para resolver problemas y poca empatía, se relacionan con una mayor probabilidad de ser agresor.

Contexto escolar: Se resaltan tres características del colegio: el tamaño, la presencia de profesores y la organización interna. Mientras más grande es el colegio más difícil se hace controlar y vigilar las relaciones entre estudiantes, por lo que existen

más espacios de riesgo que mantengan ocultas las conductas violentas. En segundo lugar, se resalta el rol de los profesores. Según Olweus (1998) a mayor número de docentes supervisando a los alumnos menos son los incidentes de acoso. Por lo que es necesario que el centro educativo organice a los maestros para vigilar las interacciones entre alumnos. Por otro lado, la existencia de códigos de conducta claros o de sistemas disciplinarios estructurados, dentro de los colegios, favorece que los alumnos asuman conductas reguladas y evitan situaciones de violencia.

Para Díaz (2010) existen tres factores que fomentan la violencia en las instituciones educativas: la normalización del uso de la agresión como medio de solución de conflictos, la indiferencia de los profesores ante el acoso y la poca conciencia de las necesidades o características peculiares del alumnado. Este autor también planea que la televisión y el internet son fuentes constantes de estímulos violentos. La exposición prolongada de los estudiantes a este tipo de información puede generar en ellos el aprendizaje de conductas agresivas en los menores, así como la habituación a este modo de actuar. (Citado por Enríquez y Garzón, 2015)

1.7 Fases del Bullying

Según Piñuel y Oñate (2005), el maltrato entre escolares se produce a través de cuatro fases.

Fase 1: Incidentes críticos: La dinámica de acoso suele dispararse de un momento a otro a partir de un incidente desencadenante. Esta señal que inicia el abuso permite al agresor ganar el apoyo del círculo de amigos. Los motivos desencadenantes

están relacionados a la falta de disciplina en el salón, los celos o rivalidad entre los alumnos.

“A veces los desencadenantes del proceso de acoso escolar contra un niño son sucesos que han desencadenado el efecto de señal como son haber cometido un error, haberse dejado marcar un gol haciendo perder al propio equipo de fútbol, haberse orinado encima ante toda la clase, haber sacado un resultado académico o una nota que despunta por arriba (...)” (Piñuel y Oñate, 2005)

Fase 2: Acoso y estigmatización escolar: Durante este periodo el agresor facilita situaciones de acoso y promueve la participación del grupo. Al principio los observadores pueden sentir temor del agresor, por lo que guardan silencio o participan de las agresiones debido al temor de convertirse en víctimas. El acoso tiende a volverse sistemático y constante, quebrantando las defensas psicológicas de la víctima y haciéndola sentir como merecedora del abuso.

Durante esta fase se dan dos momentos claves: El proceso de victimización secundaria y la latencia del aprendizaje de la indefensión psicológica. El primero se da cuando de manera indirecta se toma a la víctima como la causa del acoso, describiéndola como depresiva, hiperactiva o poco sociable. Esto junto a la poca protección que el centro educativo le brinda, hace que el estudiante vulnerado caiga en victimización secundaria y contribuye a que el acoso se repita. El momento de la latencia se refiere al “Tiempo que tarda en establecerse y manifestarse el aprendizaje

de la indefensión psicológica de la víctima''. Es decir que existe un periodo de tiempo entre la intensificación del acoso y las alteraciones psicológicas en la víctima.

Fase 3: Creación de un chivo expiatorio: Es en esta fase que la víctima comienza a presentar síntomas psicológicos y psicosomáticos como consecuencia del acoso sistemático en la escuela. Durante este periodo es común que los padres y el colegio confundan estas manifestaciones con algún trastorno psicológico o físico. La existencia de estrategias claras de diagnóstico de acoso escolar y acompañamiento psicológico para las víctimas son de mucha importancia durante este periodo para poder promover la recuperación de su autoestima y confianza.

Fase 4: Victimización a largo plazo: Se da cuando la víctima abandona el centro educativo debido a que el acoso no se ha diagnosticado acertadamente o porque el centro educativo no ha tomado medidas adecuadas para protegerla de los abusos sufridos.

1.8 Consecuencias del Bullying

Las consecuencias del bullying tienen un gran impacto negativo en la vida de la víctima, pero también afecta a los agresores y espectadores porque modifica sus patrones de socialización de manera negativa.

Los efectos del maltrato en los estudiantes son diversos, según Wolf y Esteffan (2008), algunos de estos pueden ser los siguientes: depresión con ideación suicida, falta de confianza en sí mismo, episodios de ansiedad con síntomas fisiológicos, enuresis, deserción escolar, aislamiento social, trastornos de alimentación, bajo rendimiento

académico, vómitos, insomnio, entre otros. Así mismo García y Ascensio (2015) agregan otros síntomas como el tartamudeo, llorar sin razón, pesadillas frecuentes, desarrollo de trastornos fóbicos y negar lo que están pasando.

En el caso de los agresores, estos presentan mayor probabilidad de incurrir en conductas antisociales, abusar de sustancias y mantener el rol de agresores hasta la vida adulta. Para Voors (2012) los estudiantes que ejercen el maltrato pueden presentar las siguientes consecuencias: poca capacidad para adaptarse, depresión, problemas con la autoridad, verse involucrados en problemas legales y fracaso escolar. (Citado en Enríquez y Garzón, 2015)

Garaigordobil y Oñederra (2010) mencionan que los efectos en los espectadores también son trascendentes. Los estudiantes que observan situaciones de acoso escolar están condicionados por el miedo y no ayudan a las víctimas, se acostumbran a no ser solidarios con los demás y reducen su capacidad empática. La desensibilización ante el sufrimiento de sus compañeros también se da como consecuencia de la constante exposición a situaciones de agresión de las que son testigos. Primando el individualismo y el aprendizaje social de que la violencia es un buen método para conseguir lo que se quiere o de que su uso es natural.

1.9 Características del Bullying en la adolescencia

Geffner, Young y Loring (2002) explican que en la etapa de la adolescencia la búsqueda de identidad, el grupo de pares y status social cobran un sentido muy importante. Los amigos se convierten en el primer referente de confianza, soporte

emocional y popularidad. La agresividad y rudeza son esenciales para conseguir estatus social entre chicos, mientras que en el caso de las adolescentes la apariencia física juega un papel central. Esto puede relacionarse a que los chicos suelen hacer mayor uso de burlas y abuso físico (bullying) para ganar prestigio. Las chicas, en cambio, demuestran superioridad ridiculizando y poniendo apodos a sus compañeras. De la misma forma según la UNICEF (2015) los estudiantes del género masculino suelen ser más proclives a formas de acoso físico, mientras que las estudiantes mujeres son más susceptibles de sufrir acoso de tipo verbal y psicológico.

Otro aspecto a tratar cuando se habla de acoso escolar y adolescencia, es el cambio de nivel por el que los estudiantes pasan. Cuando los alumnos pasan de primaria a secundaria atraviesan por muchos cambios internos y externos, por ello deben encontrar la forma de adaptarse a una nueva forma de dinámica social. En un estudio realizado por Joffre et al. (2011) con adolescentes se vio que el mayor número de víctimas se encontraban en primer año. El autor recalca que este no es un fenómeno inusual ya que los alumnos acaban de ingresar al nivel y por ello son más vulnerables. Así mismo Geffner, Young y Loring (2002) plantean que la transición de los estudiantes a la secundaria se relaciona con la tendencia a ejercer bullying sobre sus compañeros con el objetivo de “encajar” en la nueva estructura social.

1.10 Instrumentos utilizados en la evaluación del Bullying

En nuestro país se han realizado diferentes investigaciones en torno al tema de acoso escolar, por lo que se han usado escalas como:

Escala DEVIDA: Cobián, Nizama, Ramos y Mayta (2015) indican que esta prueba está conformada por 14 situaciones de acoso en la escuela, considerando la existencia de bullying cuando tres o más de estas se cumplen. Fue usada para desarrollar el “IV Estudio Nacional de Prevención y Consumo de Drogas en estudiantes de secundaria” en el 2012. La muestra estuvo conformada por 48 025 estudiantes peruanos del nivel de secundaria. Los resultados indicaron la prevalencia del 61.3% de bullying bajo, 27.6% de bullying medio y 11.1% de bullying alto. Esto teniendo en cuenta que los niveles se dividen de la siguiente manera: 0-2: bajo; 3-6 medio; 7-10: alto.

Escala de Oliveros: Esta prueba está conformada por 9 indicadores de violencia en la escuela, ocurridos durante último año. Oliveros diseñó esta escala tomando como muestra a 185 estudiantes de 4° de primaria a 5° de secundaria de un colegio privado de Lima. Identifica los niveles de bullying según las siguientes reglas: bajo: 0-2, medio: 3-4, alto: de 5 a más. Los resultados de este estudio indicaron una incidencia del 54.7%. Posteriormente Amemiya, Oliveros y Barrientos (2009) usaron la escala para realizar un estudio en tres zonas de la sierra peruana con 736 estudiantes de 5° de primaria a 5° de secundaria. Encontró que el 10% de la muestra presentaba bullying severo.

Es necesario mencionar que tanto la Escala DEVIDA como la Escala de Oliveros no consideran el elemento sistemático del acoso escolar, que es de gran importancia para catalogarlo como tal. Por otro lado, estas pruebas, tampoco cuentan con datos ni estudios psicométricos formales que validen su uso y aseguren que realmente midan bullying de manera adecuada.

El Cuestionario de intimidación entre iguales: Esta prueba fue desarrollada por Mora Merchán en el 2000. Está compuesto por 30 ítems y su objetivo es explorar las situaciones de acoso en la escuela. Este instrumento fue validado en Lima por Vivian Landázuri en el 2007 para una investigación sobre Bullying, con la colaboración de 35 alumnos de un colegio privado del distrito de San Borja. Los resultados mostraron un coeficiente de Alfa de Cronbach de 0.83 al determinar su confiabilidad, pero no se encontraron datos sobre la validez de la prueba.

Autotest Cisneros de Acoso Escolar: Este instrumento fue construido en España por Iñaki Piñuel y Araceli Oñate en el 2015. Se compone de 50 ítems y 10 escalas. Proporciona un índice general de acoso y uno de intensidad. Así mismo 8 escalas referidas a las formas en que se presenta la violencia en la escuela. No se encontraron datos sobre las propiedades psicométricas de prueba original, sin embargo, estas fueron analizadas en Perú, en dos estudios diferentes, uno realizado por Ucañán (2015) y el otro por Valderrama (2014). Ambos tuvieron lugar en la ciudad de Trujillo. Los resultados dieron a conocer que la confiabilidad del test fue de 0.990 y 0.94 respectivamente. En cuanto a la validez de constructo, ambos estudios presentan índices de homogeneidad mayores a 0.40 a través del método de análisis de ítems. Es

necesario recalcar que esta prueba, a pesar, de ser una buena opción a validar, en comparación a la INSSEBULL, no propone la triangulación de información a través del uso de Heteroinformes que mejoren la objetividad de los datos obtenidos. Además, se enfoca en evaluar la ocurrencia de los diferentes tipos de maltrato, limitando su uso a la identificación de víctimas ya envueltas en dinámicas de acoso, en comparación a la prueba INSSEBULL, que además de lo mencionado también considera la vulnerabilidad de cada estudiante a ser víctima de bullying, sin que necesariamente esté activamente involucrado en situaciones de intimidación, por lo que presenta un enfoque preventivo.

INSSEBULL-Instrumentos para la evaluación del Bullying: Esta prueba fue desarrollada en España por Avilés y Elices entre los años 2003 y 2005. Se compone de una prueba principal que vendría ser el autoinforme, y dos opcionales: heteroinforme C. (compañeros) y heteroinforme P. (profesores). Los factores que evalúan el autoinforme son los siguientes: intimidación, victimización, red social, solución moral, falta de integración social, constatación del maltrato, identificación de los participantes en el bullying y vulnerabilidad escolar ante el abuso. El heteroinforme para compañeros (Heteroinforme – C) evalúa las dimensiones de intimidación, victimización y contemplación. El heteroinforme para el profesorado (Heteroinforme –P) abarca las dos primeras dimensiones del Heteroinforme- C más el área de apoyo a la víctima. El INSSEBULL cuenta con información detallada sobre los procesos estadísticos de su construcción y validación, los cuales se basan en más de una década de investigación sobre el tema de acoso escolar.

Para la presente investigación se vio conveniente elegir el Autoinforme de la prueba INSSEBULL como el instrumento a validar, esto debido a su respaldo teórico, información estadística pertinencia y enfoque preventivo.

1.11 Modelo teórico sobre la vulnerabilidad a sufrir de acoso escolar

Avilés y Elices (2007) plantean que existen dos tipos de factores: personales y contextuales, los cuales influyen en la vulnerabilidad al acoso escolar, definida como la percepción de los estudiantes sobre el nivel de riesgo a verse afectados o involucrados en situaciones de acoso escolar. Entre los factores personales estaría primeramente: La percepción de comportamientos relacionados a Victimización o Intimidación, estas dimensiones se refieren a si el alumno identifica que tiene algunas conductas o actitudes congruentes con los roles de víctima o agresor. Están también las dimensiones relacionadas al conocimiento o actitudes frente a dinámicas de bullying, como: Expresión de temores escolares, Identificación de los participantes, Constatación del maltrato y Solución moral. La primera tiene que ver con que si el alumno presenta o no temores asociados al ámbito escolar y a la socialización con sus compañeros. El segundo se relaciona al grado de conocimiento del estudiante sobre quienes están involucrados en las agresiones. Por otro lado, Constatación del maltrato viene a ser el grado de conciencia que el alumno presenta sobre las condiciones situacionales de los hechos de maltrato y su causa. Finalmente, el factor de solución moral se relaciona al posicionamiento moral que el estudiante asume frente a dinámicas de maltrato y a las estrategias que tiene para hacerle frente.

Así mismo, los autores plantean que también existen factores contextuales que influyen en la percepción de riesgo, estos son: Red social y Falta de integración social. La dimensión de red social se relaciona a la percepción de dificultades para interactuar de manera adaptada dentro del contexto escolar. Por otro lado, la dimensión de Falta de integración social tiene que ver con si el alumno logra establecer relaciones cercanas con su familia, compañeros y profesores.

En base a lo anterior, los estudiantes pueden presentar diferentes percepciones de vulnerabilidad o del nivel de riesgo de verse involucrados en situaciones de acoso escolar, asumiendo un rol de víctimas o agresores. En este sentido, el perfil de un estudiante con un alto nivel de percepción de riesgo a ser víctima se caracterizaría por factores personales como: presentar baja percepción de sí mismo como fuente de conductas agresivas y, por el contrario, expresar ser blanco de ataques y maltratos por parte de sus compañeros de manera frecuente, sin posibilidades de pedir ayuda o defenderse; por otro lado, asume la culpa de las situaciones de acoso y no cree que exista alguna solución para este. Asimismo, presenta temores relacionados al ámbito escolar, específicamente ligados a la interacción con sus compañeros. Reporta tener conocimiento sobre quiénes son los implicados, así como de las características de las agresiones. En cuanto a los factores contextuales, el alumno que asume el rol de víctima afirma tener dificultades para integrarse con sus compañeros, no sentirse apoyado por sus profesores y percibir su ambiente familiar como estresante.

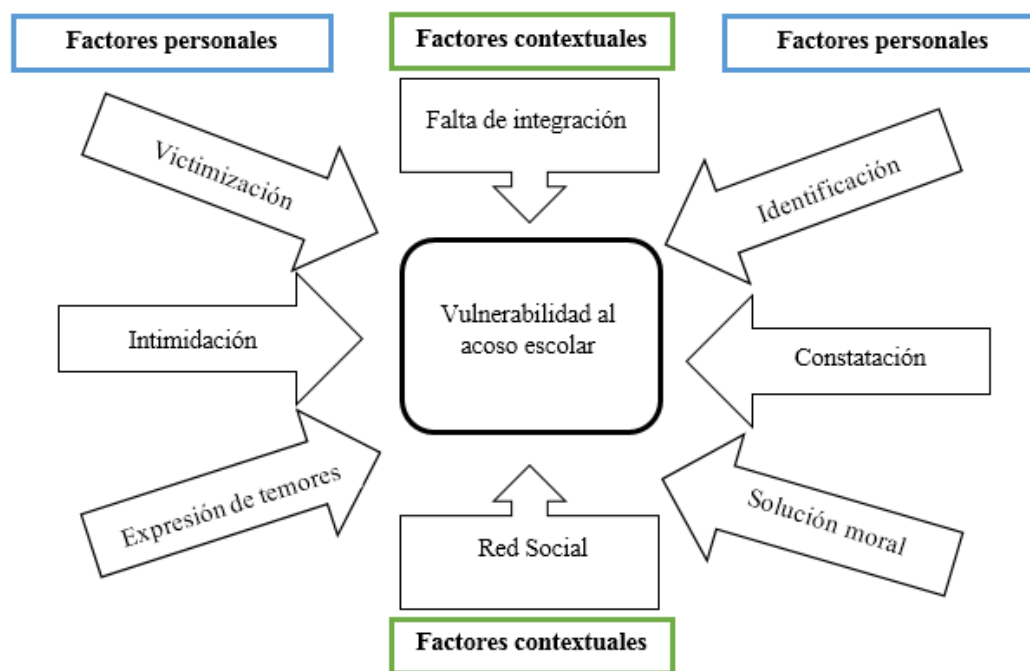
Por otro lado, un estudiante con un nivel alto de percepción de riesgo a verse involucrados en situaciones de maltrato como agresor, presenta factores personales

como: una alta percepción de haber tenido conductas de intimidación o maltrato hacia sus compañeros de manera frecuente e intencional y siendo consciente de la diferencia de poderes. Asimismo, asume una posición moral que normaliza y avala el maltrato como una forma válida de relacionarse. No presenta temores escolares relacionados a la interacción con sus compañeros en la escuela y afirma tener idea de quienes están involucrados en la dinámica de acoso y sus características. En cuanto a los factores contextuales, percibe que tiene el respaldo de sus compañeros y se siente integrado en el grupo, aunque por otro lado, puede expresar o no, tener una buena relación con los profesores y su familia.

El modelo teórico antes explicado se representa en la Figura 1, en la que se muestra la influencia de los factores personales y contextuales sobre la percepción de los estudiantes en relación al riesgo de verse involucrados en situaciones de acoso escolar:

Figura 1

Modelo teórico sobre la percepción de riesgo a verse involucrado en situaciones de acoso escolar



Nota: Elaboración propia

2. Investigaciones en torno al problema

2.1 Investigaciones nacionales

Pinedo (2015) realizó el estudio de las propiedades psicométricas del instrumento INSSEBULL en 384 estudiantes de 1° a 5° de secundaria del distrito La Esperanza en Trujillo- Perú. Los alumnos pertenecían a dos colegios privados y a dos nacionales. El proceso de adaptación de la prueba comenzó con el análisis del autoinforme. Para la validez de contenido de este último se reportaron valores V de Aiken mayores a 0.80 para todos los ítems. Evidenciando una muy buena

representación de los contenidos que se desea evaluar. En cuanto a la validez de constructo el autor realizó una prueba KMO previa al análisis factorial, en la cual se obtuvo un índice de 0.792. Para el análisis factorial se usó la rotación Varimax y normalización de Káiser, a través de los cuales se obtuvieron ocho factores. Todos estos debían tener cargas factoriales superiores a 0.30 y estar formados por un mínimo de 3 ítems. La confiabilidad se halló por el método de consistencia interna y se obtuvo un índice de Alpha de Cronbach de 0.774. En lo que respecta al Heteroinforme – C, para la validez de constructo se realizó la prueba KMO = 0.911. En el análisis factorial se hallaron cargas factoriales altas para dos factores. Uno referido a la contemplación y victimización, y el segundo ligado a la intimidación. Por otro lado, la confiabilidad por consistencia interna reportó un alto índice de Alpha de Cronbach de 0.938. Finalmente, el autor consideró pertinente determinar los baremos del INSSEBULL a través de puntuaciones típicas tipo CI, estableciendo los cortes a través de la desviación estándar. De esta manera se obtuvo que los niveles se dividen de la siguiente manera: bajo: hasta 85, medio: 86 -115, y alto: 116 a más.

En otra investigación realizada por Alipázaga (2014), se tuvo como objetivo estudiar las propiedades psicométricas del Autoinforme del INSSEBULL en 310 estudiantes de secundaria del distrito de Virú en La Libertad. El estudio de la validez de constructo se realizó por el método de análisis de ítem-test y haciendo uso del coeficiente r de Spearman. Se encontró que todos los ítems correlacionan de manera significativa con el test a excepción de los reactivos 3,6 y 15. En cuanto a la correlación de los ítems con los factores, se reportaron valores entre 0,314 y 0,607 para la dimensión de intimidación. El factor de Victimización engloba ítems con correlaciones

entre 0,255 y 0,605; para el factor de Red Social los valores de las correlaciones se encuentran entre 0,365 y 0,523. En cuanto a los factores de Falta de Integración Social, Constatación del Maltrato, Identificación de los participantes y Vulnerabilidad ante el Acoso; los intervalos de valores encontrados en las correlaciones ítem-factor fueron los siguientes: 0,486-0,672; 0,226- 0,743; 0,230-0,772; y 0,284-0,924. Por otro lado, para determinar la confiabilidad del Autoinforme se utilizó el método de consistencia interna, dando como resultado un coeficiente Alpha de Cronbach de 0,724. Por último, los baremos se establecieron a través de percentiles por cada factor y para la prueba en general. Debido a que no se encontraron diferencias según el sexo, se realizaron baremos generales.

Rimaycuna (2015) realizó un estudio sobre el nivel de bullying en 160 estudiantes de 3° a 5° de secundaria en un colegio nacional de Chiclayo. Al validar el Autoinforme del INSSEBULL para la muestra mencionada se realizó la prueba KMO obteniendo un valor de 0.653. Posteriormente se realizó el análisis factorial, que dio como resultado siete dimensiones con altas cargas factoriales y la eliminación del factor de “Vulnerabilidad Escolar Ante el Abuso”. En cuanto a la confiabilidad se obtuvo un coeficiente de Alfa de Cronbach igual a 0.82 lo que indica una buena consistencia interna. Luego de aplicar la prueba los resultados indicaron que el nivel de acoso en la muestra es de 50,63% y se encuentra en un nivel medio. El 4° grado de secundaria presenta un nivel alto de intimidación (98,21%), en ese mismo nivel se encuentra el factor red social para la muestra en general. En el nivel medio se encontraron las siguientes dimensiones: solución moral, constatación del maltrato e identificación de

los participantes. Finalmente, en un nivel bajo se reportaron los factores de falta de integración y vulnerabilidad escolar ante el abuso

2.2 Investigaciones internacionales

La creación del Autoinforme de la prueba INSSEBULL se llevó a cabo en España con una muestra de 2727 estudiantes pertenecientes al último año de primaria, 1º ESO, 2ºESO, 3ºESO y 4ºESO. La validez de contenido de este instrumento fue determinada a través del juicio de expertos, para lo que se les pidió a 10 jueces que valoraran la adecuación de cada reactivo. No se especifican los puntajes V de Aiken, ni los ítems que se modificaron, sin embargo, Avilés y Elices (2007) concluyeron que todos los ítems son adecuados para formar parte del cuestionario. En lo que respecta a la validez de constructo, los investigadores mencionan que partieron de un modelo teórico de seis factores, sin embargo, luego de realizar el análisis factorial exploratorio con rotación varimax se hallaron 8 factores, los cuales explicaban el 57,10% de la varianza. Es necesario mencionar que los factores de intimidación y victimización son los más consistentes, y cuentan con cargas factoriales altas. Por otro lado, la confiabilidad de halló por consistencia interna haciendo uso del estadístico Alfa de Cronbach, el cual obtuvo un valor global de 0,84. El Alfa de Cronbach de las escalas fluctúa entre 0,04 y 0.90. Se crearon baremos generales ya que no se identificaron diferencias significativas en los resultados totales según el sexo, por lo que se procedió a transformar los resultados a puntuaciones típicas con media 100 y desviación típica de 15.

Finalmente, se realizaron estudios comparando las medias de los resultados según el sexo y año escolar para identificar si existían diferencias significativas a partir de tales variables. Los resultados indicaron que para los factores de Intimidación y Victimización sí existían diferencias entre alumnos y alumnas. Esto debido a que los estudiantes hombres puntúan más alto agresores y como víctimas. Según los autores “Son los varones los que agreden y los que más sufren la agresión en los contextos escolares aquí estudiados”. En comparación a las estudiantes mujeres, quienes reflejan tener más estrategias para solucionar las dificultades de convivencia. En lo que respecta a la variable de año escolar, se observó que si había una diferencia significativa para el primero año de ESO. Esto debido a que el nivel de bullying en ese grado fue significativamente mayor.

Espinell, Hidalgo, Toro e Hidalgo (2011) realizaron una investigación en Colombia, para la cual adaptó y usó el Autoinforme de la prueba INSSEBULL en una muestra de 301 estudiantes entre 10 y 18 años. Alumnos de secundaria en un colegio privado y en otro público en Bogotá. La prueba fue sometida a criterio de jueces para ajustarla al lenguaje de la muestra y determinar la validez de contenido. Los resultados de este estudio fueron los siguientes: El factor de intimidación estuvo más presente en los estudiantes hombres (59,3%) que en las estudiantes del género femenino (40,7%). Por otro lado, también se encontró que los alumnos que se encuentran en la preadolescencia son los que presentan puntuaciones más altas en percepción de bullying (26,16%). Con respecto al tipo de colegio las instituciones privadas (24,33%) presentan menor riesgo de intimidación en comparación con las públicas (75,7%).

Finalmente se identificó que el 54% de la muestra indica la existencia de maltrato, pero no se ve a sí mismo como víctima, por otro lado, el 24,4% de los alumnos sí se identifica como blanco de acoso escolar.

Por último, en una investigación realizada en el país de Colombia por Olaya, Pinto y Triana (2014); se adaptó el Autoinforme de la prueba INSSEBULL. Los autores de la investigación decidieron no realizar el proceso de juicio de expertos debido a que según estos la prueba había demostrado previamente tener una adecuada validez de contenido. En lo que respecta a la validez de constructo, primero se procedió a realizar la prueba KMO y la prueba de esfericidad de Bartlett, con el objetivo de identificar si el análisis factorial era viable. La prueba KMO obtuvo un valor de 0,815 y la prueba de Bartlett fue significativa. En base a esto se realizó un análisis factorial exploratorio con rotación varimax, en el que se hallaron 9 factores, los cuales explicaban el 61% de la varianza. Posteriormente, se realizó un análisis factorial confirmatorio en el que se obtuvo como resultado final un modelo de 8 factores. Por último, el análisis de la confiabilidad del Autoinforme dio como resultado un Alfa de Cronbach de 0,911, indicando una alta consistencia interna.

3. Definición conceptual y operacional de las variables

Vulnerabilidad al acoso escolar

- **Definición conceptual:** Según Avilés y Elices (2007) se refiere a la “percepción global que el estudiante expresa sobre el riesgo de verse involucrado o afectado por situaciones de maltrato escolar”.
- **Definición operacional:** Esta variable será medida a través del Autoinforme de la prueba INSSEBULL. El cual da un puntaje total sobre la “Previsibilidad del maltrato” o la vulnerabilidad del estudiante a verse afectado en casos de acoso escolar.

Validez de contenido

- **Definición conceptual:** Según Muñiz (1996) se relaciona a que es imprescindible que la prueba refleje de manera adecuada los contenidos que se quieren evaluar a través de esta
- **Definición operacional:** Para hallar este tipo de validez se recurrirá el método de criterio de jueces y al coeficiente V de Aiken.

Validez de constructo

- **Definición conceptual:** Un test es un más que un conjunto de ítems aislados, sino que es la medida de un constructo teórico específico. Para Muñiz (1996) la validez de constructo se refiere a la capacidad que tiene el instrumento psicométrico para medir un concepto delimitado.

- **Definición operacional:** Para medir este aspecto se recurrirá a los métodos de análisis factorial.

Confiabilidad

- **Definición conceptual:** Según Nunnally (1970) “Se refiere a la precisión de la medición, independientemente de lo que se mide”. La confiabilidad se relaciona con la obtención de resultados consistentes y coherentes, garantizando puntajes iguales al volver a aplicar la prueba a un mismo sujeto en un periodo de tiempo relativamente corto.
- **Definición operacional:** Esta variable se medirá a partir del método de consistencia interna por el coeficiente Alpha de Cronbach.

Baremos

- **Definición conceptual:** Según Cohen, R., Swerdlik, M (2001) se refiere a la escala de puntuaciones obtenidas con un instrumento, que permiten su interpretación, mediante la atribución a cada una de ellas un valor determinado.
- **Definición operacional:** Estos se obtendrán a partir de la conversión de los puntajes directos a percentiles

Tabla 1

Tabla de operacionalización de variables

Variable	Dimensiones	Ítems	Escala de medición
Validez de Constructo Se refiere a la capacidad que tiene el instrumento psicométrico para medir un concepto delimitado.	Análisis Factorial		Cuantitativa
Validez de contenido Grado en que la variable es representada por la medición.	Criterio de jueces		Cuantitativa
Confiabilidad Se relaciona con la obtención de resultados consistentes y coherentes	Consistencia interna		Cuantitativa
Baremos Se refiere a la escala de puntuaciones obtenidas con un instrumento que permiten su interpretación.	Percentiles		Cuantitativa
Vulnerabilidad al Bullying: Percepción global que el estudiante expresa sobre el riesgo de verse involucrado o afectado por situaciones de maltrato escolar	-Intimidación	19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27	Cuantitativa de intervalo
	-Victimización	10,11, 12, 13, 18, 32	
	-Red social	2, 3, 4, 34	
	-Solución Moral	29, 30, 31, 33	
	-Falta de integración social	5, 6, 7	
	-Constatación del maltrato	16, 26, 28	
	-Identificación participantes	14, 15, 17	
	-Expresión de temores escolares	8, 9	

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

1. Nivel y tipo de investigación

Según Hernández, Fernández y Baptista (2003) el presente trabajo, por sus características se encuentra en un nivel de investigación de tipo aplicada. Esto debido a que somete a prueba empírica postulados teóricos ya establecidos con propósitos utilitarios. Por otro lado, el tipo de investigación vendría a ser descriptivo, ya que se propone medir y recoger información sobre las características de variables específicas, y no analizar su correlación.

2. Diseño de la investigación

Según Alarcón (1991) el diseño de esta investigación es psicométrico, ya que su objetivo es validar el Autoinforme del instrumento INSSEBULL en una muestra diferente para la que fue construido. Por ello se estudiará sus propiedades psicométricas con el objetivo de determinar si el instrumento es válido y confiable para la población elegida.

3. Población y muestra

3.1 Descripción de la población

La población está conformada por 830 estudiantes, hombres y mujeres, de entre 12 y 17 años. Los cuales se encuentran cursando los niveles de 1º a 4º de secundaria en dos colegios ubicados en la zona urbana de la ciudad del Cusco, 400 estudiantes de la población total pertenecen a un colegio nacional ubicado en el distrito de San Sebastián,

mientras que los otros 430 alumnos estudian en una institución educativa privada ubicada en el distrito de Wanchaq.

3.2 Descripción de la muestra y tipo de muestreo

La muestra está conformada por 471 alumnos, de los cuales 233 pertenecen a un colegio privado y 238 a un colegio nacional. Por otro lado, 253 estudiantes eran hombres y 218 mujeres. Finalmente, 90 estudiantes cursaban el 1° de secundaria, 91 estaban en 2° de secundaria, 125 en 3° de secundaria y 165 estudiantes cursaban el 4° de secundaria. La muestra fue formada siguiendo el principio de contar con al menos 10 sujetos por cada ítem planteado por Morales (2012) y teniendo en cuenta que la prueba consta de 33 ítems, se consideró que el tamaño muestral era adecuado.

Para Hernández y Baptista (2003) la muestra viene ser no-probabilística, ya que la elección de esta se rigió por las características de la investigación y no de la probabilidad de cada sujeto a ser elegido. Por otro lado, según Otzen y Manterola (2017) el tipo de muestreo es “por conveniencia”, porque se seleccionó a los sujetos teniendo en cuenta su accesibilidad y cercanía.

3.3 Criterios de inclusión

- Estudiantes de 1° a 4° de secundaria matriculados en el programa de educación básica regular de los colegios que conforman la muestra.
- Los estudiantes que respondan de manera clara a todos los ítems del protocolo de aplicación de la prueba.
- Estudiantes que cuenten con el consentimiento informado de sus padres.

3.4 Criterios de exclusión

- Estudiantes que indiquen no querer participar en el estudio.
- Los estudiantes que participaron en el estudio piloto de la prueba.

3.5 Criterios de eliminación

- Estudiantes que no completen la prueba de manera adecuada.

4. Instrumentos

4.1 Ficha sociodemográfica

Se utilizó una ficha corta para reunir los datos básicos de los estudiantes que conformaron la muestra, esta venía incluida en la primera parte del Autoinforme de la prueba INSSEBULL. Los datos que se pidieron en dicha ficha son los siguientes: nombre, edad, grado escolar, sexo y colegio.

4.2 Autoinforme- INSSEBULL

El instrumento INSSEBULL se compone de tres pruebas: Autoinforme, Heteroinforma-C (Compañeros) y Heteroinforme-P (Profesores). Para la presente investigación se realizará el análisis psicométrico de la primera prueba.

Los antecedentes del INSSEBULL se remontan a 1999 cuando fue creado el Autoinforme a partir de la adaptación de dos pruebas: El cuestionario sobre intimidación entre iguales de Ortega, Mora- Merchan y Mora (1995) y el Cuestionario sobre abusos entre compañeros de Fernández y Ortega creada el 1998. En un primer momento esta herramienta contaba con 33 ítems y se llenaba de manera anónima. En el 2003 se agrega el Heteroinforme, por lo que deja de ser anónima y se vuelve confidencial debido a su carácter sociométrico que requiere de la identificación de los individuos en la dinámica de acoso. Así mismo se agregaron 3 ítems relacionados a la percepción de los alumnos sobre el rol que asumen durante las situaciones de bullying. Finalmente, la última versión se desarrolló en el 2005, en esta, la definición de bullying se mejora a través de indicadores más claros, y se formalizan las propiedades psicométricas de los heteroinformes. La muestra usada para esta versión es de 2698

estudiantes de 1º a 4º de secundaria residentes en las ciudades españolas de Valladolid, Álava y Vizcaya.

El Autoinforme da como resultado la percepción global del estudiante sobre el riesgo de involucrarse o ser afectado por situaciones de bullying. Este instrumento está constituido por 33 ítems, algunos de ellos se estructuran para elegir solo una alternativa, mientras que en otros se puede marcar más de una. Los reactivos están repartidos en 8 dimensiones:

- Intimidación: Se refiere al grado de conciencia del alumno para verse a sí mismo como agresor en situaciones de acoso
- Victimización: Grado de conciencia en que el alumno se percibe como víctima en la dinámica de bullying
- Red social: Es la percepción que tiene el alumno sobre la dificultad que presenta para hacer amistades o establece relaciones sociales positivas en su entorno escolar
- Solución moral: Ligada a dificultad para salir del maltrato y al juicio moral del sujeto ante esta situación
- Falta de integración social: se entiende como la dificultad para relacionarse con integrarse con la familia, profesorado y compañeros
- Constatación del maltrato: se refiere al grado de conciencia que los estudiantes tienen sobre las situaciones de maltrato y la causa de estas.
- Identificación participantes bullying: Ligado al grado de conocimiento que los estudiantes tienen sobre el maltrato

- Expresión de temores escolares: se entiende como la exteriorización de miedos relacionadas al contexto educativo.

Para la calificación, la prueba cuenta con un CD de corrección que arroja resultados individuales y grupales. Así mismo, los baremos se establecen a través de puntuaciones típicas derivadas con media 100 y desviación típica de 15

4.2.1 Propiedades psicométricas

Las propiedades psicométricas de los instrumentos originales que componen el INSSEBULL han pasado por procesos estadísticos formales realizados en España por Avilés y Elices (2007). Los resultados originales para el Autoinforme son los que a continuación se describen:

Confiabilidad

La confiabilidad del instrumento se estableció por el método de Consistencia interna. El resultado del coeficiente de Alpha de Cronbach para el Autoinforme es de 0.84.

En cuanto a la consistencia de cada uno de los factores del Autoinforme se halló que las dimensiones de Intimidación y Victimización presentan valores altos con un Alpha de Cronbach de 0.90 y 0.89. Los factores de Solución Moral. Red Social, Falta de integración social y Constatación del maltrato presentan una consistencia interna baja con valores de Alpha de Cronbach entre 0.44 y 0.60. Finalmente, los factores con menos confiabilidad por el método de consistencia interna son los de Identificación participantes en el bullying (0.29) y Vulnerabilidad escolar ante el abuso

(0.04). Avilés y Elices (2007) mencionan que esto se puede deber a que estas dimensiones presentan menos cantidad de ítems.

Para el Autoinforme también se realizaron los procedimientos de Estabilidad test-retest y comparación de medias entre dos muestras diferentes. En el caso del primero se utilizó una muestra de 135 estudiantes. La primera prueba fue aplicada en enero del 2014 y la segunda en junio del mismo año. Las correlaciones de Pearson y Spearman para el total de la prueba arrojaron valores de 0.668 y 0.680. Estos fueron juzgados como aceptables por los autores, ya que el fenómeno medido es influenciado por factores contextuales y temporales. Para la comparación de medias en muestras diferentes, no solo se consideró que los estudiantes no fueran los mismos, sino que las evaluaciones tuvieron dos años de diferencia. Los resultados indicaron que la media de la puntuación total y la de los factores de intimidación y victimización puntúan alrededor de valores similares. Los autores indican que el caso de los otros factores se encuentra “cierta debilidad” por lo que se recomienda usar las demás dimensiones a manera de indicios que aporten al manejo de la dificultad hallada

Validez

Para el estudio psicométrico del Autoinforme se analizaron dos tipos de validez: de contenido y de constructo. La validez de contenido del Autoinforme se determinó a través del criterio de jueces. Para esto se contactó a 10 expertos a quienes se les solicitó valorar la adecuación de cada uno de los ítems. Los jueces estuvieron de acuerdo en que los ítems no solamente eran adecuados para la prueba en general, sino que también definían acertadamente cada una de las dimensiones del instrumento. La validez de

constructo del Autoinforme se determinó a través del análisis factorial exploratorio con rotación Varimax. Para definir qué ítems conformaban cada factor se tuvo como criterio que cada reactivo tuviera un peso factorial igual o mayor a 0.30, por lo que algunos de estos se encuentran en dos factores. Los resultados indicaron la existencia de ocho factores, lo cuales explican el 57,10% de la varianza. Los factores de Intimidación y victimización presentan ítems con cargas factoriales altas. En cambio, los demás factores tienen reactivos con cargas factoriales en niveles moderados y bajos. Según Avilés y Elices (2007) “El resto de factores informa sobre aspectos no tan consistentes, pero son fundamentales a la hora de interpretar la situación del grupo o centro que estamos valorando”.

La estructura de los factores e ítems del Autoinforme se explican en la siguiente tabla:

Tabla 2:*Estructura factorial del Autoinforme original de la prueba INSSEBULL.*

Factor	Ítem	Carga factorial	Indicador
Intimidación	19	0,618	Potencialidad del ejercicio de la agresión
	20	0,778	Frecuencia del ejercicio de la agresión
	21	0,762	Repetición del ejercicio de la agresión
	22	0,832	Sentimientos relacionados a la agresión
	23	0,837	Atribución causal de la agresión
	24	0,805	Respuesta recibida tras la agresión
	25	0,757	Reacción de los iguales ante la agresión
	27	0,319	Consideración social de la agresión
Victimización	10	0,844	Frecuencia de los actos de victimización
	11	0,855	Duración de la victimización
	12	0,818	Sentimientos relacionados a la victimización
	13	0,794	Atribución causal de las víctimas
	18	0,741	Falta de comunicación de las víctimas
	32	0,580	Reacción ante las agresiones sufridas
Red social	2	0,372	Relación interpersonal escolar
	3	0,623	Escasez de amistades
	4	0,625	Aislamiento social
	34	0,578	Autoevaluación respecto al maltrato
Solución moral	29	0,573	Actuación personal ante el maltrato
	30	0,690	Posibilidades de solución
	31	0,721	Expectativas de solución
	33	0,402	Posicionamiento moral ante el maltrato
Falta de integración social	5	0,568	Malestar escolar
	6	0,579	Trato inadecuado del profesorado
	7	0,626	Malestar en la familia
Constatación del maltrato	16	0,730	Ubicación de los hechos
	26	0,368	Frecuencia de los hechos
	28	0,609	Atribución causal de los hechos
Identificación de los participantes	14	0,440	Ubicación grupal de los agresores
	15	0,679	Identificación de los agresores por género
	17	0,669	Identificación de quien interviene por género
Expresión de temores escolares	8	0,434	Temores escolares
	9	0,652	Atribución de temores escolares

Finalmente, la validez de constructo también se estudió a través de la correlación de los tres instrumentos que forman el INSSEBULL: Autoinforme, Heteroinforme-C y Heteroinforme-P. Los resultados indicaron que estas pruebas puntúan alrededor de los mismos valores, es decir que miden el fenómeno en la misma dirección. La percepción de los estudiantes y la de los profesores explican el 45.97% de la varianza.

5. Procedimiento

- Se hicieron modificaciones semánticas en el Autoinforme de la prueba INSSEBULL analizando cada ítem con un lingüista como lo sugieren Escobar y Cuervo (2018). Se realizaron cambios en los ítems 3, 5, 8, 10, 25, 26 y 31, ya que estos reactivos contenían expresiones semánticamente diferentes en el contexto cusqueño.
- Se solicitó la ayuda de 10 especialistas relacionados al ámbito escolar (9 psicólogos y un profesor) para validar las modificaciones realizadas previamente y analizar la validez semántica del instrumento mediante el criterio de jueces. Se procedió a explicarles los detalles de la investigación y se le entregó a cada uno la carta de presentación y protocolo correspondiente (ANEXO A).
- Luego de recibir los resultados entregados por los expertos se aprobaron los cambios semánticos y se realizaron algunas modificaciones sintácticas

como sugerencia de los jueces. Levantadas todas las observaciones se redactó el protocolo final (ANEXO D).

- Se envió una carta de presentación a los colegios que participarían del estudio, explicando detalladamente las características de la investigación, los procedimientos que se debían realizar y los beneficios que las instituciones educativas recibirían como: realizar la evaluación de convivencia que todo colegio debe hacer como norma del Ministerio de Educación, recibir informes con los resultados y un taller de convivencia saludable. Ambos directores firmaron el formato que permitía a la investigadora llevar a cabo la investigación en sus instalaciones.
- Se procedió a gestionar los permisos respectivos para realizar el estudio piloto con los alumnos seleccionados y sus respectivos padres de familia. Se brindó el documento de consentimiento informado a los padres y se pidió el asentimiento de los menores que participarían en este proceso
- Se realizó el estudio piloto con estudiantes de ambos colegios, este mostró que la prueba modificada era entendible y adecuada para la muestra.
- Se tuvo una reunión con cada uno de los dos directores de los colegios seleccionados, en la cual se terminaron de acordar los detalles de la evaluación: duración, fechas, grados participantes, lugares de evaluación y tutores encargados de apoyar a los evaluadores.
- Previamente a las semanas de evaluación se llevó a cabo diferentes reuniones con los padres de familia para explicarles los fines de la

investigación y pedirles que firmasen el consentimiento informado (ANEXO B) si estaban de acuerdo con que sus hijos participaran.

- Se aplicó el Autoinforme a los estudiantes que aceptaban participar y firmaban el asentimiento informado (ASENTIMIENTO C). La evaluación tuvo una duración total de 8 semanas (4 semanas por colegio) y se dio de manera individual, durante las dos horas del curso de tutoría. El tiempo aproximado por cada prueba aplicada fue de 40 minutos, los primeros 10 minutos estaban destinados a dialogar con cada estudiante y especificar conceptos relacionados al tema de acoso escolar, con el objetivo de que estos entendieran todos los términos que se les presentaba en la prueba.
- Se procedió a construir dos bases de datos luego de terminada la evaluación, una con los nombres de los estudiantes para poder hacer la devolución de los resultados a los colegios y otra anónima para los fines de la investigación.
- Se procedió con el tratamiento estadístico de los datos según los objetivos planteados para la presente investigación.
- Finalmente se cumplió con entregar los informes a cada colegio y realizar los talleres de convivencia saludable.

5.1 Consideraciones éticas

Teniendo en cuenta los principios de la bioética, la presente investigación tomó las siguientes medidas para su cumplimiento:

El principio de Autonomía se cumplió al informar detalladamente a los directores y estudiantes sobre el propósito del presente estudio. Además, se recalcó que la participación en este, era totalmente voluntaria y que, si en algún momento un estudiante deseaba retirarse, su decisión iba a ser respetada. Se solicitó el consentimiento informado a los padres y asentimiento a los estudiantes que colaboraron con la investigación.

El principio de Beneficencia busca contribuir con el bienestar de los participantes y optimizar los beneficios que puedan recibir gracias al estudio. Para ello se cuidó la redacción de los ítems de la prueba, procurando que estos no resultasen dañinos. Por otro lado, esta investigación contribuyó con la identificación de alumnos en riesgo de sufrir acoso escolar dentro de los dos centros evaluados, ante lo cual también se implementó un sistema de referencia, que ayudó a derivar a estos estudiantes con el psicólogo de cada institución para recibir la atención necesaria, respetando la confidencialidad de la información. Por otro lado, se realizó un taller de convivencia con los tutores de los colegios sobre el tema de bullying y se entregaron 3 sesiones para ser desarrolladas en las horas de tutoría con el objetivo de promover relaciones saludables entre los alumnos. Por último se capacitó a los psicólogos en la aplicación y corrección del Autoinforme para que este pueda seguir siendo usado dentro de los centros educativos

El principio de No Maleficencia se centra en no generar perjuicios a los estudiantes que formaron parte de la investigación. Es por ello que, para satisfacer este principio, los datos obtenidos fueron de carácter estrictamente confidencial y solo se entregaron a la dirección del colegio y los psicólogos respectivos. Así mismo, para cuidar la confidencialidad de la información, se evaluó a los estudiantes de manera individual y privada. El uso de los resultados se restringió a los fines del presente estudio y a las necesidades de los colegios.

Por último, el principio de Justicia en este estudio se mostró al garantizar que todo estudiante que contara con el permiso respectivo de sus padres tenía derecho a ser evaluado en tanto este también lo aprobara.

6. Plan de análisis de datos

Para el procesamiento de los datos se comenzó con el análisis de la validez semántica, esto a través del criterio de jueces y el coeficiente V de Aiken. Para la validez de constructo, en primer lugar, se determinaron los valores de las pruebas KMO y de Bartlett para saber si era adecuado hacer uso del análisis factorial. Los resultados indicaron que este método era viable, por lo que se llevó a cabo un Análisis factorial confirmatorio del modelo de 8 factores planteado por los autores. Los resultados indicaron que el modelo contaba con buenos índices de ajuste pero tenía cargas factoriales menores a 0.30, por lo que se decidió realizar un análisis factorial exploratorio, a través del cual los datos convergieron en un modelo de 6 factores. Al someter este modelo al método de análisis factorial confirmatorio excluyendo los ítems con pesos factoriales bajos (reactivos 2, 3, 6, 16, 17 y 28), los resultados indicaron que

este cuenta con índices de ajuste superiores a 0.95. Una vez establecido el modelo de 6 factores como el más adecuado, se procedió a determinar la confiabilidad y baremos tomando este como base. Para determinar la confiabilidad se usó el método de consistencia interna, para lo cual se calculó el coeficiente Alpha de Cronbach y se analizó la correlación ítem-test. Para establecer los baremos, se procedió a calcular los percentiles 50 y 80, estableciendo tres niveles de interpretación. Por último, se realizó la prueba U de Mann- Whitney con el fin de determinar si las medias de los dos colegios del estudio presentaban diferencia significativa.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

1. Validez

Para establecer las propiedades psicométricas de validez del Autoinforme de la prueba INSSEBULL se utilizaron los siguientes procedimientos:

1.1 Validez semántica mediante el criterio de jueces

Para responder al primer objetivo específico: “Determinar la validez semántica del Autoinforme de la prueba INSSEBULL para la muestra de estudio a través del método de criterio de jueces”, se recurrió a consultar a un grupo de expertos para analizar si los ítems modificados con la ayuda de un lingüista eran semánticamente adecuados y, por lo tanto entendibles para la población objetivo. El grupo de jueces estuvo conformado por 10 personas, a quienes luego de informarles sobre los aspectos concernientes a la investigación, se les entregó un “protocolo de jueces”. A través del cual debían valorar el ajuste semántico de cada uno de los reactivos de la prueba.

Los resultados indican que los ítems: It2, It3, It4, It6, It7, It8, It9, It10, It11, It12, It13, It14, It15, It16, It17, It18, It19, It20, It21, It22, It23, It25, It26, It27, It28, It29, It32 y It33 presentan una buena validez semántica y, por lo tanto, un alto valor V de Aiken ($V \geq 90$). Por otro lado, los ítems: It5, It24, It30 e It31 obtuvieron acuerdos de 8 de los 10 expertos y una V de Aiken de 0,80. El ítem 34 fue aprobado por 7 de los expertos y obtuvo una V de Aiken de 0,70. Se procedió a modificar algunos aspectos de redacción en el ítem que obtuvo una V de Aiken menor a 0.80, esto según las recomendaciones hechas por los jueces.

La primera dimensión “Intimidación”, presenta valores V de Aiken altos que oscilan entre 0.8 y 1. Los ítems 20, 21, 22, 24 y 27 reportan una V de Aiken con un valor de 1, lo que indica el acuerdo total de los jueces sobre la validez semántica de los ítems antes mencionados. Por otro lado, los ítems 19 y 23 presentan acuerdos de 9 de los 10 jueces y una V de Aiken de 0.9. Finalmente, el ítem 25 obtuvo 8 acuerdos por parte de los jueces y una V de Aiken de 0.8. Los valores p y el nivel de cada ítem se muestra en la tabla 3:

Tabla 3

Correlación V de Aiken para la dimensión Intimidación

Ítem	Correlación V	Valor P	Nivel
19. ¿Serías capaz de intimidar a alguno de tus compañeros o a alguna de tus compañeras en alguna ocasión?	0.9	.001	Alto
20. ¿Has intimidado o maltratado a algún compañero o a alguna compañera?	1	.001	Alto
21. ¿Cuántas veces tú has participado en intimidaciones a tus compañeros o compañeras durante los últimos meses?	1	.001	Alto
22. ¿Cómo te sientes cuando tú intimidas a otro compañero o compañera?	1	.001	Alto
23. Si has participado en situaciones de intimidación hacia tus compañeros/as ¿Por qué lo hiciste?	0.9	.001	Alto
24. Si has intimidado a algún compañero/a ¿Te ha dicho alguien algo al respecto?	1	.001	Alto
25. Cuando tú intimidas a alguien ¿Qué hacen tus compañeros?	0.8	.049	Alto
27. ¿Qué piensas de los chicos y chicas que intimidan a otros?	1	.001	Alto

Nota: Correlación V = de Aiken

En la tabla 4 se muestran los valores V de Aiken para la dimensión “Victimización”, los cuales fluctúan entre 0.9 y 1. Los ítems 10, 11 y 13 presentan un acuerdo absoluto entre los 10 jueces, mientras que los ítems 12, 18 y 32 presentan el acuerdo de 9 de los jueces.

Tabla 4

Correlación V de Aiken para la dimensión Victimización

Ítem	Correlación V	Valor P	Nivel
10. ¿Cuántas veces, en este año escolar, te han intimidado o maltratado algunos/as de tus compañeros/as?	1	.001	Alto
11. Si tus compañeros/as te han intimidado en alguna ocasión ¿Desde cuándo lo hacen?	1	.001	Alto
12. ¿Cómo te sientes cuando algún compañero/a te intimida?	0.9	.001	Alto
13. Si te han intimidado en alguna ocasión ¿Por qué crees que lo hicieron?	1	.001	Alto
18. Si algún compañero/a te intimida ¿Hablas con alguien de lo que te sucede?	0.9	.001	Alto
32. Cuando alguien te intimida ¿Cómo reaccionas?	0.9	.001	Alto

Nota: Correlación V = de Aiken

En la tabla 5 se observa el estadístico V de Aiken para los reactivos que conforman la dimensión “Red social”. Se observa que los valores fluctúan entre 0.7 y 1. Todos los ítems de esta dimensión, a excepción del ítem 34 presentan un nivel alto de significancia. Los valores V de Aiken y el valor p se detallan a continuación:

Tabla 5*Correlación V de Aiken para la dimensión Red Social*

Ítem	Correlación V	Valor P	Nivel
2. ¿Cómo te llevas con la mayoría de tus compañeros y compañeras?	1	.001	Alto
3. ¿Cuántas buenas amistades consideras que tienes en el colegio?	0.9	.001	Alto
4. ¿Cuántas veces te has sentido solo/a en el recreo porque tus compañeros/as no han querido estar contigo?	1	.001	Alto
34. Después de contestar este cuestionario ¿Con qué alternativa te identificas más?	0.7		Moderado

Nota: Correlación V = de Aiken

En la tabla 6 se puede observar que la dimensión “Solución moral” presenta ítems con valores altos de validez semántica. El reactivo 29 presenta un valor V de Aiken de 1, mientras que para los ítems 30, 31 y 33, este estadístico oscila entre 0.8 y 0.9, como se muestra a continuación:

Tabla 6*Correlación V de Aiken para la dimensión Solución moral*

Ítem	Correlación V	Valor P	Nivel
29. ¿Qué sueles hacer cuando un compañero/a intimida a otro?	1	.001	Alto
30. ¿Consideras que se debería solucionar este problema (intimidaciones?)	0.8	.049	Alto
31. ¿Qué tendría que suceder para que pueda arreglarse el problema (intimidaciones?)	0.8	.049	Alto
33. Cuando observas como espectador/a actos de intimidación sobre otros compañeros o compañeras ¿Del lado de quién te pones?	0.9	.001	Moderado

Nota: Correlación V = de Aiken

En cuanto a la dimensión “Falta de integración social” se observa que los valores V de Aiken de los ítems 5, 6 y 7 fluctúan entre 0.8 y 0.9, los cuales se encuentran en un nivel alto. Estos datos se ven reflejados en la tabla 7:

Tabla 7

Correlación V de Aiken para la dimensión Falta de integración social

Ítem	Correlación V	Valor P	Nivel
5. ¿Cómo te sientes en el colegio?	0.8	.049	Alto
6. ¿Cómo te tratan tus profesores/as?	0.9	.001	Alto
7. ¿Cómo te sientes en tu casa?	0.9	.001	Alto

Nota: Correlación V = de Aiken

En la tabla 8 se puede identificar que para la dimensión “Constatación del maltrato” todos los ítems obtuvieron una V de Aiken de 1, los valores p se muestran a continuación:

Tabla 8

Correlación V de Aiken para la dimensión Constatación del maltrato

Ítem	Correlación V	Valor P	Nivel
16. ¿En qué lugares se suelen producir estas situaciones de intimidación?	1	.001	Alto
26. ¿Con qué frecuencia han ocurrido intimidaciones (poner apodos, dejar en ridículo, dar patadas, empujar, amenazar, rechazar, no juntarse, etc.) en tu colegio durante los últimos meses?	1	.001	Alto
28. ¿Por qué crees que algunos/as chicos/as intimidan a otros/as?	1	.001	Alto

Nota: Correlación V = de Aiken

En lo que respecta a la dimensión “Identificación de los participantes” se observa que los valores V de Aiken para los ítems 14, 15 y 17 son superiores a 0.90, como se puede observar en la Tabla 9:

Tabla 9

Correlación V de Aiken para la dimensión Identificación de los participantes

Ítem	Correlación V	Valor P	Nivel
14. ¿En qué salón están los chicos y las chicas que suelen intimidar a sus compañeros y compañeras?	1	.001	Alto
15. ¿Quiénes suelen ser los/las que intimidan a sus compañeros/as?	1	.001	Alto
17. ¿Quién suele detener las situaciones de intimidación?	0.9	.001	Alto

Nota: Correlación V = de Aiken

Finamente, para la dimensión “Expresión de temores escolares”, se observa que los ítems 8 y 9 obtuvieron el acuerdo de los 10 jueces del grupo de expertos. Los valores V de Aiken se muestran en la tabla 10:

Tabla 10

Correlación V de Aiken para la dimensión Expresión de temores escolares

Ítem	Correlación V	Valor P	Nivel
8. ¿Alguna vez has sentido miedo a venir al colegio?	1	.001	Alto
9. Señala cuál es la causa de ese miedo	1	.001	Alto

Nota: Correlación V = de Aiken

1.2 Validez de constructo por el método de análisis factorial

El segundo objetivo específico se refiere a analizar la validez de constructo de la prueba para la muestra de esta investigación. Para ello se llevaron a cabo las pruebas KMO y Esfericidad de Bartlett, en la primera se obtuvo un valor de 0,865 y la segunda se mostró significativa al ($p < 0,05$). Teniendo en cuenta los resultados anteriores se consideró pertinente llevar a cabo el análisis factorial confirmatorio.

Para el análisis factorial confirmatorio, es común que se utilice el método de máxima verosimilitud, sin embargo, Hair, Anderson, Tatham y Black (2010), mencionan que este es adecuado cuando se cumplen los supuestos de normalidad multivariante. Dado que en este caso los datos no cuentan con una distribución normal (valor crítico $56.609 > 1.96$ con un nivel de significación de .05) se vio por conveniente usar el método de Mínimo cuadrado de libre escala, que según Byrne (2007) es adecuado cuando la muestra es pequeña y el supuesto de normalidad en los datos no existe. En la Tabla 11 se muestran los valores de los índices de ajuste obtenidos para el modelo de 8 factores y 33 ítems planteado por los autores Avilés y Elices (2007), que en este caso son los siguientes: índice de bondad de ajuste (GFI), índice de bondad de ajuste corregido (AGFI), índice de ajuste normalizado (NFI) y el índice de ajuste relativo (RFI). Se observa que todos los índices presentan valores mayores a 0.9, lo cual indica un ajuste adecuado del modelo según Manzano (2017).

Tabla 11

Índices de ajuste para el modelo estructural del Autoinforme de la prueba INSSEBULL con 8 factores

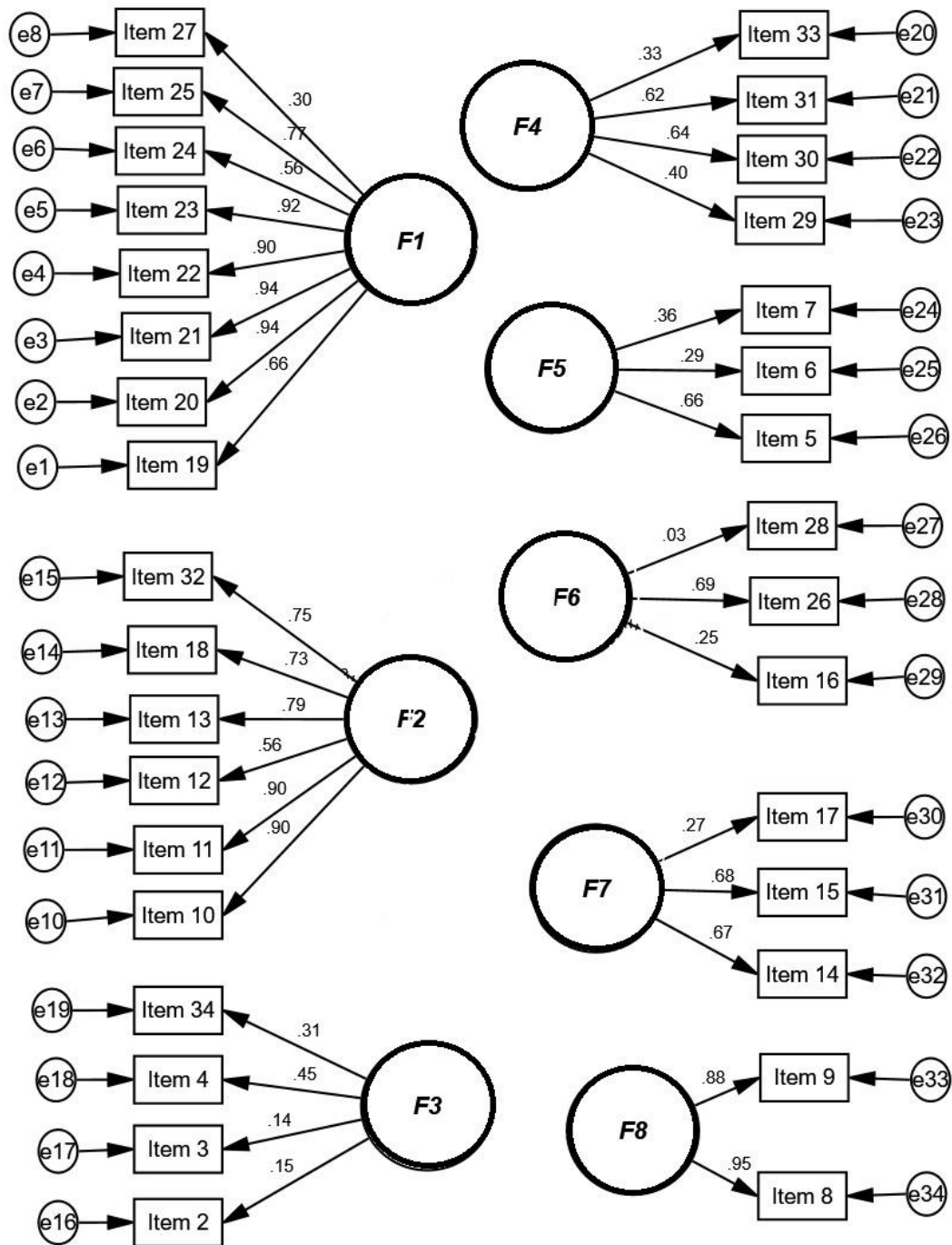
Índices	GFI	AGFI	NFI	RFI
Método de Mínimo Cuadrado de Libre escala	0.973	0.967	0.956	0.951

Nota: GFI= Índice de bondad de ajuste AGFI= Índice de bondad de ajuste corregido NFI= Índice de ajuste normalizado RFI=Índice de ajuste relativo.

A pesar de que los índices de ajuste son adecuados, al construir el modelo estructural expuesto en la Figura 2, se observa que todos los ítems de las 8 dimensiones, a excepción de los reactivos 2, 3, 6, 16, 17 y 28, presentan cargas factoriales por encima del mínimo requerido según Morales (2011) y Nunnally (1970) quienes explican que 0.30 es el valor mínimo para conservar un ítem, por lo que se vio conveniente eliminar los reactivos mencionados. Sin embargo, al eliminar los ítems 28 y 16, el factor “Constatación del maltrato”, se quedó únicamente con 1 reactivo, viendo conveniente realizar un análisis factorial exploratorio con el objetivo de identificar una estructura más adecuada.

Figura 2

Modelo estructural del Autoinforme de la prueba INSSEBULL con 8 factores



El análisis factorial exploratorio con rotación Varimax convergió en 6 factores, los cuales explican el 60 % de la varianza. Se observó que se conservaron los factores de “Intimidación”, “Victimización”, “Solución moral”, “Identificación de los participantes” y “Expresión de temores escolares”, por otro lado, se eliminaron los factores “Constatación del maltrato” y “Red social”. Los ítems 26 y 34 correlacionaron con el factor “Identificación de los participantes”, y por último el ítem 4 pasó a formar parte de la dimensión “Falta de integración social”. En la Figura 3 se muestra el modelo estructural del instrumento con los 6 factores hallados, en el que las dimensiones Intimidación, Victimización, Expresión de temores escolares, Solución moral, Identificación de los participantes y Falta de integración social cuentan con 9, 6, 2, 4, 4 y 3 reactivos respectivamente.

Posteriormente se realizó otro análisis factorial confirmatorio con el objetivo de evaluar los índices de ajuste del modelo de 6 factores, habiendo eliminado los ítems 2, 3, 6, 16, 17 y 28. En la tabla 12 se observa que los índices GFI, AGFI, NFI y RFI muestra valores más altos que en el modelo de 8 factores.

Tabla 12

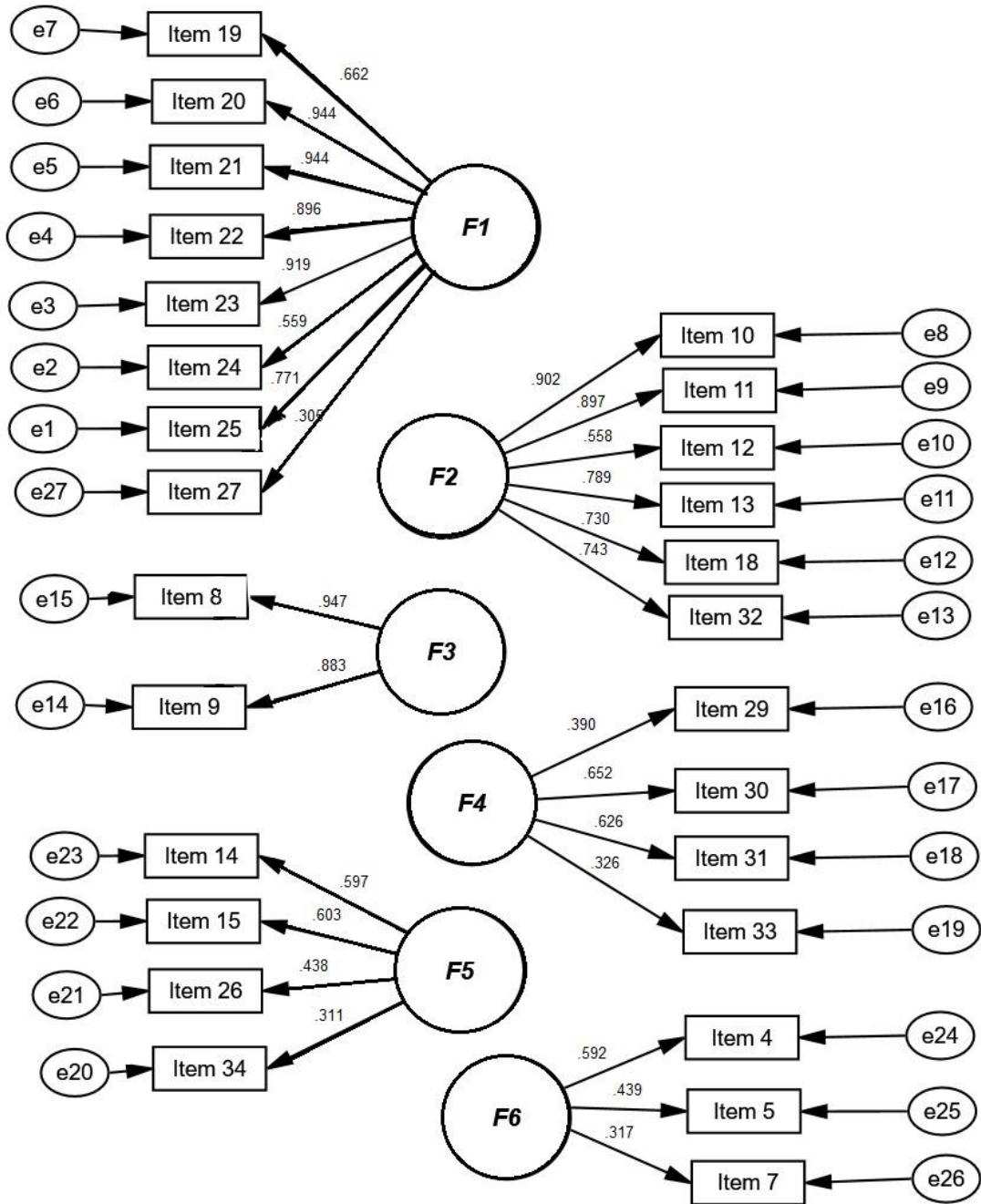
Índices de ajuste para el modelo estructural del Autoinforme de la prueba INSSEBULL con 6 factores

Índices	GFI	AGFI	NFI	RFI
Método de Mínimo Cuadrado de Libre escala	0.980	0.975	0.970	0.965

Nota: GFI= Índice de bondad de ajuste AGFI= Índice de bondad de ajuste corregido NFI= Índice de ajuste normalizado RFI=Índice de ajuste relativo.

Figura 3

Modelo estructural del Autoinforme de la prueba INSSEBULL con 6 factores



2. Confiabilidad de Consistencia interna

Para cumplir con el tercer objetivo de la presente investigación: “Determinar la confiabilidad del Autoinforme de la prueba INSSEBULL para la muestra de estudio”, se procedió a calcularla a través del método de consistencia interna. Previamente se vio por conveniente analizar la correlación ítems-test para ver el comportamiento de cada reactivo. En la Tabla 13 se muestra la correlación ítem- test y el valor del alfa cuando se elimina el elemento para el modelo de 8 factores. Se observa que los ítems que presentaron una carga factorial menor a 0.30 en el AFC (ítems 2, 3, 6, 16, 17 y 28) también presentan coeficientes ítem-total menores a 0.2, que según Frías (2019) son valores poco adecuados. Esto refuerza la decisión de eliminar dichos reactivos y volver calcular la correlación ítem-test sin estos ítems.

Se procedió a realizar la correlación ítem-total sin los ítems 2, 3, 6, 16, 17 y 28, la cual se muestra en la Tabla 14. Se observa que los ítems 7, 29, 30, 31 y 33, pertenecientes a la dimensión “Solución moral” también presentan valores menores a 0.2, sin embargo, la eliminación de estos reactivos no tiene un impacto significativo en el incremento del alfa ($\alpha = 0.873$), además estos demostraron tener cargas factoriales significativas en el Análisis factorial confirmatorio, por lo que se decidió conservarlos, basando esta medida en lo sugerido por Blum, Galibert, Auné y Attorresi (2013) quienes indican que la decisión de eliminar un ítem debe estar fundamentada en más de solo un criterio desfavorable asociado a dichos reactivos.

Tabla 13*Primera correlación ítem-test*

Ítem	r_{ítc}	α
2	0.104	0.864
3	0.101	0.865
4	0.324	0.861
5	0.267	0.862
6	0.128	0.863
7	0.154	0.863
8	0.297	0.861
9	0.266	0.862
10	0.655	0.852
11	0.643	0.852
12	0.411	0.858
13	0.563	0.853
14	0.430	0.859
15	0.421	0.859
16	0.121	0.867
17	0.101	0.863
18	0.544	0.854
19	0.549	0.854
20	0.685	0.851
21	0.685	0.851
22	0.649	0.850
23	0.693	0.851
24	0.435	0.858
25	0.574	0.854
26	0.326	0.861
27	0.259	0.862
28	0.010	0.865
29	0.149	0.865
30	0.207	0.863
31	0.201	0.863
32	0.607	0.853
33	0.106	0.869
34	0.222	0.864

Nota: r_{ítc} = correlación elemento- total corregida. α = alfa de Cronbach si se elimina el elemento

Tabla 14*Segunda correlación ítem- total*

Ítem	ritc	α
4	0.314	0.871
5	0.241	0.872
7	0.149	0.873
8	0.294	0.871
9	0.255	0.872
10	0.664	0.862
11	0.654	0.862
12	0.414	0.868
13	0.565	0.864
14	0.414	0.869
15	0.413	0.869
18	0.547	0.864
19	0.558	0.864
20	0.705	0.861
21	0.705	0.861
22	0.665	0.860
23	0.707	0.860
24	0.441	0.868
25	0.593	0.864
26	0.319	0.871
27	0.268	0.872
29	0.133	0.875
30	0.192	0.874
31	0.187	0.873
32	0.610	0.863
33	0.104	0.875
34	0.222	0.875

Nota: ritc =correlación elemento- total corregida. α = alfa de Cronbach si se elimina el elemento

En la Tabla 15 se puede observar que tras la eliminación de los ítems 2, 3, 6, 16, 28 el valor del estadístico Alfa de Cronbach se incrementa, obteniendo una confiabilidad del 0.873

Tabla 15

Alfa de Cronbach

Alfa	N de elementos
0.863	33
0.873	27

Nota: Alfa = Alfa de Cronbach

De la misma manera, se procedió a calcular los valores del Alfa de Cronbach para cada uno de los factores del instrumento. Los resultados expuestos en la Tabla 16 indican que los factores de “Intimidación”, “Victimización” y “Expresión de temores escolares” presentan un nivel alto de confiabilidad, superando el mínimo requerido de 0.70 según Nunnally (1970). Por otro lado, las dimensiones “Solución moral”, “Falta de integración social” e “Identificación de participantes” presentan un alfa en un nivel débil. Los valores se exponen a continuación:

Tabla 16*Alfa de Cronbach por factor del Autoinforme de la prueba INSSEBULL*

Factor	Alfa	N de elementos
Intimidación	0.909	8
Victimización	0.898	6
Solución Moral	0.507	4
Falta de integración social	0.401	3
Identificación de participantes	0.514	4
Expresión de temores escolares	0.911	2

Nota: Alfa = Alfa de Cronbach

3. Baremos

Para cumplir con el cuarto objetivo: “Elaborar los baremos para el Autoinforme de la prueba INSSEBULL para cada centro educativo”, se procedió a calcular los percentiles P50 y P80, con el objetivo de obtener tres niveles de interpretación para el total y para cada factor.

Para identificar si existía una diferencia significativa entre las medias del puntaje total de ambos centros educativos, nacional y privado; se procedió a realizar la prueba U de Mann-Whitney. Los valores plasmados en la Tabla 17 indicaron se aceptaba la hipótesis nula ($p > 0.05$), según la cual las medias no presentan una diferencia estadística significativa. Esto significa que la percepción de los alumnos sobre el nivel de riesgo de verse envueltos en dinámicas de acoso escolar no difiere significativamente según el tipo de centro educativo en el que se encuentren estudiando.

Tabla 17*Comparación de medias según puntaje total*

	Total
U de Mann- Whitney	25832.000
Z	-1.283
Sig. Asintótica (Bilateral)	0.199

Nota: $p > .05$

La muestra del centro educativo nacional estuvo conformada por 238 estudiantes de 1° a 4° de secundaria. Se obtuvo un puntaje mínimo de 23 y un máximo de 124, con una media de 57,45 y una desviación estándar de 24,41. Por otro lado, la muestra del Centro educativo privado estuvo compuesta por 233 estudiantes de 1° a 4° de secundaria, los cuales obtuvieron un puntaje mínimo de 23 y un máximo de 126 con una media de 58,50 y una desviación estándar de 22,66. A pesar de no que no se identificó diferencia significativa entre los puntajes de ambos colegios se decidió establecer normas diferenciadas para cumplir con los objetivos de la presente investigación y para interpretar de manera más cuidadosa los resultados de cada estudiante En la tabla 18 se observan los percentiles 50 y 80 por colegio:

Tabla 18*Percentiles por centro educativo*

Percentiles	Colegio Nacional		Colegio Privado	
	P50	P80	P50	P80
Intimidación	8	30	8	30
Victimización	9	25	9	26
Solución moral	8	13	7	10
Falta de integración social	5	8	5	8
Identificación de los participantes	15	19	17	20
Expresión de temores escolares	3	8	3	8
Total	50	85	55	81

A partir de los percentiles obtenidos anteriormente se procedió a establecer las categorías para la interpretación de la prueba, las cuales se muestran a continuación en la tabla 19:

Tabla 19*Normas por centro educativo*

Factores	Percentiles								
	< 50		Categoría	50 - 80		Categoría	80<		Categoría
	C1	C2		C1	C2		C1	C2	
Intimidación	0 - 8	0 - 8	Bajo	9 - 30	9 - 30	Moderado	31 - 42	31-42	Alto
Victimización	0 - 9	0 - 9	Bajo	10 - 25	10 - 26	Moderado	26 - 36	27-35	Alto
Solución moral	0 - 8	0 - 7	Bajo	9 - 13	8 - 10	Moderado	14 - 21	11- 21	Alto
Falta de integración social	0 - 5	0 - 5	Bajo	6 - 8	6 - 8	Moderado	9 - 14	9 - 12	Alto
Identificación de los participantes	0 - 15	0 - 17	Bajo	16 - 19	18-20	Moderado	20 - 24	21-29	Alto
Expresión de temores escolares	0 - 3	0 - 3	Bajo	4 - 8	4- 8	Moderado	9 - 12	9 - 12	Alto
Total	0 - 50	0 - 55	Bajo	51 - 85	56 - 81	Moderado	86 - 124	82 - 126	Alto

Nota: C1= Colegio nacional C2= Colegio privado

A partir de las tres categorías obtenidas, se establecieron los niveles de interpretación del puntaje total y por cada factor, los cuales se muestran en las Tabla 20 y en la Tabla 21:

Tabla 20

Interpretación del puntaje total

La vulnerabilidad a sufrir de acoso escolar se define como la “percepción global que el estudiante expresa sobre el riesgo de verse involucrado o afectado por situaciones de maltrato”. (Avilés y Elices, 2007). Teniendo en cuenta aspectos como la identificación del alumno con roles de agresor o víctima, su capacidad para establecer amistades adaptadas en el ámbito escolar, su posicionamiento moral ante el maltrato y estrategias para hacerle frente; su expresión de dificultades en la integración social con su familia y profesores; el grado de conocimiento que tiene sobre situaciones de bullying a su alrededor y su expresión de temores ante estas.	
Bajo riesgo a sufrir de acoso escolar	El alumno o alumna expresa que no se ha visto envuelto en situaciones de acoso escolar como víctima ni como agresor. Percibe que tiene una buena relación con sus compañeros, profesores y familia. Asimismo, tiene un posicionamiento moral que juzga como negativo el maltrato hacia sus iguales y cuenta con estrategias para hacer frente al acoso. Finalmente no reporta tener conocimiento sobre indicadores de bullying en su aula ni expresa tener temores relacionados al contexto escolar.
Riesgo moderado a sufrir de acoso escolar	El alumno o alumna expresa que se ha visto envuelto en situaciones de acoso escolar de manera reciente y con poca frecuencia. Además, percibe que puede tener algunas dificultades para responder ante abusos y para relacionarse con sus compañeros, profesores o familia. Su posicionamiento moral sobre las situaciones de bullying no es claro y tiene algunos recursos para defenderse. Finalmente afirma tener cierta información sobre casos de bullying o sobre las personas que participan en ellos, y expresa temores relacionados al ámbito escolar que pueden o no tener que ver con el hecho de sufrir maltrato.
Alto riesgo a sufrir de acoso escolar	El alumno o alumna expresa verse envuelto en situaciones de acoso escolar de manera frecuente, mostrando actitudes o conductas congruentes con los roles de víctima o agresor. Indica tener dificultades para relacionarse adecuadamente con sus compañeros, profesores o familia. Tiene un posicionamiento

moral que avala el maltrato como forma válida de relacionarse o ha interiorizado que tiene la culpa de las agresiones. No logra identificar los recursos que dispone para defenderse y muestra tener conocimiento sobre los hechos de acoso que ocurren en su salón, así como de los estudiantes que participan en ellos. Finalmente, expresa tener temores relacionados al ámbito escolar que son producidos por la relación con sus compañeros.

Tabla 21

Interpretación de los resultados por factor

Factor	Interpretación
Intimidación	Alto: El estudiante o la estudiante indican haber tenido conductas de maltrato hacia sus compañeros de manera frecuente e intencional, siendo conscientes de la diferencia de poderes existente.
	Moderado: El estudiante o la estudiante expresa ser capaz de intimidar a sus compañeros o lo ha hecho de manera reciente pero poco frecuente, posiblemente como respuesta ante una provocación.
	Bajo: El estudiante o la estudiante no reporta haberse visto envuelto/a en situaciones de acoso escolar ejerciendo conductas congruentes con el rol de agresor
Victimización	Alto: El estudiante o la estudiante expresa haber sido víctima de maltrato por parte de sus compañeros, de manera frecuente y no se siente con posibilidades de defenderse ni pedir ayuda
	Moderado: El estudiante o la estudiante indica que ha sido blanco de algunos ataques por parte de sus compañeros de manera reciente y poco frecuente. Sin embargo, expresa que tiene recursos para pedir ayuda o defenderse de los ataques.

	Bajo: El estudiante o la estudiante no expresa haber sido víctima de conductas de acoso escolar y cuenta con recursos para defenderse o pedir ayuda.
	Alto: El estudiante o la estudiante asumen una posición moral que avala y normaliza el maltrato como una forma válida de relacionarse con sus compañeros o en el caso de las víctimas han interiorizado la culpa por provocar las agresiones. Asimismo, no creen que exista alguna solución y pueden sumarse al maltrato.
Solución moral	Moderado: El estudiante o estudiante asume una posición moral desinteresada con respecto al problema. No apoya las conductas de maltrato pero sí las normaliza.
	Bajo: El estudiante o la estudiante asumen una posición moral que condena las conductas de bullying y cree que deben tomar acciones para ayudar a las víctimas o reportar a los agresores.
	Alto: El estudiante o la estudiante indica que tiene dificultades para integrarse con sus compañeros, que no siente que sus profesores lo/a apoyen o traten bien, y que además no se siente a gusto en su ambiente familiar.
Falta de integración social	Moderado: El estudiante o la estudiante indica que tiene algunas dificultades para integrarse con sus compañeros en ocasiones y que tiene una relación regular con sus profesores o familia.
	Bajo: El estudiante o la estudiante expresa sentirse integrado en su aula y relacionarse de manera adecuada con sus compañeros y profesores, además indica sentirse a gusto en su ambiente familiar.
	Alto: El estudiante o la estudiante reporta tener conocimiento sobre quiénes son los estudiantes implicados en situaciones de acoso escolar que se encuentran en su salón, así como de la frecuencia con la que se dan las conductas de intimidación.
Identificación de los participantes	Moderado: El estudiante o la estudiante expresa tener poca información sobre la frecuencia de las situaciones de maltrato e indica que no ocurren en su salón sino que los involucrados pertenecen a otra aula.

	Bajo: El estudiante o la estudiante indica que no tienen conocimiento sobre hechos de acoso escolar en su entorno cercano.
	Alto: El estudiante o la estudiante expresa temores relacionados al ámbito escolar, los cuales son causados por la relación de maltrato con sus compañeros.
Expresión de temores escolares	Moderado: El estudiante o la estudiante indican que presenta temores relacionados al ámbito escolar pero que no están directamente relacionados a situaciones de acoso.
	Bajo: El estudiante o la estudiante no expresa tener temores relacionados al ámbito escolar.

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN

En lo que respecta al primer objetivo específico referido a la validez semántica a través del criterio de jueces, se identificaron valores V de Aiken entre 0.80 y 1 para todos los ítems de la prueba, a excepción del ítem 34. Según Boluarte y Tamari (2017), los reactivos con valores V de Aiken superiores a 0.80 son adecuados y significativos, por lo que, en su mayoría, los ítems del Autoinforme de la prueba INSSEBULL muestran una validez semántica adecuada. Con respecto a cada una de las dimensiones, se observa que los factores de “Intimidación”, “Victimización”, “Solución moral”, “Falta de integración social” y “Expresión de temores escolares” presentan reactivos con buena validez semántica, todos con una V de Aiken igual o mayor a 0.80, valor que según Escurra (1988) son significativos al nivel $p < .05$. Por otro lado, el factor “Identificación de los participantes” es el único que presenta un ítem (It 34) con 7 acuerdos entre los jueces y una V de Aiken de 0.70. Es necesario recalcar que, de todos los estudios psicométricos revisados sobre el Autoinforme de la prueba INSSEBULL, solo Pinedo (2015) realizó la adaptación semántica con la ayuda de 5 expertos. En esta investigación también se modificaron los ítems 3, 5, 8 y 26 y se hallaron valores V de Aiken, en su mayoría, superiores a 0.80, sin embargo, estos valores pueden ser relativos ya que según Escurra (1988) para que un ítem sea significativo en un grupo de 5 jueces se debe contar con el acuerdo de todos estos, a diferencia de un grupo de 10 jueces, en el que se solo se necesita el acuerdo de 8 de ellos para que el ítem sea significativo a un nivel $p < .05$. Siguiendo los criterios mencionados anteriormente se observa que

pesar de tener valores V de Aiken similares, la presente investigación, en comparación con la realizada por Pinedo (2015) contaría con mayor significancia estadística al tener 5 jueces más.

En cuanto a la validez de constructo, el análisis factorial confirmatorio muestra buenos índices de ajuste para el modelo original de 8 factores, todos superiores a >0.90 , valores que según Cupani (2012) indican un nivel adecuado de congruencia entre las estructuras teóricas y los datos empíricos. Sin embargo, se observa que los ítems 2, 3, 6, 16, 27 y 28 presentan cargas factoriales por debajo de 0.30., al igual que en la investigación realizada por Alipázaga (2014 en la cual los ítems 3 y 6 también presentaron correlaciones débiles con la prueba. Según Hair et al. (2007) 0.30 es el valor mínimo aceptable para indicar que existe una correlación entre la variable y el factor, de la misma manera, Morales (2011) menciona que sí bien el punto de corte para determinar el nivel de la significación estadística del peso factorial puede variar según el tamaño de la muestra, nunca debe ser menor a 0.3. Tomando como base los criterios antes mencionados, se decidió eliminar los ítems que no tenían un peso factorial mayor al valor indicado, y explorar una estructura más adecuada para el modelo. Posteriormente se realizó un análisis factorial exploratorio y los datos convergieron en 6 factores, los cuales explican el 60 % de la varianza, porcentaje que es mayor al que se obtuvo en la prueba original con el modelo de 8 factores (57,10%), sobre el que Avilés y Elices (2007), afirmaron era “adecuado para el tipo de instrumento que se analizaba: un Autoinforme”. El modelo de 6 factores encontrado en esta investigación difiere de los estudios realizados por Pinedo (2015), Rimaycuna

(2015) y Olaya, Pinto y Triana (2014), quienes identificaron modelos de 8, 7 y 8 factores respectivamente. Por otro lado, es necesario recalcar que a pesar de la eliminación de dos factores, el modelo teórico no se ve afectado ya que Avilés y Elices (2007), autores de la prueba, mencionan que partieron de un modelo teórico de 6 factores, en los que las dimensiones de “Falta de integración social” y “Red social” estaban fusionadas, así como los factores de “Constatación del maltrato” e “Identificación de los participantes”. En los resultados de este estudio se pudo identificar que tras la eliminación de los ítems con cargas factoriales menores a 0.30, los resultados fueron congruentes con el modelo teórico previamente mencionado, dado que las dimensiones “Red social” y Constatación del maltrato” se eliminaron y los ítems que las conformaban saturaron adecuadamente en los factores de “Falta de integración social” e “Identificación de los participantes” respectivamente. A excepción del reactivo 34 que pasó de la dimensión “Red social” a la de “Identificación de los participantes”, lo que tiene sentido teórico ya que este ítem tiene como objetivo identificar con qué rol de la dinámica de acoso escolar se identifica el estudiante. Finalmente, se realizó un último Análisis Factorial Confirmatorio, con el propósito de evaluar el ajuste del modelo de 6 factores, habiendo eliminado los ítems con cargas < 0.30 . Se obtuvo que los índices $GFI = 0.982$, $AGFI = 0.979$, $NFI = 0.973$ y $RFI = 0.970$, no solo superan satisfactoriamente los valores obtenidos en el modelo de 8 factores, sino que cumplen con criterios más estrictos como los planteados por autores como Hair et al. (2010), quienes proponen juzgar los índices de ajuste con valores mínimos de 0.95.

En cuanto al tercer objetivo, relacionado a determinar la confiabilidad del Autoinforme, se observó que tras la eliminación de los ítems It2, It3, It6, It16, It17 y It28, los cuales no presentaban una buena correlación ítem- test (<0.20) ni cargas factoriales adecuadas (<0.30); el alfa de Cronbach se vio incrementada de 0.863 a 0.873. Valor que supera el mínimo de 0.7 planteado por Bojórquez, López, Hernández y Jiménez (2013). De igual manera, el Alfa de esta investigación supera a los encontrados por Avilés y Elices (2007), Pinedo (2015) y Alipázaga (2014), en los que este estadístico tomó valores de 0, 84, 0,774 y 0,724 respectivamente. Por otro lado, se analizó la confiabilidad de los 6 factores identificados en esta investigación y se observó que las dimensiones “Intimidación” ($\alpha=.909$) y “Expresión de temores escolares” ($\alpha=.911$) presentan un alfa mayor a 0.90 por lo que tendrían un nivel “excelente” de consistencia interna según Navarro (2019). El factor “Victimización” ($\alpha=.898$) presente en un nivel bueno de consistencia interna, mientras que las dimensiones de “Solución moral” ($\alpha=.507$) e “Identificación de los participantes” ($\alpha=.514$) presentan un nivel pobre de confiabilidad. Finalmente, el factor “Falta de integración social” ($\alpha=.401$), presenta una consistencia interna muy baja. Uno de los factores que puede explicar estos resultados está relacionado con el número de ítems que estos factores contienen, ya que según Nunnally (1970) a más reactivos más consistencia interna se puede identificar y dichas dimensiones están formadas por pocos ítems en comparación a otras como “Intimidación” y “Victimización”. Es necesario recalcar también, que en la prueba original se hallaron resultados similares para las dimensiones de “Intimidación” ($\alpha= 0.90$), “Victimización” ($\alpha= 0.89$) y “Falta de integración social” ($\alpha= .450$). Mientras que para las dimensiones “Solución

moral”, “Identificación de los participantes” y “Expresión de temores escolares” se hallaron mejores Alfa de Cronbach que en la prueba original, en la que dichos factores mostraban valores de 0.44, 0.29 y 0.04 respectivamente. Al respecto, Avilés y Elices (2007) mencionan que “si bien algunos factores muestran cierta debilidad, se recomienda usar dichas dimensiones a manera de indicios que aporten al manejo de la dificultad hallada”, afirman también que “a pesar de que ciertos factores informan sobre aspectos no tan consistentes, son fundamentales a la hora de interpretar la situación del grupo que se está valorando”.

Finalmente, a partir de los baremos contruidos para cada centro educativo se pudo observar que los puntajes de vulnerabilidad al acoso escolar en ambas muestras son muy parecidos y que no existe una diferencia significativa en los puntajes según el tipo de colegio. El puntaje mínimo para ambos colegios es el mismo (mínimo = 23), mientras que el máximo para el nacional es de 124 y para el privado es de 126. Asimismo la media para el primero es de 57,45, y para el segundo es de 58,50. La desviación estándar de la muestra del colegio nacional es de 24,41 y la del colegio privado es de 22, 66. Se utilizaron los percentiles p50 y p80 para dividir los resultados en 3 partes, como se plantea en la prueba original, obteniendo 3 niveles de interpretación: bajo, moderado y alto.

CONCLUSIONES

Luego del análisis de los resultados de la presente investigación, se puede llegar a las siguientes conclusiones:

- En relación a la validez semántica a través del criterio de jueces, utilizando el coeficiente V de Aiken, solo 1 reactivo no es significativo al 0.05, sin embargo, se evidencia que los otros 32 ítems cuentan con una correlación igual o mayor a 0.80 y el acuerdo de por lo menos 8 jueces.
- En relación a la validez de constructo a través del método de análisis factorial confirmatorio, el modelo estructural de 6 factores es el más adecuado, ya que cuenta con índices de ajuste mayores a 0.95 y pesos factoriales sobre 0.30.
- Con respecto a la confiabilidad, la prueba tiene un buen nivel de consistencia interna, con un alfa de Cronbach de 0.873. En lo que respecta a los factores, las dimensiones de “Intimidación”, “Victimización” y “Expresión de temores escolares” cuentan con un nivel alto; mientras que los factores de “Solución moral”, “Falta de integración social” e “Identificación de los participantes” presentan un nivel bajo.
- Se establecieron baremos para cada centro educativo usando los percentiles 50 y 80, de manera que se obtuvo 3 niveles de interpretación para los resultados. No existe diferencia significativa entre las medias de ambas muestras, siendo la primera de 57,45 para el colegio nacional y la segunda de 58,50 para el privado.

RECOMENDACIONES

- Se recomienda seguir realizando investigaciones sobre las propiedades psicométricas del Autoinforme con un mayor tamaño muestral, para garantizar una mejor consistencia en los resultados y asegurar mayor capacidad de generalización. Así mismo, se recomienda emplear un tipo de muestreo probabilístico para tener una muestra más representativa.
- Se recomienda hacer estudios similares en las regiones de la sierra y selva del Perú, ya que es en estos contextos los estudios de esta naturaleza son escasos o inexistentes.
- Al igual que en el protocolo de la prueba, se sugiere que antes de aplicar el Autoinforme se dialogue con los estudiantes sobre los conceptos relacionados al tema de acoso escolar, para que tengan claros algunos conceptos que se mencionan en el instrumento.
- Se recomienda aplicar las pruebas de manera individual para que los estudiantes se sientan más confiados al responder las preguntas del Autoinforme, y puedan hacerlo con veracidad.
- Es necesario seguir trabajando en el desarrollo de instrumentos que se ocupen de identificar dinámicas de acoso escolar en los centros educativos para poder intervenir promoviendo relaciones saludables entre los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcón, R (1991). Métodos y diseños de investigación del comportamiento. Lima-Perú. Fondo editorial Universidad Peruana Cayetano Heredia
- Alipázaga, M. (2014). *Propiedades psicométricas del Autoinforme de la escala INSSEBULL en instituciones educativas de Virú*. Universidad César Vallejo. La Libertad, Perú. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/237332786/Propiedades-Psicometricas-Del-Autoinforme-de-La-Escala-INSSEBULL-en-Instituciones-Educativas-de-Viru>
- Amemiya, I., Oliveros, M., Barrientos, A. (2009). *Factores de riesgo de violencia escolar (bullying) severa en colegios privados de tres zonas de la sierra del Perú*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37912407005>
- Andrade, J., Bonilla, L., Valencia, Z. (2011). La agresividad escolar o bullying: una mirada desde tres enfoques psicológicos. Recuperado de <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/pe/article/viewFile/403/404>
- Argibay, J (2006). *Técnicas psicométricas. Cuestiones de validez y confiabilidad*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3396/339630247002.pdf>
- Avilés, J (2002). *Bullying: intimidación y maltrato entre el alumnado*. España. Stee-Eilas

- Avilés, J., Irurtia, M., García, L y Caballo,V (2011). El maltrato entre iguales: “Bullying”. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, Vol. 19(1), 157-90. Recuperado de http://www.nafarroakoikastolak.net/nieikastola/Argazkiak/Dokumentuak/bullying_el_maltrato_entre_iguales_bull20160522-12048-15b7cjj_20160909082603.pdf
- Avilés, J., Irutia, M., García, L. y Caballo, V (2009). El maltrato entre iguales: Bullying. *Behavioral Psychology*, 19(1), 57-90. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/230704620_Bullying_El_maltrato_Entre_iguales_bullying
- Avilés,J, Elices, J. (2007). INSSEBULL: Instrumentos para la evaluación del Bullying. (2ª ed.) Madrid, España. Eds. CEPE.
- Ayala, Y. (2016). *Propiedades psicométricas del Autotest Cisneros en estudiantes de primaria y secundaria de una institución educativa del distrito 26 de octubre*. Universidad César Vallejo. Piura, Perú.
- Barbarro, J., Terrazo,M., y Cortés, I. (2014). *Autoinforme y heteroinforme en la evaluación del bullying: un análisis comparativo*. Recuperado de http://congresoeducacion.es/edu_web5/PROCEEDING/8.pdf.
- Bian, H. (2012). Structural equation modeling using AMOS. Recuperado de <http://core.ecu.edu/ofe/statisticsresearch/SEM%20with%20AMOS%20I%20PDF.pdf>

- Byrne, B (2010) Structural Equation modeling with AMOS. Nueva York- Estados Unidos. Taylor and Francis Group.
- Blum, D., Auné, S., Galibert, M., Attorresi, H. (2013) Criterios para la eliminación de ítems de un Test de Analogías Figurales. *Summa psicológica UST* 10(2) 49-56.
- Bojórquez, J., López, L., Hernández, M., y Jiménez, E. (2013). *Utilización del alfa de Cronbach para validar la confiabilidad de un instrumento de medición de satisfacción del estudiante en el uso del software Minitab*. Cancún, México
- Boluarte, A. Tamari, K. (2017) Validez de contenido y confiabilidad inter-observadores de Escala Integral Calidad de Vida. *Revista de Psicología* 35 (2).
- Castro, J. (2011). Acoso Escolar. *Revista Neurosiquiátrica*, 74(2) 242- 249.
Recuperado de <https://es.scribd.com/document/203597707/Articulo-de-Revision-Bullying>
- Ccoica, T. (2010). *Bullying y funcionalidad familiar en una institución educativa del distrito de comas*. Universidad Nacional Federico Villarreal. Lima, Perú.
- Cobián, C., Nizama, A., Ramos, D. y Mayta, P. (2015). Medición y magnitud del bullying en Perú. *Revista Perú de Medicina Experimental y Salud Pública*. ; 32 (1):196-7. Recuperado de <http://www.rpmesp.ins.gob.pe/index.php/rpmesp/article/view/1598/1576>

Cohen, R., Swerdlik, M. (2001). Pruebas y evaluación psicológica. (Cuarta edición). México. McGrawHill

Córdova, A; Ramón, E; Silvestre, K y Cruz, C. (2012). Bullying y consumo de drogas. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 4(2), 21-48.
Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-48922012000200003

Cupani, M (2012). Análisis de ecuaciones estructurales: conceptos, etapa de desarrollo y un ejemplo de aplicación. *Revista tesis*. (1): 186-199

Enríquez, M y Garzón, F. (2015). *El Acoso Escolar*. Recuperado de <https://docplayer.es/69004718-El-acoso-escolar-maria-fernanda-enriquez-villota-1-fernando-garzon-velasquez-2-saber-ciencia-y-libertad.html>

Escobar, J y Cuervo, A. (2018). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. Recuperado de Enríquez, M y Garzón, F. (2015). *El Acoso Escolar*. Recuperado de <https://docplayer.es/69004718-El-acoso-escolar-maria-fernanda-enriquez-villota-1-fernando-garzon-velasquez-2-saber-ciencia-y-libertad.html>

Escobedo, M., Hernández, J., Estebané, V., Martínez, G., (2015) *Modelos de ecuaciones estructurales: Características, fases, construcción, aplicación y resultados*. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Recuperado de

https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S07182449201600010004

Escurrea, L (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista psicológica de la Pontificia Universidad Católica del Perú*. 6(2): 103-111

Espinell, A., Hidalgo, M., Toro, M. e Hidalgo, S. (2011). *Perfil afectivo-emocional de adolescentes en riesgo de intimidación escolar*. Universidad Piloto de Colombia. Recuperado de http://www.contextos-revista.com.co/revista%206/A2_PERFIL%20AFECTIVO-EMOCIONAL%20DE%20ADOLESCENTES%20EN%20RIESGO%20DE%20IN_TIMIDACION%20ESCOLAR.pdf

Frías-Navarro, D. (2019). *Apuntes de consistencia interna de las puntuaciones de un instrumento de medida*. Universidad de Valencia. España. Disponible en: <https://www.uv.es/friasnav/AlfaCronbach.pdf>

Garaigordobil, M. y Oñederra, J. (2010). *La violencia entre iguales*. Madrid. Pirámide

García, L. (2010). Cyberbullying en escolares de educación secundaria de Lima Metropolitana. *Revista IIPSI*, vol 13(2) 83 – 99. Recuperado de <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/3714/2979>

- García, M. y Ascensio, C. (2015). Bullying y violencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*. Vol. 17 (2), 9-38. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/802/80247939002.pdf>
- Geffner, R., Young, C. y Loring, M. (2002). *Bullying Behavior: Current Issues, Research, and Interventions*, Taylor & Francis Group. Recuperado de ProQuest Ebook Central, <https://bibvirtual.upch.edu.pe:2206/lib/bibliotecacentralupch-ebooks/detail.action?docID=1486898>.
- González, N.; Abad, J. & Lèvy, J.P. (2006) “Normalidad y otros supuestos en análisis de covarianzas” *La Coruña* (31-57)
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R, Black, W. (2007) *Análisis multivariante*. Madrid-España. Pearson.
- Hernández, R., Fernández, C y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. Recuperado de https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf
- Organización Panamericana de la Salud. (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud: resumen*. Oficina Regional para las Américas de la Organización Mundial de la Salud. Washington, D.C.

- Joffre, V., García, G., Saldívia, A., Martínez, G., Lin, D., Quintanar, S. y Villasana, A. (2011). Bullying en alumnos de secundaria. Características generales y factores asociados al riesgo. *Bol Med Hosp Infant Mex*; 68(3)193-202. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14047430008.pdf>
- 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*. Universidad de Murcia. 30(3): 1151-1169
- López, V. (2015). *Convivencia escolar*. Recuperado del sitio Web de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/A_PUN_TE04-ESP.pdf
- Manzano (2017) Introducción a los modelos de ecuaciones estructurales. Investigación en educación médica. 7(25) 67-72.
- Ministerio de Educación del Perú (2019) Número de casos reportados en el portal SíseVe a nivel nacional. Recuperado de <http://www.siseve.pe/Seccion/Estadisticas>
- Morales, P. (2012). *Estadística aplicada a las Ciencias Sociales*. Universidad Pontificia Comillas. Recuperado de <http://web.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/Tama%flomuestra.pdf>

- Morales, P (2011) El análisis factorial en la construcción e interpretación de tests, escalas y cuestionarios. Universidad Pontificia Comillas de Madrid. Recuperado de <http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/AnalisisFactorial.pdf>
- Muñiz, J. (1996). Teoría Clásica de los Tests. España. Ediciones Pirámide.
- Muro, M (2010). *Cólera y acoso escolar en un grupo de adolescentes de un colegio estatal de Lima Metropolitana*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Noé, H. (2014). *Adaptación psicométrica del Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar (CMIE-IV) en estudiantes de Secundaria*. Universidad César Vallejo. Trujillo, Perú.
- Nunnally, J. (1970). Introducción a la medición psicológica. Buenos Aires- Argentina. Paidós Ediciones.
- Olaya., Pinto, N., Triana, Y. (2014). *Validación del instrumento INSSEBULL para su replicación en el contexto educativo de la ciudad de Villavicencio- Meta*. Universidad Cooperativa de Colombia. Villavicencio-Meta, Colombia.
- Oliveros, M., Barrientos. (2007). *Incidencia y factores de riesgo de la intimidación (bullying) en un colegio particular de Lima-Perú*. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/3646>

- Oliveros, M., Figueroa, L., Mayorga, G., Cano, C., Quispe, Y. y Barrientos, A (2008). Violencia escolar (bullying) en colegios estatales de primaria en el Perú. *Revista Peruana de Pediatría*. 61(4): 215-220.
- Olweus, D. (2005). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. (2)Madrid, España. Ediciones Morata
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Recuperado de https://books.google.com.pe/books?id=S0wSk71uQz0C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Otzen, T., Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. 35(1):227-232
- Ortega, R., Del Rey, R. y Mora, J. (2001). *Violencia entre escolares conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/274/27404107.pdf>
- Ortega, C., Tomanguillo, L. (2018). *Comportamientos de bullying en adolescentes de educación secundaria de colegios públicos de Moyobamba*. Universidad Ricardo Palma. Lima- Perú
- Pagano, R. (2010) *Estadística para las ciencias el comportamiento*. México DF- México. CENGAGE learning.

- Pinedo, O. (2015). *Propiedades psicométricas del instrumento para la evaluación del Bullying INSSEBULL en alumnos de secundaria*. Universidad César Vallejo. Trujillo, Perú. Recuperado de <http://revistas.ucv.edu.pe/index.php/JANG/article/view/482>
- Piñuel, I., Oñate, A. (2005). Informe Cisneros VII. Recuperado de <http://www.internen.es.com/acoso/docs/ICAM.pdf>
- Rimaycuna, J. (2015). *Nivel de acoso escolar en alumnos del 3° al 5° grado de secundaria en una institución educativa nacional de la ciudad de Chiclayo*. Universidad Privada Juan Mejía Baca, Perú. Recuperado de http://repositorio.umb.edu.pe/bitstream/UMB/27/1/Jhon_Rimaycuna.pdf
- Ruiz, M., Pardo, A., San Martín, R. (2010). Modelos de ecuaciones estructurales. Papeles del psicólogo. 31(1) 34-45.
- Ucañán, J. (2015). *Propiedades psicométricas del Autotest Cisneros de Acoso Escolar en Adolescentes del Valle Chicama*. Universidad César Vallejo. Trujillo, Perú. Recuperado de <http://revistas.ucv.edu.pe/index.php/JANG/article/view/87/35>
- UNICEF. (2015). *Una mirada en profundidad al acoso escolar en el Ecuador*. Recuperado de https://www.unicef.org/ecuador/acoso_escolar_final002.pdf
- Valderrama, R. (2014). *Propiedades psicométricas del Autotest Cisneros de Acoso Escolar del Distrito el Porvenir*. Universidad César Vallejo. Piura, Perú.

Recuperado de <https://dokumen.tips/documents/vpropiedades-psicometricas-del-autotest-de-cisneros-de-acoso-escolar-del-distrito.html>

Wolf, C., Estefan, K. (2008). Bullying: una mirada desde la salud pública. *Revista Chilena Salud Pública*, 12, 181-187. DOI 10.5354/0719-5281.2010.2217

ANEXOS

Anexo A:
Protocolo de jueces

PROTOCOLO DE JUECES
ADAPTACIÓN DE LA PRUEBA INSSEBULL: Instrumentos para la
evaluación del Bullying

Instrucciones:

El presente estudio tiene como objetivo adaptar el Autoinforme de la batería *INSSEBULL: Instrumentos para la evaluación del bullying*; en una muestra de estudiantes de dos colegios en la ciudad del Cusco. Esta batería fue desarrollada por los psicólogos e investigadores españoles José María Avilés y Juan Antonio Elices en el 2007. Fue el resultado de una investigación que inició en 1999, y que dio como producto una batería de pruebas que ayudan a identificar situaciones de maltrato escolar de manera sistemática. El Autoinforme ayuda a identificar si el alumno que completa la prueba percibe que está envuelto en situaciones de violencia escolar.

Para poder cumplir con el objetivo de esta investigación se le invita a participar en calidad de juez. Como tal, se le solicita ayudar a valorar los ítems e indicar, según su opinión, si estos cumplen con los requisitos de claridad y equivalencia semántica.

A continuación, se le presentará las dimensiones, indicadores y reactivos del Autoinforme de la prueba *INSSEBULL*. Con ayuda de la leyenda de calificación, se le pide que complete el cuadro correspondiente al Autoinforme, según crea conveniente. Usted debe marcar SI o NO con una (X) en cada una de las columnas correspondientes a la equivalencia semántica y claridad de cada uno de los ítems. Se le adjunta el protocolo del Autoinforme con el objetivo de que usted tenga total comprensión de los aspectos que evalúa cada reactivo.

Nombre del juez: _____

Área de especialidad: _____

Fecha y Firma: _____

Investigadora: Adriana Gabriela Loaiza Dargent Celular: 971050266

AUTOINFORME INSSEBULL

I. Dimensión Intimidación

Esta dimensión evalúa la percepción y el grado de conciencia del estudiante agresor, en las situaciones de violencia escolar en las que participa. (Avilés y Elices, 2007)

Indicador	Ítem Original	Ítem modificado	¿El ítem es semánticamente equivalente?		¿El ítem es claro y preciso?		Observaciones
			si	no	si	no	
Atribución causal de la agresión	23. Si has participado en situaciones de intimidación hacia tus compañeros/as ¿Por qué lo hiciste? (Puedes elegir más de una respuesta)	El ítem se conserva					
Sentimientos de quién agrede	22. ¿Cómo te sientes cuando tú intimidas a otro compañero o compañera?	El ítem se conserva					
Respuesta recibida después de agredir	24. Si has intimidado a algún compañero/a ¿Te ha dicho alguien algo al respecto? (Puedes elegir	El ítem se conserva					

	más de una respuesta)						
Frecuencia del ejercicio de la agresión	20. ¿Has intimidado o maltratado a algún compañero o a alguna compañera?	El ítem se conserva					
Repetición del ejercicio de la agresión	21. ¿Cuántas veces has participado en intimidaciones a tus compañeros o compañeras durante el trimestre?	El ítem se conserva					
Reacción de los iguales ante el ejercicio de la agresión	25. Cuando tú te metes con alguien ¿Qué hacen tus compañeros?	25. Cuando tú molestas a alguien ¿Qué hacen tus compañeros ?					
Potencialidad del ejercicio de la agresión.	19. ¿Serías capaz de intimidar a alguno de tus compañeros o a alguna de tus compañeras en alguna ocasión?	El ítem se conserva					
Reacción ante las agresiones sufridas	32. Cuando alguien te intimida, ¿Cómo reaccionas?	El ítem se conserva					

Consideración social de los agresores/as	27. ¿Qué piensas de los chicos y chicas que intimidan a otros/as?	El ítem se conserva					
--	---	---------------------	--	--	--	--	--

II. Dimensión Victimización

Evalúa la percepción y el grado de conciencia de la víctima sobre las situaciones de bullying en las que se ve envuelta. (Avilés y Elices, 2007)

Indicador	Ítem Original	Ítem modificado	¿El ítem es semánticamente equivalente?		¿El ítem es claro y preciso?		Observaciones
			si	no	si	no	
Duración de la victimización	11. Si tus compañeros/as te han intimidado en alguna ocasión ¿Desde cuándo se producen estas situaciones?	El ítem se conserva					
Frecuencia de los actos de victimización	10. ¿Cuántas veces, en este curso, te han intimidado o maltratado algunos/as de tus compañeros/as?	10. ¿Cuántas veces, en este año escolar , te han intimidado o maltratado algunos/as de tus compañeros/as?					

Sentimientos de quien sufre victimización	12. ¿Qué sientes cuando te pasa eso?	El ítem se conserva					
Atribución causal de las víctimas	13. Si te han intimidado en alguna ocasión ¿Por qué crees que lo hicieron? (Puedes elegir más de una respuesta)	El ítem se conserva					
Falta de comunicación de las víctimas	18.Si alguien te intimida ¿hablas con alguien de lo que te sucede? (Puedes elegir más de una respuesta)	El ítem se conserva					

III. Dimensión Red Social

Esta dimensión tiene que ver con la percepción de dificultades para obtener amistades y tener relaciones sociales adecuadas en el ámbito escolar. (Avilés y Elices, 2007)

Indicador	Ítem Original	Ítem modificado	¿El ítem es semánticamente equivalente?		¿El ítem es claro y preciso?		Observaciones
			si	no	si	no	
Aislamiento social	4. ¿Cuántas veces te has sentido solo/a en el recreo porque tus compañeros/as no han querido estar contigo?	El ítem se conserva					
Escasez de amistades	3. ¿Cuántas buenas amistades verdaderas tienes en el centro?	3. ¿Cuántas amistades verdaderas consideras que tienes en el colegio ?					
Autoevaluación respecto al maltrato	34. Después de lo que has contestado en este cuestionario ¿Qué te consideras más?	El ítem se conserva					
Malestar escolar	5. ¿Cómo te encuentras en el centro?	5. ¿Cómo te encuentras en el colegio ?					

Relación interpersonal escolar	2. ¿Cómo te llevas con la mayoría de tus compañeros y compañeras?	El ítem se conserva					
--------------------------------	---	---------------------	--	--	--	--	--

IV. Dimensión Solución Moral

Esta dimensión se refiere a la falta de recursos personales para evitar o salir de situaciones de maltrato, también se relaciona al posicionamiento moral del estudiante ante eventos de violencia escolar. (Avilés y Elices, 2007)

Indicador	Ítem Original	Ítem modificado	¿El ítem es semánticamente equivalente?		¿El ítem es claro y preciso?		Observaciones
			si	no	Si	no	
Expectativas de solución	31. ¿Qué tendría que suceder para que se arreglase? (Explica brevemente qué en tu hoja de respuesta)	31. ¿Qué tendría que suceder para que se arreglara ? (Explica brevemente qué en tu hoja de respuesta)					
Posibilidades de solución	30. ¿Crees que habría que solucionar este problema?	El ítem se conserva					
Actuación personal ante el maltrato	29. ¿Qué sueles hacer cuando un compañero/a intimida a otro/a?	El ítem se conserva					

V. Dimensión Falta de Integración Social

Esta dimensión tiene que ver con la existencia de dificultades en la integración social con la familia, con el profesorado y entre compañeros/ras. (Avilés y Elices, 2007)

Indicador	Ítem Original	Ítem modificado	¿El ítem es semánticamente equivalente?		¿El ítem es claro y preciso?		Observaciones
			si	no	si	no	
Malestar en la familia	7. ¿Cómo te encuentras en tu casa?	El ítem se conserva					
Trato inadecuado del profesorado	6. ¿Cómo te tratan tus profesores/as?	El ítem se conserva					
Atribución de los temores escolares	9. Teniendo en cuenta la pregunta N° 8, Señala cuál sería la causa de ese miedo. (Puedes elegir más de una respuesta)	El ítem se conserva					

VI. Dimensión Constatación del Maltrato

Esta dimensión evalúa el grado de conciencia de las condiciones o situaciones de maltrato y su causa. (Avilés y Elices, 2007)

Indicador	Ítem Original	Ítem modificado	¿El ítem es semánticamente equivalente?		¿El ítem es claro y preciso?		Observaciones
			Si	no	si	no	
Ubicación de los hechos	16. ¿En qué lugares se suelen producir estas situaciones de intimidación? (Puedes elegir más de una respuesta)	El ítem se conserva					
Atribución causal de los hechos	28. ¿Por qué crees que algunos/as chicos/as intimidan a otros/as? (Puedes elegir más de una respuesta)	El ítem se conserva					
Ubicación grupal de los agresores/as	14. ¿En qué clase están los chicos y las chicas que suelen intimidar a sus compañeros y compañeras? (Puedes elegir más de una respuesta)	El ítem se conserva					

VII. Dimensión Identificación participantes de bullying

Esta dimensión se relaciona con el grado de conocimiento de quienes están implicados en los hechos de maltrato. (Avilés y Elices, 2007)

Indicador	Ítem Original	Ítem modificado	¿El ítem es semánticamente equivalente?		¿El ítem es claro y preciso?		Observaciones
			si	no	si	no	
Identificación de los agresores por género	15. ¿Quiénes suelen ser los /las que intimidan a sus compañeros/as?	El ítem se conserva					
Identificación de quién interviene por género	17. ¿Quién suele parar las situaciones de intimidación?	El ítem se conserva					
Frecuencia del maltrato	26. ¿Con qué frecuencia han ocurrido intimidaciones (poner motes, dejar en ridículo, dar patadas, empujar, amenazas, rechazos, no juntarse, etc) en tu Centro durante el primer trimestre?	26. ¿Con qué frecuencia han ocurrido intimidaciones (poner apodos, dejar en ridículo, dar patadas, empujar, amenazar, rechazar, no juntarse, etc) en tu					

		colegio durante los últimos meses?					
--	--	--	--	--	--	--	--

VIII. Dimensión Vulnerabilidad escolar ante el abuso

Esta dimensión evalúa la expresión de temores ante el maltrato por parte de los estudiantes. (Avilés y Elices, 2007)

Indicador	Ítem Original	Ítem modificado	El ítem es semánticamente equivalente		¿El ítem es claro y preciso?		Observaciones
			si	no	si	no	
Posicionamiento moral ante el maltrato	33. Cuando contemplas como espectador/a actos de intimidación sobre otros compañeros o compañeras ¿Del lado de quién te pones?	El ítem se conserva					
Temores escolares	8. ¿Alguna vez has sentido miedo a venir al Centro?	8. ¿Alguna vez has sentido miedo a venir al colegio ?					

Anexo D:

Protocolo del Autoinforme de la prueba INSSEBULL- Versión adaptada

AUTOINFORME

La convivencia diaria con tus compañeros y compañeras de clase en ocasiones puede que no sea tan fácil. A veces surgen problemas y roces con ellos, lo que puede hacerte sentir mal. Este cuestionario pretende conocer uno de esos problemas de convivencia, EL ACOSO ESCOLAR O BULLYING. Para conocer mejor este problema y poder ayudar a todos los que participan de en este, es importante que te tomes en serio las preguntas que te haremos y que contestes con la mayor sinceridad posible.

Hay acoso o bullying cuando a algunos chicos o chicas se les hace costumbre intimidar y maltratar a otro u otros compañeros/as de manera repetida y durante bastante tiempo, humillándolos o abusando de ellos/as, de forma que no pueden o no saben cómo reaccionar de manera acertada para defenderse. En este contexto se pueden producir diferentes tipos de agresiones que afectan psicológicamente a los estudiantes que las reciben, estas pueden ser: físicas (empujones, golpes, patadas, etc.), verbales (insultar, poner apodos, correr rumores, amenazar), sociales (excluir del grupo, ignorar, hablar mal, utilizar redes sociales para avergonzar o ridiculizar), entre otros.

Esto puede producir tristeza, rabia, malestar y miedo en quienes son tratados así por los/as agresores y por el grupo de compañeros.

Queremos ayudar a resolver estas dificultades, por ello te pedimos tu opinión en este cuestionario. Ten en cuenta que es CONFIDENCIAL. Tus respuestas solo serán conocidas por las personas que realizan esta evaluación.

No escribas nada en este cuadernillo, utiliza la **HOJA DE RESPUESTAS**.

* ¿Cuáles son las formas de intimidación más frecuentes en tu colegio? Ordena del 1 al 7

- a) Insultar, poner apodos
- b) Reírse de alguien, poner en ridículo
- c) Hacer daño físico (pegar, patear, empujar)
- d) Hablar mal de alguien
- e) Amenazar, chantajear, obligar a hacer cosas
- f) Rechazar, aislar, no juntarse con alguien, no dejar participar
- g) Molestar a alguien por SMS, emails o usando internet.

1. ¿Cuántas veces te has sentido solo/a en el recreo porque tus compañeros/as no han querido estar contigo?

- a) Nunca
- b) Pocas veces
- c) Muchas veces

2. ¿Cómo te sientes en el colegio?

- a) Bien, estoy a gusto
- b) Ni bien, ni mal
- c) Mal, no estoy bien

3. ¿Cómo te sientes en tu casa?

- a) Bien, estoy a gusto
- b) Ni bien, ni mal
- c) Mal, no estoy a gusto

4. ¿Alguna vez has sentido miedo a venir al colegio?

- a) Ninguna vez
- b) Alguna vez
- c) Más de cuatro veces
- d) Casi todos los días

5. Señala cuál sería la causa de ese miedo. (Puedes elegir más de una respuesta)

- a) No siento miedos
- b) Algunos profesores o profesoras
- c) Uno o varios compañeros/as
- d) Tener dificultad en las actividades de la clase
- e) Otros

6. ¿Cuántas veces, en este año escolar, te han intimidado o maltratado algunos/as de tus compañeros/as?

- a) Nunca
- b) Pocas veces
- c) Bastantes veces
- d) Casi todos los días, casi siempre

7. Si tus compañeros/as te han intimidado en alguna ocasión ¿Desde cuándo lo hacen?

- a) Nadie me ha intimidado nunca
- b) Desde hace poco, unas semanas
- c) Desde hace unos meses
- d) Durante todo lo que va del año
- e) Desde siempre

8. ¿Cómo te sientes cuando algún compañero/a te intimida?

- a) No se meten conmigo
- b) No les hago caso, me da igual
- c) Preferiría que no me pasara
- d) Me siento mal y no sé qué hacer para evitarlo

9. Si te han intimidado en alguna ocasión ¿Por qué crees que lo hicieron? (Puedes elegir más de una respuesta)

- a) Nadie me ha intimidado nunca
- b) No lo sé
- c) Porque los provoqué
- d) Porque soy diferente a ellos
- e) Porque soy más débil
- f) Por molestarme
- g) Por hacerme una broma
- h) Porque me lo merezco
- i) Otros

10. ¿En qué salón están los chicos y las chicas que suelen intimidar a sus compañeros y compañeras? (Puedes elegir más de una respuesta)

- a) En mi mismo salón
- b) En mi mismo año, pero en distinto salón
- c) En un año mayor
- d) En un año menor
- e) No lo sé

11. ¿Quiénes suelen ser los /las que intimidan a sus compañeros/as?

- a) Un chico
- b) Un grupo de chicos
- c) Una chica
- d) Un grupo de chicas
- e) Un grupo de chicos y chicas
- f) No lo sé

12. Si algún compañero/a te intimida ¿hablas con alguien de lo que te sucede? (Puedes elegir más de una respuesta)

- a) Nadie me intimida
- b) No hablo con nadie
- c) Con los/as profesores/as
- d) Con mi familia
- e) Con mis compañeros/as

13. ¿Serías capaz de intimidar a alguno de tus compañeros o a alguna de tus compañeras en alguna ocasión?

- a) Nunca
- b) Sí, si me provocan antes
- c) Sí, si estoy en un grupo que lo hace
- d) Sí, creo que lo haría

14. ¿Has intimidado o maltratado a algún compañero o a alguna compañera?

- a) Nunca molesto a nadie
- b) Alguna vez
- c) Con cierta frecuencia
- d) Casi todos los días

15. ¿Cuántas veces tú has participado en intimidaciones a tus compañeros o compañeras durante los últimos meses?

- a) Nunca
- b) Menos de cinco veces
- c) Entre cinco y diez veces
- d) Entre diez y veinte veces
- e) Más de veinte veces

16. ¿Cómo te sientes cuando tú intimidas a otro compañero o compañera?

- a) No intimido a nadie

b) Me siento bien

c) Me siento mal

d) Noto que me admiran los demás

e) Que soy más fuerte que él o ella

f) Que soy mejor que él/ella

17. Si has participado en situaciones de intimidación hacia tus compañeros/as ¿Por qué lo hiciste? (Puedes elegir más de una respuesta)

- a) No he intimidado a nadie
- b) Porque me provocaron
- c) Porque a mí me lo hacen otros/as
- d) Porque son diferentes (discapacitados o de otros lugares)
- e) Porque eran más débiles
- f) Por molestar
- g) Por hacer una broma
- h) Otros

18. Si has intimidado a algún compañero/a ¿Te ha dicho alguien algo al respecto? (Puedes elegir más de una respuesta)

- a) No he intimidado a nadie
- b) Nadie me ha dicho nada
- c) Sí, a mis profesores les ha parecido mal
- d) Sí, a mi familia le ha parecido mal

e) Sí, a mis compañeros/as les ha parecido mal

f) Sí, mis profesores/as me dijeron que estaba bien.

g) Sí, mi familia me dijo que estaba bien.

h) Sí, mis compañeros me dijeron que estaba bien

19. Cuando tú intimidas a alguien ¿Qué hacen tus compañeros?

a) No molesto a nadie

b) No hacen nada

c) No les gusta, me rechazan

d) Me animan o me ayudan

20. ¿Con qué frecuencia han ocurrido intimidaciones (poner apodos, dejar en ridículo, dar patadas, empujar, amenazar, rechazar, no juntarse, etc.) en tu colegio durante los últimos meses?

a) Nunca

b) Menos de cinco veces

c) Entre cinco y diez veces

d) Entre diez y veinte veces

e) Más de veinte veces

f) Todos los días

21. ¿Qué piensas de los chicos y chicas que intimidan a otros/as?

a) Comprendo que la hagan con algunos/as compañeros/as

b) Me parece muy mal

c) Es normal que pase entre compañeros/as

d) Hacen muy bien, deben tener motivos

e) Nada, no me importa

22. ¿Qué sueles hacer cuando un compañero/a intimida a otro/a?

a) Nada, no me importa

b) Nada, aunque creo que debería hacer algo

c) Aviso a alguien que pueda detener la situación

d) Intento detener la situación personalmente

e) Me sumo a la intimidación yo también

23. ¿Consideras que se debería solucionar este problema (intimidaciones)?

a) No lo sé

b) No

c) Sí

d) No se puede solucionar

24. ¿Qué tendría que suceder para que pueda arreglarse el problema (intimidaciones)? (Explica brevemente qué en tu hoja de respuesta)

- a) No se puede arreglar
- b) No sé
- c) Que los profesores, familias y compañeros hagan algo

25. Cuando alguien te intimida, ¿Cómo reaccionas?

- a) Nadie me ha intimidado nunca
- b) Me quedo paralizado/a
- c) Me da igual
- d) Les intimido yo
- e) Me siento impotente

26. Cuando observas como espectador/a actos de intimidación sobre otros compañeros o compañeras ¿Del lado de quién te pones?

- a) Casi siempre a favor de la víctima
- b) Casi siempre a favor del agresor/a
- c) Unas veces a favor de la víctima y otras a favor del agresor/a
- d) A favor de ninguno de los dos

27. Después de contestar este cuestionario ¿Con qué alternativa te identificas más?

- a) Preferentemente víctima
- b) Preferentemente agresor/a
- c) Preferentemente espectador/a
- d) Más agresor/a y un poco víctima
- e) Más víctima y un poco agresor/a
- f) Igual víctima que agresor/a

Si tienes algo que añadir sobre el tema, que no te hayamos preguntado, puedes escribirlo en la hoja de respuestas.

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN
