



## Validación de instrumento para medir el acoso escolar en instituciones educativas

*Instrument validation to measure school bullying in educational institutions*

### Autores

Mg. Sandra Liliana Acuña González <sup>1</sup>  
Mg. Liliana Patricia Umaña Gutiérrez <sup>2</sup>

Mg. Julián Mauricio Soto Morcote <sup>3</sup>  
Manuel Alberto Suárez Montaña <sup>4</sup>

<sup>1,2</sup> Fundación Universitaria Juan de Castellanos (Colombia)

<sup>3,4</sup> Universidad Santo Tomas seccional Tunja (Colombia)

Autor de correspondencia:  
Sandra Liliana Acuña González  
sacuna@jdc.edu.co  
sannrry675@jdc.edu.co

Recibido: 02-02-26  
Aceptado: 23-03-26

### Cómo citar en APA

Acuña González, S. L., Umaña Gutiérrez, L. P., Soto Morcote, J. M. & Suárez Montaña M. A. (2026). Validación de instrumento para medir el acoso escolar en instituciones educativas. *Retos*, 79, 395-410.  
<https://doi.org/10.47197/retos.v79.118704>

### Resumen

**Introducción:** El acoso escolar se configura como una forma de violencia recurrente en las instituciones educativas, con implicaciones significativas en el desarrollo emocional, social y académico de los estudiantes.

**Objetivo:** Construir y validar un cuestionario que permita medir las manifestaciones del acoso escolar en contextos educativos.

**Metodología:** Estudio cuantitativo que incluyó elaboración del constructo mediante revisión documental, validez de contenido por juicio de expertos, prueba piloto con 80 estudiantes y análisis psicométrico (AFE y alfa de Cronbach).

**Resultados:** El instrumento evidenció alta consistencia interna ( $\alpha = 0.83$ ) y una estructura de cuatro factores que explican el 49% de la varianza, con ítems mayoritariamente bien definidos y algunos susceptibles de ajuste.

**Discusión:** Los hallazgos confirman que el acoso escolar es un fenómeno multidimensional influido por el contexto educativo, y resaltan la importancia de instrumentos válidos y confiables para su identificación y prevención.

**Conclusiones:** El cuestionario presenta propiedades psicométricas aceptables, constituyéndose en una herramienta pertinente para el análisis y la intervención del acoso escolar en instituciones educativas.

### Palabras clave

Acoso escolar, consistencia interna, elaboración constructo, validación de contenido, validación del constructo.

### Abstract

**Introduction:** School bullying is recognized as a recurrent form of violence within educational institutions, with significant implications for students' emotional, social, and academic development.

**Objective:** To develop and validate a questionnaire aimed at measuring manifestations of school bullying in educational contexts.

**Methodology:** A quantitative study was conducted, including construct development through documentary review, content validity via expert judgment, a pilot test with 80 students, and psychometric analysis involving exploratory factor analysis and Cronbach's alpha.

**Results:** The instrument demonstrated high internal consistency ( $\alpha = 0.83$ ) and a four-factor structure explaining 49% of the total variance, with most items showing adequate performance and some requiring refinement.

**Discussion:** Findings confirm that school bullying is a multidimensional phenomenon influenced by the educational context and highlight the importance of valid and reliable instruments for its identification and prevention.

**Conclusions:** The questionnaire exhibits acceptable psychometric properties, constituting a useful tool for the assessment and intervention of school bullying in educational institutions.

### Keywords

School bullying; internal consistency; construct development; content validity; construct validity.

## Introducción

El acoso escolar se define como un conjunto de conductas agresivas, intencionales y repetidas en el tiempo, que se presentan en un contexto de desequilibrio de poder entre pares (Olweus, 1993). Estas manifestaciones incluyen agresiones físicas, verbales y psicológicas como amenazas, humillaciones y burlas, las cuales afectan significativamente la convivencia escolar y las relaciones entre los actores educativos (Llaña Mena y Maldonado García, 2022).

Diversos estudios han evidenciado que este fenómeno se asocia con consecuencias negativas en la salud mental de los estudiantes, tales como ansiedad, baja autoestima y dificultades en el rendimiento académico (Peña, et al., 2022; UNESCO, 2019). En este sentido, el acoso escolar puede entenderse como una forma de violencia reiterada que trasciende el ámbito escolar, en la cual el agresor ejerce una posición de supremacía sobre la víctima, generando condiciones de vulnerabilidad difíciles de afrontar sin apoyo externo (Guerra, 2022; Londoño y Arenas, 2022; Ramírez, 2021).

Por otra parte, autores coinciden en que el acoso escolar se configura como una forma de agresión intencional, reiterada y sostenida en un contexto de desequilibrio de poder entre los actores involucrados (Reyes et al., 2021; Andrade et al., 2021). En esta línea, se reconoce como una dinámica de hostigamiento persistente que afecta de manera significativa a las víctimas, especialmente durante la adolescencia, etapa en la que se intensifican sus repercusiones emocionales y sociales (Gurrola, 2020; Ordóñez y Narváez, 2020). Asimismo, se ha evidenciado que la intencionalidad del maltrato y la utilización de la superioridad por parte del agresor constituyen elementos estructurales del fenómeno, generando afectaciones en la salud emocional y vulnerando derechos fundamentales de los estudiantes (Delgado, 2020; Álvarez, 2019; Bravo et al., 2019; Díaz y Tinoco, 2019).

En el complejo escenario del acoso escolar, considerado por algunos autores como una problemática de carácter estructural que trasciende contextos sociales y culturales, se identifican dinámicas como la normalización de la violencia como mecanismo de resolución de conflictos y la insuficiencia de respuestas institucionales, lo que incrementa la vulnerabilidad de las víctimas (Baquerizo y López, 2021; Villavicencio, 2021). Estas condiciones generan efectos negativos en el bienestar físico y emocional, deterioran la autoestima y favorecen procesos de victimización psicológica.

En este sentido, la literatura también ha permitido caracterizar tanto a las víctimas como a los comportamientos agresores, evidenciando la necesidad de criterios claros para su identificación y de estrategias integrales que permitan abordar el fenómeno desde una perspectiva preventiva y formativa (Valenzuela, 2015; Rodríguez, 2020; Ospina, 2018; Merayo, 2013; Contreras, 2013).

El acoso escolar se manifiesta a través de diversas formas que evidencian la complejidad del fenómeno, incluyendo manifestaciones físicas, verbales, sociales y cibernéticas, tanto directas como indirectas (Pertuz y Torres, 2021; Villavicencio, 2021). Estas dinámicas de hostigamiento reiterado afectan de manera significativa el bienestar físico y emocional de las víctimas, generando impactos en su desarrollo integral y en su participación en el entorno educativo (Pérez, 2021; Gurrola, 2020).

En esta línea, investigaciones han evidenciado que el acoso escolar también se relaciona con las dinámicas de interacción entre pares, influyendo en la convivencia escolar y en la experiencia educativa de los estudiantes (Martínez-Baena et al., 2018). Asimismo, se reconoce que estas conductas pueden intensificarse en función de características individuales como la inseguridad y la ansiedad, lo que incrementa la vulnerabilidad de algunos estudiantes frente a situaciones de intimidación (Celis y Rodríguez, 2019).

En términos generales, la literatura coincide en señalar que el acoso escolar comprende múltiples modalidades: físicas, verbales, psicológicas y de exclusión social, las cuales producen daños directos e indirectos en las víctimas, afectando su desarrollo integral y su participación en el entorno educativo (Cano y Vargas, 2018). Los desacuerdos y la violencia tienen raíces sociológicas, entendiendo el conflicto como resultado de divisiones entre clases sociales (Marx y Engels, en Rivas, 2020). En este sentido, la violencia se define como una intervención intencionada orientada a causar daño, la cual se manifiesta en diversas formas (Rivas, 2020).

En el ámbito escolar, los conflictos surgen a partir de desacuerdos en ideas e intereses, lo que en ocasiones limita su potencial formativo cuando no son gestionados adecuadamente (Martínez, 2022). De manera complementaria, se plantea que el conflicto emerge de intereses contrapuestos, mientras que la violencia corresponde al uso indebido del poder (Ospina, 2018).

Asimismo, el conflicto entre compañeros puede presentar una doble naturaleza, positiva o negativa, sin que necesariamente implique un desequilibrio de poder (Vargas et al., 2018). En esta línea, los conflictos normales entre iguales permiten la expresión de diversas perspectivas mediante el diálogo y la negociación, constituyéndose en oportunidades de aprendizaje social (Álvarez, 2014). Finalmente, es fundamental diferenciar la violencia escolar de la violencia en general, reconociendo el acoso escolar como una manifestación específica dentro del contexto educativo (Castillo, 2011).

La violencia en el ámbito escolar se manifiesta como intimidación y acoso, generando impactos físicos, psicológicos, emocionales, sociales, académicos y familiares (Cárdenas et al., 2016; Beltrán et al., 2016). En este sentido, se reconoce la diversidad de formas de violencia presentes en el contexto educativo, lo que implica la necesidad de diferenciar entre aquella ejercida por la autoridad escolar, la dirigida hacia docentes por parte de estudiantes y familias, y la que ocurre entre pares (Trucco e Inostroza, 2017; Ávila y Núñez, 2013).

Asimismo, las agresiones entre pares pueden manifestarse en formas físicas, verbales o psicológicas, afectando significativamente la autoestima y el desarrollo integral de los estudiantes (Rincón-Ramírez, 2017). En este marco, se evidencia que la diversidad de manifestaciones del acoso escolar físicas, verbales, psicológicas y sociales, así como su carácter intencional, reiterado y asociado a desequilibrios de poder, permiten comprenderlo como un fenómeno complejo y multidimensional.

### ***Índices del acoso escolar en instituciones de educación básica y media***

El acoso escolar se configura como una problemática relevante dentro del sistema educativo, evidenciada en estudios como el de Beltrán et al., (2016), quienes identifican que un alto porcentaje de víctimas no reconoce inicialmente la agresión que enfrenta y, en muchos casos, responde con manifestaciones emocionales como el llanto, agresiones que suelen ser reportadas al docente, especialmente cuando ocurren dentro del aula (41,9 %).

A nivel nacional, Colombia presenta cifras preocupantes en materia de acoso escolar, con un 7,6 % de estudiantes que reportaron haber sido víctimas en 2017 y 2.981 casos graves registrados en 2018. En Bogotá, para el año 2019, se evidenció una victimización del 38 % en grado quinto y del 27 % en grado noveno, con mayor incidencia en instituciones educativas oficiales y asociada a factores como el aspecto físico, la identidad de género, las burlas académicas, la discapacidad y la condición socioeconómica (Andrade et al., 2021); también se relaciona con las dinámicas de interacción entre pares en contextos educativos, particularmente en espacios como la Educación Física, donde las relaciones sociales inciden directamente en la convivencia escolar y en la experiencia formativa de los estudiantes (Martínez-Baena et al., 2018).

En el marco normativo, la legislación colombiana sobre convivencia y violencia escolar resalta la importancia de promover ambientes educativos pacíficos como condición esencial para el logro de los objetivos formativos (Uribe, 2015). Desde una perspectiva diferencial, estudios han señalado que, aunque los hombres presentan mayor tendencia a iniciar conductas de acoso, también evidencian una alta vulnerabilidad a ser víctimas en comparación con las mujeres (Varela et al., 2010), lo cual refuerza la necesidad de estrategias de intervención integrales.

A nivel internacional, el acoso escolar constituye una problemática de alta prevalencia. Según la UNESCO (2021), aproximadamente uno de cada tres estudiantes ha sido víctima de acoso, con una tasa global del 32 %. En América del Sur, la prevalencia alcanza el 30,2 %, con cifras similares entre hombres (31,7 %) y mujeres (29,3 %). En Colombia, los datos reportados por PISA 2015 sitúan esta problemática en un 22,1 %, evidenciando su persistencia en el contexto educativo.

Diversos estudios han identificado variables asociadas al fenómeno, destacando el sexo y la edad como factores determinantes en la dinámica del acoso escolar. En particular, se observa una mayor incidencia entre los 11 y los 13 años, coincidiendo con la transición de la educación primaria a la secundaria, etapa caracterizada por cambios físicos, emocionales y sociales que incrementan la vulnerabilidad de los estudiantes (Fernández et al., 2021; Mellado y Méndez, 2021).



De igual manera, se ha evidenciado que, aunque las experiencias de acoso tienden a disminuir con la edad, un porcentaje significativo de estudiantes continúa siendo víctima de manera persistente. Se estima que entre el 10 % y el 30 % de los estudiantes ha experimentado acoso de forma reiterada, y que aproximadamente uno de cada cinco se ha visto involucrado en estas dinámicas, ya sea como víctima o agresor (Merchán et al., 2021; Pérez et al., 2021).

En síntesis, el acoso escolar se configura como una problemática estructural y persistente en los sistemas educativos, que trasciende contextos y generaciones. Su presencia histórica, unida a la vulnerabilidad propia de las etapas de desarrollo de los estudiantes, evidencia la necesidad de fortalecer estrategias preventivas, pedagógicas e institucionales que permitan mitigar sus efectos y promover entornos educativos seguros, inclusivos y orientados al bienestar integral.

### ***¿Las instituciones educativas generan fenómenos que favorecen la prevención?***

Cano y Vargas (2018) identifican la presencia del acoso escolar en diversos espacios, incluyendo el aula de clase, y destacan la variedad de formas y responsabilidades asociadas con este fenómeno en distintos entornos, enfatizando la necesidad de mecanismos de prevención y un enfoque colectivo. En esta misma línea, organismos internacionales como la UNESCO y ONU Mujeres (2019) subrayan la importancia de la infraestructura escolar en la prevención de la violencia de género, señalando espacios de riesgo como sanitarios, pasillos y zonas de tránsito. Por su parte, Aguilar et al. (2021) resaltan la responsabilidad del colegio y de los docentes como actores clave en la transformación de los estudiantes, promoviendo su desarrollo personal y social. Asimismo, Bonet et al. (2022) subrayan la relevancia de la intervención educativa para prevenir y abordar el acoso escolar en los distintos escenarios del contexto escolar.

En este marco, investigaciones recientes han evidenciado que el clima escolar y las dinámicas de interacción en contextos educativos, particularmente en espacios como la Educación Física, influyen de manera significativa en la aparición o mitigación de conductas de violencia escolar, resaltando el papel de las relaciones interpersonales y del entorno pedagógico en la construcción de la convivencia (Valero-Valenzuela et al., 2020).

Lo anterior cobra mayor relevancia si se considera que la vida escolar se desarrolla en entornos diversos, marcados por diferencias de clase social, pertenencia étnica y género, que influyen en la construcción de la identidad de los estudiantes a partir de sus contextos familiares y comunitarios (Pertuz y Torres, 2021). En este sentido, el sentido de pertenencia, asociado a valores como el respeto y el altruismo, cumple un papel fundamental en la mitigación de las secuelas del acoso escolar, destacando la influencia del profesorado y del núcleo familiar (Sanmarco et al., 2020). De igual manera, el acoso escolar, vinculado a problemáticas familiares y sociales, requiere un enfoque integral que permita prevenir situaciones críticas y fortalecer la convivencia en los centros educativos (Azúa et al., 2020; Ospina, 2018).

Desde una perspectiva conceptual, Estévez et al. (2019) destacan tres componentes esenciales del acoso escolar: la intencionalidad, el desequilibrio de poder y la repetición en el tiempo. En este contexto, el agresor busca ejercer dominio sobre la víctima, quien generalmente carece de herramientas para defenderse. A su vez, Lizarazo y Vizcarra (2020) resaltan la importancia de la articulación entre institución, docentes y familia como estrategia fundamental para la prevención e intervención del bullying.

Aunque el colegio no siempre es el origen de la violencia, los centros educativos desempeñan un papel determinante en su prevención, lo que implica una responsabilidad directa de docentes y directivos en la protección del estudiante, incluso cuando las situaciones de acoso trascienden el espacio escolar (Nocito, 2017).

En el análisis del fenómeno, Mendoza et al. (2016) destacan la influencia del contexto social, cultural y económico en la configuración del acoso escolar, mientras que Delgado (2020) señala la relación entre la búsqueda de estatus entre pares y los desajustes sociales. Por su parte, Lugones y Ramírez (2017) plantean que la agresividad entre pares responde a la necesidad de establecer jerarquías sociales, lo cual se complementa con el enfoque de Díaz y Tinoco (2019), quienes abordan el acoso desde la lógica de la "cultura de la manada", evidenciando su carácter colectivo. Esta dinámica se ve reforzada por la inacción de los observadores pasivos, lo cual contribuye a la permanencia del fenómeno en el entorno escolar (Tobalino et al., 2017).

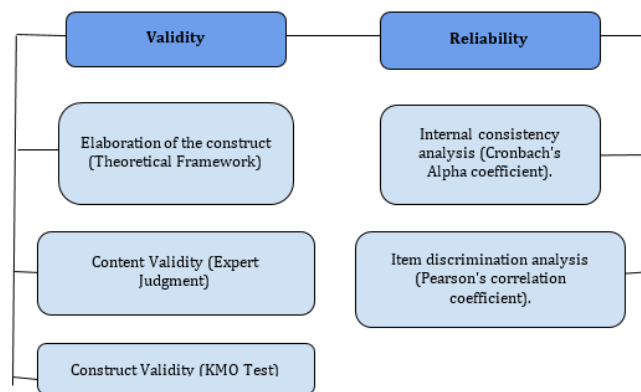


Se evidencia que las instituciones educativas generan fenómenos que favorecen la prevención del acoso escolar, en tanto configuran el clima escolar, las dinámicas de interacción y las prácticas pedagógicas que inciden directamente en la convivencia y en la regulación de las relaciones entre pares. En este sentido, la escuela se posiciona como un escenario estratégico para la implementación de acciones preventivas, a través de la intervención educativa, la organización de los espacios, el fortalecimiento de habilidades socioemocionales y la articulación entre docentes, familia y comunidad. Estas condiciones permiten no solo mitigar la aparición de conductas de violencia, sino también promover entornos formativos orientados al respeto, la participación y el bienestar integral de los estudiantes.

## Método

La elaboración del cuestionario para recopilar información sobre Acoso Escolar, se desarrolló teniendo en cuenta lo indicado por Lacave et al. (2015), quienes destacan la validez y fiabilidad, como atributos de calidad (Figura 1).

Figura 1. Proceso para elaborar el cuestionario, siguiendo los atributos de la calidad: validez y fiabilidad. Basado en Lacave et al. (2015).



Nota: Elaboración Propia

## Procedimiento

La validez de un cuestionario sugiere pasos como: la *elaboración del constructo*, este se realiza a partir de un modelo teórico que pretende abarcar todos los aspectos de un fenómeno, lo analiza, lo explica y lo presenta de manera ordenada (Lacave et al. 2015); en este sentido, para construir una escala de medición, se ha realizado en primera instancia, una revisión documental para la construcción de un marco teórico amplio:

Tabla 1. El Acoso Escolar

Maltrato Físico y Maltrato Psicológico	Agresión Intencionada, amenazas, humillaciones y burlas (Andrade et al., 2021) acciones ofensivas repetidas (Guerra, 2022) generando: ansiedad (Celis y Rodríguez 2019; Peña, et al 2022; Llaña y Maldonado 2022; Pérez 2021), baja autoestima (Rincón-Ramírez 2017; Peña, et al 2022; Llaña y Maldonado. 2022 y Pérez 2021). Relación de poder desigual (Andrade et al. 2021; Estévez et al. 2019; Ospina, 2018)); física (directo e indirecto) (Rincón-Ramírez, 2017; Londoño y Arenas, 2022; Ramírez 2021), verbal (directo e indirecto) (Rincón-Ramírez, 2017; Pertuz y Torres 2021; Villavicencio, 2021; Pérez 2021; Gurrola 2020) exclusión social (Pérez 2021); ciber-acoso (Pertuz y Torres 2021; Estévez et al. 2019) y violencia entre parejas (Pertuz y Torres 2021).
Características y consecuencias	Justificación de la violencia (Baquerizo y López 2021) Método de resolución de conflictos (Baquerizo y López 2021; Martínez 2022); afecta el bienestar físico (Villavicencio, 2021) y emocional (Villavicencio, 2021), deteriora la autoestima (Villavicencio, 2021; Rincón-Ramírez, 2017), provoca victimización (Sanmarco et al. 2020; Andrade et al., 2021) psicológica (Villavicencio, 2021); víctimas pasivas (Valenzuela 2015); Minusvaloración (Pérez 2021 y Gurrola 2020); agresiones evidentes (Pérez 2021 y Gurrola 2020); Intimidación (Cárdenas et al. 2016; Azúa et al. 2020; Ospina, 2018).
Violencia en el ámbito escolar	Intimidación (Cárdenas et al. 2016; Azúa et al. 2020; Ospina, 2018; Beltrán, Y., et al. 2016) y acoso, generando impactos físicos, psicológicos, emocionales, sociales, académicos y familiares (Beltrán, Y. et al 2016); violencia ejercida por autoridad escolar, violencia entre pares Trucco, D., y Inostroza, P. (2017); bullying (Ávila, J., y Núñez, L., 2013; Rincón-Ramírez, 2017; Celis, J., y Rodríguez, M. 2019; Contreras, A. 2013; Mendoza, B., et al. 2016; Lizarazo, N., y Vizcarra, W. 2020) gestionar conflictos, (Beltrán, Y. et al. 2016) intencionalidad Estévez, E., et al. (2019), desequilibrio de poder

(Vargas et al. 2018) y repetición del comportamiento en el tiempo (Estévez, E., et al 2019); el agresor busca dominar y controlar a la víctima (Estévez, E., et al. 2019); víctimas (Ordóñez, M., y Narváez, M. 2020), agresores, observadores pasivos (Tobalino D., et al. 2017); disputa por la posesión de objetos y estatus social (Díaz, L. y Tinoco, E. 2019).

Nota: la primera columna se registran las categorías y en la segunda columna los términos ahondados y los autores consultados para cada uno de ellos.

En segunda instancia se realiza la *Validez de contenido*, esta validez corresponde al grado de comprensión de las preguntas del cuestionario, la cual se estima de manera subjetiva o intersubjetiva a través de la opinión o juicio de expertos, (Lacave et al., 2015) para este caso, el instrumento fue remitido a tres profesionales con experiencia en educación preescolar, básica, media y superior, con los siguientes perfiles: 1) Magíster en educación, investigadora y orientadora de trabajos de grado en el nivel de maestría y especialización de instituciones de educación superior; 2) Psicóloga especialista en evaluación de trastornos emocionales y afectivos, coordinadora de convivencia y gestión comunidad en instituciones educativas de carácter privado que ofertan los grados de preescolar, básica y media, y 3) Magíster en educación docente de aula en básica primaria orienta los procesos de enseñanza-aprendizaje en una institución de carácter oficial, de esta manera se da cumplimiento con la idoneidad de los expertos y se procede a enviar por medio de correo electrónico la invitación y el documento con las especificaciones claras y organizadas. El cuestionario cuenta con tres variables: 1) Violencia física con agresión intencional con 5 preguntas; 2) Maltrato psicológico con intencionalidad con 6 preguntas y 3) ciberbullying con 4 preguntas.

Tabla 2. Descripción de las variables

Preg.	Variable /Descripción
<b>I. Violencia Física con Agresión Intencional</b>	
P_8	¿Durante la jornada escolar ha sido empujado de forma intencional?
P_9	¿Le han halado el cabello intencionalmente para ser agredido?
P_10	¿Ha sido agredido con golpe de manera intencional en los escenarios escolares?
P_11	¿Le han dañado sus objetos escolares o personales con intención?
P_12	¿Sus compañeros le lanzan objetos con intencionalidad de hacerle daño?
<b>II. Maltrato psicológico con intencionalidad</b>	
P_13	¿Durante la jornada escolar usted ha recibido insultos y ofensas por parte de un compañero?
P_14	¿Debido a una situación en particular usted ha sido víctima de chantaje?
P_15	¿Sus compañeros lo han avergonzado en público?
P_16	¿Usted ha recibido amenazas por parte de sus compañeros?
P_17	¿Durante la jornada escolar usted ha sido víctima de bromas pesadas?
P_18	¿Han utilizado frases excluyentes durante las actividades que se programan durante la jornada escolar?
P_19	¿Durante el desarrollo de las actividades escolares ha recibido burlas por su aspecto físico o condiciones particulares?
<b>III. Ciberbullying</b>	
P_20	¿Ha recibido mensajes con contenido ofensivo o desagradable?
P_21	¿Ha recibido insultos, groserías y palabras desagradables a través de redes sociales?
P_22	¿Ha recibido fotos y/o videos desagradables o incómodos sobre usted u otras personas a través de las redes sociales?
P_23	¿Ha recibido chantaje o amenazas por fotos o videos incómodos donde usted aparezca?

Nota: Elaboración Propia

Los expertos conceptuaron sobre cada pregunta del cuestionario a partir de la evaluación de los siguientes tres criterios:

1) Suficiencia: “es decir si falta cubrir algún concepto, si los ítems que se han redactado son suficientes con el tema que se busca evaluar” (Supo 2013, p. 24). En este caso los Expertos concluyen que: “los ítems formulados dan cumplimiento a cada categoría expuesta, y que las preguntas analizadas se perciben como posibilidades de explorar acciones que acontecen en el ambiente escolar, pueden ayudar a los profesionales de la educación a identificar y analizar varios factores que conducen al acto de intimidación en la escuela”, uno de ellos sugiere indagar “sobre el impacto emocional del Bullying en los jóvenes como una categoría adicional, si y sólo si, se espera tener este como un aspecto relevante en la investigación”.

2) Pertinencia: “se entiende como la oportunidad o no de incluir un ítem en el cuestionario” (Supo 2013, p.24) al cual los expertos sugieren que “en la información general, hay datos que podrían omitirse; como la edad, si no es un objetivo establecer la relación entre la edad y las situaciones de Bullying, este aspecto debería estar por fuera”, de igual forma comentan que “el instrumento contempla parcialmente los aspectos básicos contenidos en la ley 1620 de 2103”, por lo cual sugieren, “formular criterios para evaluar



en el estudiante acciones de la participación, corresponsabilidad, autonomía, diversidad e integralidad, con los diferentes tipos de violencia que se pueden identificar en el contexto escolar. De igual forma sugieren que se deben contemplar ítems que evalúe la violencia sexual, cibernética, patrimonial, económica y social”.

3) Claridad: el cual se refiere “así la terminología apunta a la población a la cual se quiere evaluar, en ese sentido, los ítems deben estar redactados con la claridad respectiva, relacionada al nivel de conocimientos que tiene la población objetivo” (Supo 2013, p.25). Los expertos indican que la terminología es precisa, comprensible para las edades en las que se aplicará el instrumento y sugieren revisar el uso de términos como “chantaje” y “frases excluyentes”. De igual forma, sugieren “mayor claridad entre las preguntas ¿ha recibido mensajes con contenido ofensivo o desagradable? y ¿ha recibido insultos, groserías y palabras desagradables a través de redes sociales?, ya que evalúan aspectos y variables similares”.

La revisión de estos tres criterios por parte de los expertos permitió hacer ajustes principalmente sobre el perfil, ajuste de algunos términos e indicaciones en el momento de aplicar la prueba, con el fin de aclarar la frecuencia de los eventos en el tiempo; algunas indicaciones no se tuvieron en cuenta ya que no se encontraban dentro del objetivo del cuestionario, como la indagación sobre: violencia sexual, patrimonial, económica y social.

En tercera instancia y para concluir el proceso de Validez sugerido por Lacave et al. (2015), se realiza la Validez del constructo, este proceso se refiere a la interpretación que hacen los encuestados sobre las relaciones entre las variables del cuestionario, garantizando su estabilidad y utilidad en distintas poblaciones (Prieto y Delgado, 2010). Se realiza una prueba piloto en mayo de 2023 con 80 estudiantes de grado octavo de una Institución Educativa (IE) de la zona urbana en la ciudad de Tunja, Boyacá (Colombia). Los participantes, con edades entre 13 y 14 años, se encuentran en una etapa en la que poseen habilidades y procesos psicológicos superiores que les permiten describir adecuadamente su realidad (Liebel, 2007).

Para seleccionar la institución, se envió una carta de invitación, obteniendo una respuesta positiva debido a la preocupación por las situaciones que se presentaron en varios grupos. La elección de los estudiantes se realizó por conveniencia, según los intereses de las directivas, quienes gestionaron el envío de los consentimientos informados a los padres de familia para la participación en el estudio.

Con el fin de asegurar la consistencia en los ítems, el día de la aplicación del cuestionario se informó a los estudiantes sobre el objetivo de la investigación: recabar información sobre los índices y formas de acoso escolar en instituciones de educación básica y media, además de garantizarles el anonimato, la confidencialidad y la importancia de la sinceridad en sus respuestas. El cuestionario utilizó una escala tipo Likert con las siguientes opciones: 1. Nunca, 2. Una vez al mes, 3. Entre 2 y 4 veces al mes, y 4. Entre 5 o más veces al mes.

El tiempo estimado para completar el cuestionario fue de 20 minutos. Los estudiantes comprendieron la totalidad de los ítems y sugirieron ajustes en el perfil del encuestado, específicamente sobre los días de asistencia al colegio y el grupo al que pertenecían, cambios que fueron incorporados al instrumento.

Para el desarrollo del segundo atributo indicado por Lacave et al., (2015) denominado Fiabilidad y el cuál es concebido como “la consistencia o estabilidad de las medidas cuando el proceso de medición se repite” (Prieto y Delgado, 2010, p. 67) incluye análisis de consistencia interna de cada pregunta del instrumento a través del coeficiente alfa de Cronbach (con un intervalo de confianza del 95%), debe entenderse como una medida de la correlación de los ítems que forman una escala (Campo-Arias y Oviedo, 2008) está indicada en escalas unidimensionales que tengan entre tres y veinte ítems y la información de este valor a la población específica donde se emplea la escala.

El proceso de validación psicométrica del instrumento diseñado para medir manifestaciones de acoso escolar entre estudiantes, sigue un enfoque estructural riguroso. El procedimiento incluyó:

#### 1. Preparación y depuración de la base de datos.

De acuerdo con la composición de la base de datos, se realizó un proceso de depuración considerando exclusivamente las variables que responden directamente al objetivo del cuestionario. Para ello, se construyó un subconjunto de datos en el que se excluyeron las variables de caracterización, conservando

únicamente los ítems vinculados al constructo de interés. Se verificó que los ítems seleccionados correspondieran a una escala ordinal y no se identificaron errores de codificación ni valores atípicos relevantes en esta etapa. Se procedió al renombramiento de los ítems seleccionados con el objetivo de facilitar el procesamiento, análisis y visualización de los datos en el entorno estadístico (Tabla 3).

Tabla 3. Renombramiento de los Ítems

Pregunta o ítem	Renombre
8. Empujando Intencional	ítem 1
9. Halado Cabello Agredido	ítem 2
10 ¿Agredido con golpes?	ítem 3
11 ¿Dañado objetos?	ítem 4
12. ¿Lanzan Objetos?	ítem 5
13. ¿Insultos ofensas?	ítem 6
14 ¿Víctima Chantaje?	ítem 7
15 ¿Avergonzado Público?	ítem 8
16 ¿Amenazas?	ítem 9
17 ¿Víctimas de Bromas Pesadas?	ítem 10
18 ¿Frases excluyentes?	ítem 11
19 ¿Burlas Por Aspecto Físico o condiciones particulares?	ítem 12
20 ¿Mensajes Contenido Ofensivo Y Desagradable?	ítem 13
21. ¿Insultos, groserías y palabras desagradables a través de redes sociales?	ítem 14
22. ¿Ha recibido fotos y/o videos desagradables o incómodos sobre usted u otras personas a través de las redes sociales?	ítem 15
23. ¿Ha recibido chantaje o amenazas por fotos o videos incómodos donde usted aparezca?	ítem 16

Nota: elaboración propia

## 2. Análisis de supuestos para aplicar análisis Factorial.

Se llevó a cabo una evaluación preliminar de los datos con el objetivo de determinar si cumplían con los supuestos necesarios para garantizar que la factorización fuese válida y estadísticamente significativa. Para ello, se aplicaron dos pruebas fundamentales:

Índice de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO): Este índice evalúa la idoneidad de la muestra para realizar análisis factorial, al medir la proporción de varianza común entre las variables en relación con la varianza total observada. Valores cercanos a 1 indican que los patrones de correlación son lo suficientemente compactos como para que el análisis factorial sea pertinente. Se considera que un valor de KMO  $\geq 0.60$  es aceptable, siendo deseables valores superiores a 0.80, evidenciando que todos los ítems presentaron valores aceptables, lo que indica que la muestra es adecuada para aplicar análisis factorial, y la prueba de esfericidad de Bartlett es una prueba estadística que contrasta la hipótesis nula de que la matriz de correlación es equivalente a una matriz identidad, es decir, una matriz en la que todas las correlaciones entre variables son cero (excepto los elementos de la diagonal principal, que son uno). Un resultado significativo ( $p < 0.05$ ) indica que las variables están correlacionadas entre sí, y que, por tanto, es apropiado aplicar análisis factorial. Esta prueba resultó estadísticamente significativa, esto indica que las variables están correlacionadas de forma significativa, con un nivel de confianza del 95 %, y que, por tanto, es pertinente continuar con la factorización.

## 3. Análisis Factorial Exploratorio (AFE).

El análisis paralelo compara los autovalores (eigenvalues) obtenidos a partir de los datos originales con aquellos que se generarían aleatoriamente. Su propósito es orientar la decisión sobre la cantidad óptima de factores a extraer. En este caso, de acuerdo al gráfico, el análisis sugiere iniciar con la construcción de cuatro factores. Se realizó un AFE utilizando el método de máxima verosimilitud (ML) con rotación oblicua (oblimin), que permite que los factores estén correlacionados. A continuación, se presenta la estructura de las cargas factoriales y su interpretación (Tabla 4).

Tabla 4. Estructura de las cargas factoriales y su interpretación

Ítem	Factor principal	Carga	$h^2$	$u^2$	com	Interpretación técnica
ítem 1	ML3	0.61	0.42	0.58	1.2	Bien definido, carga clara en ML3. Ítem específico.
ítem 2	ML3	0.56	0.35	0.65	1.1	Buena carga en ML3. Bien estructurado.
ítem 3	ML3	0.5	0.37	0.63	2.2	Carga en ML3 y secundaria en ML4. Saturación cruzada leve.
ítem 11	ML3	0.6	0.51	0.49	1.6	Buena carga en ML3. Leve influencia secundaria.
ítem 16	ML3 / ML2	0.48	0.4	0.6	2.4	Saturación cruzada. Ambiguo. Revisión conceptual sugerida.
ítem 9	ML3	0.39	0.17	0.83	1.2	Muy baja comunalidad. No representa bien ningún factor.
ítem 10	ML3 / ML2	0.37	0.42	0.58	2.7	Cargas similares en ML3 y ML2. Ambigüedad factorial.



ítem 14	ML2	0.9	0.84	0.16	1	Ítem puro. Carga fuerte y única. Excelente representación.
ítem 15	ML2	0.75	0.58	0.42	1.2	Carga fuerte en ML2. Ítem específico y útil.
ítem 5	ML2	0.41	0.3	0.7	2.8	Cargas dispersas. Baja comunalidad. Difuso.
ítem 8	ML4	0.72	0.67	0.33	1.3	Carga fuerte en ML4. Buen ítem.
ítem 12	ML4	0.61	0.52	0.48	1.4	Carga sólida. Bien definido en ML4.
ítem 13	ML4	0.41	0.4	0.6	2.2	Carga moderada. Influencia de otros factores. Ambiguo.
ítem 6	ML4	0.39	0.68	0.32	3.6	Alta complejidad. Cargas cruzadas. Ítem mal definido.
ítem 7	ML4	0.33	0.23	0.77	2	Carga débil, varianza poco explicada. Poco representativo.
ítem 4	ML1	0.99	1	0	1	Carga total en un factor. Unidimensional. Aislado del resto.

Nota: elaboración propia

Con lo anterior se presentan los estadísticos del Modelo:

Tabla 5. Estadísticos del Modelo

Estadístico	Valor	Interpretación
RMSR	0.06	Bueno (ideal < 0.08)
RMSEA	0.098	Alto (ideal < 0.08)
IC 90% RMSEA	0.068-0.129	Abarca valores malos y moderados
Tucker-Lewis Index (TLI)	0.74	Bajo (ideal > 0.90)
BIC	-161.42	Se usa para comparar modelos (más bajo = mejor)
Fit (off-diagonal)	0.96	Muy bueno (acercándose a 1)

Nota: Elaboración Propia

A continuación, se presenta la proporción de varianza explicada por el modelo, de acuerdo a la tabla 6 el modelo de 4 factores explica 49% de la varianza total, lo cual es moderadamente aceptable.

Tabla 6.

Factor	SS Loadings	% Varianza	Acumulado
ML3	2.34	15%	15%
ML2	2.22	14%	28%
ML4	1.81	11%	40%
ML1	1.49	9%	49%

Nota: Elaboración Propia

Ahora se analiza la correlación entre factores, las cuales fueron moderadas ya que se usó rotación oblicua es decir se permite que los factores estén correlacionados entre sí:

Tabla 7.

	ML3	ML2	ML4	ML1
ML3	1	0.34	0.26	0.13
ML2		1	0.34	0.11
ML4			1	0.22
ML1				1

Nota: Elaboración Propia

A continuación, se muestra el Mapa Factorial:

#### 4. Recomendaciones:

Ítems bien definidos (cargas altas, comunalidad > 0.4):

- Ítem1, ítem2, ítem11 (ML3)
- Ítem14, ítem15 (ML2)
- Ítem8, ítem12 (ML4)
- Ítem4 (ML1, aunque unidimensional)

Ítems problemáticos (cargas bajas o cruzadas):

- Ítem9:  $h^2 = 0.17$  → podría eliminarse



- item5, item6, item7, item13 → complejidad alta, saturaciones cruzadas
- item3 y item10 → moderadas, revisar según teoría
- item16 → carga en dos factores con diferencia leve

El modelo AFE con 4 factores muestra una estructura razonable, aunque con varios ítems con complejidad elevada o baja explicación factorial. El ajuste es moderado, pero podría mejorarse con reestructuración (reducción a 2 o 3 factores, o eliminación de ítems problemáticos). Este modelo sugiere que item4, item14, item8 y item1 están muy bien definidos, mientras que item9, item6 y item7 podrían considerarse para revisión o exclusión en el CFA posterior. Se debe revisar la eliminación de los ítems o mejora de los mismos para ajustar el modelo de ecuaciones estructurales de la validación.

##### 5. Análisis de confiabilidad usando alpha de cronbrach.

La interpretación global del coeficiente alfa de Cronbach permite cuantificar el grado de consistencia interna del conjunto de ítems, es decir, cuán bien se relacionan entre sí los ítems que supuestamente miden el mismo constructo latente. A mayor valor del alfa, mayor es la coherencia entre los ítems y, por tanto, mayor la confiabilidad del instrumento.

A continuación, se presenta la interpretación global obtenida para el conjunto de ítems analizados:

Tabla 8.

Indicador	Valor	Interpretación
raw_alpha	0.83	Alta confiabilidad. El instrumento tiene una buena consistencia interna.
std.alpha	0.84	Alfa ajustado por correlaciones estandarizadas; muy similar al anterior, lo cual es deseable.
G6(smc)	0.9	Fiabilidad compuesta; valor muy alto, respalda la estabilidad del instrumento.
average_r	0.25	Correlación promedio entre ítems. Aceptable, aunque valores > 0.30 serían más fuertes.
S/N (señal/ruido)	5.2	Buena proporción, refleja que hay más señal (consistencia) que ruido.
ase (error estándar de alfa)	0.025	Error pequeño, lo que indica estimación estable.
mean	1.2	Promedio de respuestas por ítem (escala de 1 a 4).
sd (desviación estándar)	0.28	Baja dispersión, lo que puede estar influenciado por la prevalencia de respuestas bajas

Nota: Elaboración Propia

##### Intervalo de confianza del alfa de Cronbach (95%)

- Método Feldt: [0.77 – 0.88]
- Método Duhachek: [0.78 – 0.87]

Esto significa que el alfa observado (0.83) es estadísticamente confiable, y que en condiciones similares se esperaría entre 0.77 y 0.88 de confiabilidad. En cuanto al análisis por ítem, se evaluó el efecto que tendría la eliminación individual de cada ítem sobre la consistencia interna del instrumento. El objetivo fue identificar si alguno de los ítems disminuye la fiabilidad general del cuestionario. Del análisis se concluyó lo siguiente: Ningún ítem hace aumentar significativamente el alfa si se elimina, por ejemplo, eliminar ítem 6 bajaría el alfa a 0.81, lo que indica que ese ítem contribuye bastante a la consistencia interna y finalmente los valores de std.alpha se mantienen entre 0.81 y 0.84, lo cual indica que no hay ítems que deterioren gravemente el modelo.

De las estadísticas individuales y la frecuencia de respuestas se identifica lo siguiente:

- Ítem 6:  $r.cor = 0.82$ ,  $r.drop = 0.78$  → Ítem fuertemente correlacionado con el constructo. Excelente discriminación
- Ítem 9:  $r.cor = 0.33$ ,  $r.drop = 0.28$  → Este ítem discrimina poco. Podría considerarse para revisión
- Ítem 4 y item5: también tienen valores bajos de  $r.cor$  (< 0.40).
- Ítem 2: 90% de respuestas en "1". Muy poco uso de las opciones superiores → poca variabilidad, lo que afecta la correlación
- Ítem 6: distribución más uniforme (solo 56% en "1"), lo que probablemente contribuye a su alto valor en el alfa.

Esto confirma que algunos ítems tienen sesgo de frecuencia hacia las categorías bajas, lo cual puede afectar el desempeño general del instrumento.



Es así que, el instrumento presenta una alta consistencia interna global con un coeficiente alfa de Cronbach de 0.83, lo cual indica que es confiable para medir el constructo propuesto. En la revisión individual de los ítems, ninguno mostró un impacto negativo significativo sobre la confiabilidad general al ser eliminado. Sin embargo, se destacan ítem6 e ítem14 por su fuerte contribución al alfa total, evidenciando una alta correlación con el resto de la escala. En contraste, ítem9 presentó un desempeño débil, con una baja correlación con el total corregido, lo que sugiere que no discrimina adecuadamente. A partir de estos hallazgos, se recomienda revisar con atención los ítems cuya correlación corregida con el total ( $r_{\text{cor}}$ ) sea menor a 0.40, y considerar la posibilidad de ajustar su redacción o incluso eliminarlos, especialmente si presentan baja variabilidad en las respuestas o un comportamiento inconsistente con el constructo medido.

El cuestionario evaluado contiene ítems en escala Likert de 1 a 4. La muestra utilizada fue de  $n=80$  participantes. El análisis se desarrolló en lenguaje R, utilizando los paquetes *psych*, *lavaan*, y *semPlot*.

## Discusión

Los resultados obtenidos en la presente investigación permiten reafirmar que el acoso escolar se configura como una forma de violencia sistemática, caracterizada por conductas físicas y psicológicas reiteradas en el tiempo, que afectan significativamente la salud emocional de los estudiantes, generando ansiedad, baja autoestima y dificultades en su desarrollo académico y social. Estas manifestaciones se presentan, en su mayoría, en contextos de desequilibrio de poder, lo cual coincide con los planteamientos clásicos de Olweus (1993) y con estudios contemporáneos como los de Estévez et al. (2019), quienes destacan la intencionalidad, la repetición y la asimetría de poder como elementos estructurales del fenómeno.

En esta línea, los hallazgos evidencian que el acoso escolar debe comprenderse como un fenómeno relacional, influido por las dinámicas de interacción entre pares y por el clima escolar. Lo anterior es consistente con lo planteado por Valero-Valenzuela et al. (2020) y Martínez-Baena et al. (2018), quienes señalan que los contextos educativos, particularmente en espacios como la Educación Física, inciden directamente en la manifestación de conductas de violencia o convivencia positiva.

Asimismo, los resultados permiten reafirmar que el acoso escolar no solo responde a factores individuales, sino que se configura como un fenómeno influido por el contexto educativo y las dinámicas sociales. Estudios recientes han evidenciado que el acoso escolar se asocia con afectaciones físicas y emocionales en los estudiantes, así como con su participación en actividades escolares, lo que incide directamente en su bienestar y desempeño académico (Zapata-López et al., 2024).

De igual manera, se ha señalado que los entornos educativos, particularmente aquellos mediados por la Educación Física, pueden desempeñar un papel clave en la promoción de la convivencia escolar y en la prevención de conductas agresivas, al favorecer la interacción positiva y el desarrollo de habilidades socioemocionales (López-Sánchez, 2023). En este sentido, los hallazgos del presente estudio no solo coinciden con estas perspectivas, sino que aportan evidencia empírica desde el contexto colombiano, al evidenciar que la medición del acoso escolar constituye un insumo fundamental para el diseño de estrategias pedagógicas orientadas a la construcción de entornos educativos seguros e inclusivos.

A partir de estos elementos, se reafirma la importancia de contar con instrumentos válidos y confiables que permitan identificar y medir el acoso escolar de manera rigurosa, facilitando la implementación de estrategias preventivas orientadas a la construcción de entornos educativos seguros e inclusivos. En este marco, el instrumento diseñado y validado en esta investigación constituye un aporte relevante, al estructurarse a partir de dimensiones como el maltrato físico, el maltrato psicológico y el ciberbullying, integrando categorías teóricas y evidencias empíricas del contexto educativo.

En relación con la validez de contenido, el juicio de expertos permitió verificar la suficiencia, pertinencia y claridad de los ítems, aspectos esenciales para garantizar que el instrumento represente de manera adecuada el constructo evaluado. Este procedimiento es consistente con lo planteado por Supo (2013) y Prieto y Delgado (2010), quienes destacan la importancia de estos criterios en la construcción de instrumentos de medición.



Por su parte, la validez de constructo, evaluada mediante el análisis factorial exploratorio, evidenció una estructura de cuatro factores que explica el 49 % de la varianza total, lo cual resulta moderadamente aceptable en estudios de carácter exploratorio. La adecuación de los datos, respaldada por el índice KMO y la prueba de esfericidad de Bartlett, confirma la pertinencia del análisis factorial, en concordancia con los lineamientos metodológicos establecidos por Hair et al. (2019). De igual forma, es importante destacar que la presencia de algunos ítems con cargas cruzadas o baja comunalidad es consistente con lo señalado por Kline (2016), quien advierte que en fases exploratorias es común identificar elementos susceptibles de refinamiento. En este sentido, estos hallazgos no comprometen la validez del instrumento, sino que orientan su ajuste y fortalecimiento progresivo.

En cuanto a la fiabilidad, el instrumento presentó un coeficiente alfa de Cronbach de 0.83, lo que indica una alta consistencia interna. Este resultado es coherente con los criterios establecidos por Campo-Arias y Oviedo (2008), quienes consideran valores superiores a 0.70 como aceptables en estudios de investigación, y respalda la estabilidad de las mediciones en el contexto analizado. En este sentido, los resultados del estudio aportan evidencia empírica relevante para el diseño de estrategias institucionales de prevención del acoso escolar, particularmente en contextos de educación básica y media. La posibilidad de contar con un instrumento validado facilita la identificación temprana de manifestaciones de violencia escolar, lo cual contribuye a la toma de decisiones pedagógicas orientadas al fortalecimiento de la convivencia y el bienestar estudiantil.

El instrumento evidenció propiedades psicométricas adecuadas en la población estudiada, con niveles de consistencia interna y estructura factorial coherentes con el constructo teórico. En esta línea, futuras investigaciones podrían ampliar la diversidad muestral y complementar el análisis con técnicas confirmatorias, con el propósito de consolidar la estabilidad del modelo en distintos contextos educativos.

Finalmente, los resultados evidencian la necesidad de fortalecer estrategias de evaluación e intervención en el ámbito escolar, reconociendo que la medición rigurosa del acoso escolar constituye un componente esencial para la toma de decisiones pedagógicas orientadas a la prevención, la convivencia y el bienestar estudiantil.

## Agradecimientos

Los autores agradecen a las y los estudiantes y directivas de las Instituciones Educativas que permitieron desarrollar esta investigación. Agradecemos a los jurados expertos Luz Aleida Alzate, Luisa Fernanda Arias Vargas y Mónica Rocío Alvarado por su trabajo detallado. Esta investigación fue desarrollada por integrantes de los grupos de investigación: RELIGIO y LERD, financiada por la Fundación Universitaria Juan de Castellanos, en el marco del Macroproyecto "Instituciones Educativas Vivas: la ecología humana y el bienestar en la provincia centro del departamento de Boyacá". Con el desarrollo del Proyecto denominado: Índices y nuevas formas de acoso escolar: Rutas de manejo y resiliencia exitosas en Instituciones educativas de básica y media de Colombia y Chile Cód. de Proyecto CIO0121-23.

## Financiación

Financiada por la Fundación Universitaria Juan de Castellanos.

## Referencias

- Aguilar Herrero, M. D., García Fernández, C. M., & Gil del Pino, C. (2021). Efectividad de un programa educativo en Educación Física para fomentar las habilidades socioafectivas y prevenir la violencia en educación primaria (Effectiveness of educational program in physical education to promote socio-affective skills and prevent. *Retos*, 41, 492-501. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.82683>
- Álvarez, N. (2014). *Análisis de variables individuales, familiares y escolares para el alumnado implicado en la dinámica del acoso escolar*. [Trabajo doctorado, Universidad de Sevilla]. <https://idus.us.es/handle/11441/39752>



- Álvarez, M. (2019). Menos violencia, más paz. Identificar el acoso escolar: elementos para la acción. Santiago de Cali: Editorial Javeriano-Pontificia Universidad Javeriana.
- Andrade, J., Betancourt, N., Plitt, M., Vanegas, L., y Durán, J. (2021). Acoso escolar: una aproximación a su estudio académico (1st ed.). Colombia: Editorial IES CINOC
- Ávila, J., y Núñez, L. (2013). Acoso Escolar: Aportaciones del Alumnado de Educación Primaria. *Revista de Educación Social*, 16, pp. 1-25. <https://eduso.net/res/revista/16/miscelanea/acoso-escolar-aporaciones-del-alumnado-de-educacion-primaria>
- Azúa, E., Rojas, P., Ruiz, S. (2020). Acoso escolar (bullying) como factor de riesgo de depresión y suicidio. *Revista Chilena de Pediatría*, 91(3) pp. 432-439. <http://dx.doi.org/10.32641/rchped.v91i3.1230>.
- Baquerizo, F., y López, T. (2021). Acoso escolar y estrategias de prevención en educación básica y nivel medio en pro de la solución de problemas institucionales y del entorno educativo. *Revista Científica en Ciencias Sociales (TSAFIQUI)* 17, pp. 76-85. <https://doi.org/10.29019/tsafiqui.v12i17.965>
- Beltrán, Y., Torrado, O., y Vargas, C. (2016). Prevalencia del hostigamiento escolar en las instituciones públicas de Bucaramanga, Colombia. *Revista Sophia*, 12, (2), pp. 173-186. <https://www.redalyc.org/pdf/4137/413746578002.pdf>
- Bonet Morro, A., Alguacil Jiménez, M., Escamilla-Fajardo, P., Pérez-Campos, C., & Aguado, S. (2022). Estudio comparativo de género sobre el acoso escolar: estrategias y acciones (Gender comparative study on bullying: strategies and actions). *Retos*, 44, 45-52. <https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.88111>
- Bravo, J., Varela, J., Pereira, A., González, R., Guerrero, V., y Chuecas, J. (2019). Ley de Violencia Escolar en Chile desde la percepción y valoración de sostenedores municipales. *Revista Faro*, 1, (29), pp. 36-55. <https://www.revistafaro.cl/index.php/Faro/article/view/576>
- Campo-Arias, A., & Oviedo, H. C. (2008). Propiedades psicométricas de una escala: la consistencia interna. *Revista de Salud Pública*, 10(5), 831-839. Universidad Nacional de Colombia. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0124-00642008000500015](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-00642008000500015)
- Cano, M., y Vargas, J. (2018). Actores del acoso escolar. *Revista Médica Risaralda*, 24 (1), pp. 61- 63. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/es/biblio-902096>
- Cárdenas, W., Galeano, A., Riveros, J. (2016). *Acoso Escolar y sus posibles estrategias de prevención en la Institución Educativa Distrital Colegio La Merced, en el tercer ciclo de Educación Básica*. [Trabajo de especialización, Universidad La Gran Colombia]. <https://repository.ugc.edu.co/handle/11396/4193>
- Castillo, L. (2011). El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (8) Edición especial La violencia en las escuelas, pp. 415-428. <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281021722009.pdf>
- Celis, J., Rodríguez, M. (2019). Situación actual del bullying en Bucaramanga. Una perspectiva que va más allá de una simple estadística, datos 2014-2018. *Corporación Universitaria de Ciencia y Desarrollo, UNICIENCIA*, 3, (1), pp. 1-8. <https://www.uniciencia.edu.co/apps/observatorioddhhy-paz/images/boletines/2019/Boletin-No3-Situacion-actual-del-bullying-en-Bucaramanga.pdf>
- Contreras, A. (2013). El fenómeno de bullying en Colombia. *Revista Logos, Ciencia y Tecnología*, 4, (2), pp. 100-114. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=517751544011>
- Delgado, K. (2020). *Prevención del acoso escolar en adolescentes*. [Trabajo de grado, Universidad CES]. <https://repository.ces.edu.co/server/api/core/bitstreams/d8d77f4c-4081-4e75-aa9f-2da16fbd1642/content>
- Díaz, L., Tinoco, E. (2019). *Análisis de políticas públicas distritales e implicaciones jurídicas del bullying escolar en la Institución Distrital Educativa Simón Bolívar del Barrio Cevillar de la Ciudad de Barranquilla en los años 2017-2018*. [Trabajo de grado, Universidad de la Costa]. <https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/5240>
- Estévez, E., Flores, E., Estévez, J., y Huéscar, E. (2019). Programas de intervención en acoso escolar y ciberacoso en educación secundaria con eficacia evaluada: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Psicología* 51(3), pp. 210-225. <http://dx.doi.org/10.14349/rlp.2019.v51.n3.8>
- Fernández, M., Suárez, M., Rojo, J. y Feu, S. (2021). Acoso escolar en Educación Primaria y en Educación Secundaria en Badajoz: análisis de los factores de riesgo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 97-111. <https://doi.org/10.6018/reifop.434581>

- Guerra, P. (2022). Marco normativo de la convivencia escolar en Chile. Conceptos y aspectos críticos. Nº SUP: 134542. Chile: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. [https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/33123/1/BCN\\_marco\\_legal\\_convivencia\\_escolar\\_Chile\\_Final.pdf](https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/33123/1/BCN_marco_legal_convivencia_escolar_Chile_Final.pdf)
- Gurrola, C. (2020). Propuesta educativa para prevenir y erradicar la violencia y el acoso escolar. México: Editorial Ibukku Llc.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (8th ed.). Cengage Learning. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-01517-0>
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). Guilford Press. <https://doi.org/10.1037/0000022-000>
- Lacave Rodero, C., Molina Díaz, A. I., Fernández Guerrero, M., & Redondo Duque, M. Á. (2015). *Análisis de la fiabilidad y validez de un cuestionario docente*. En X. Canaleta, A. Climent i Ferrer, & L. V. Safont (Coords.), *Actas del simposio-taller sobre estrategias y herramientas para el aprendizaje y la evaluación: JENUI 2015* pp. 136–143. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5814961>
- Liebel, M. (2007). Niños investigadores. *Revista Encuentro Pontificia Universidad Católica de Argentina*, 39(78), 6-18. <https://n9.cl/sxtadv>
- Lizarazo, N., y Vizcarra, W. (2020). Prevención en familias del acoso escolar. Guía para docentes tutores. Prevención de Riesgos Sociales. Ministerio de Educación del Ecuador. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/10/Guia-Prevencion-en-familias-del-acoso-escolar.pdf>
- Llaña Mena, M. y Maldonado García, F. (2022). *La convivencia escolar desde el discurso de sus actores*. Mora&Mora Ediciones. <https://doi.org/10.34720/evrm-9w05>
- Londoño, P., y Arenas, K. (2022). *Estrategias Para Los Maestros Frente Al Bullying Con Niñas y Niños de 10 a 14 años*. [Trabajo de grado, Fundación Universitaria los Libertadores]. <https://repository.libertadores.edu.co/server/api/core/bitstreams/e7aa63e6-7c45-443b-81a1-e227418f0115/content>
- López Sánchez, M. M., Arrieta-Rivero, S., & Carmona-Alvarado, F. . . (2023). Educación física y convivencia escolar, una apuesta desde el currículo (Physical education and school coexistence, a proposal from the curriculum). *Retos*, 47, 25-34. <https://doi.org/10.47197/retos.v47.93674>
- Lugones, M., y Ramírez, M. (2017). Bullying: aspectos históricos, culturales y sus consecuencias para la salud. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 33(1), pp. 1-11. <http://www.revvmgi.sld.cu/index.php/mgi/article/view/277/132>
- Martínez-Baena, A., Falcó, C., & Valero-Valenzuela, A. (2018). Acoso escolar y Educación Física: una revisión sistemática. *Retos*, 34, 412–417. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.59527>
- Martínez, R. (2022). *Propuesta pedagógica sobre la enseñanza de resolución de conflictos en contextos escolares de básica secundaria en Colombia*. [Trabajo de maestría, Universidad La Gran Colombia]. <https://repository.ugc.edu.co/server/api/core/bitstreams/c1e52d77-bd25-43f2-a050-f15c0b5c9d7f/content>
- Mellado, C., y Méndez, P. (2021). Heterogeneidad en el involucramiento en acoso escolar: Un análisis de clases latentes. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*, 25(3), pp. 1-15. <http://doi.org/10.15359/ree.25-3.4>
- Mendoza, B., Cervantes, A., y Pedroza, F. (2016). Acoso escolar: diferencias en contextos educativos rural y urbano, en alumnado adolescente. *Revista Investigación y Ciencia*, 24(67), pp. 62-70. <https://www.redalyc.org/journal/674/67446178009/html/>
- Merayo, M. (2013). Acoso Escolar. Guía para Padres y Madres. España: Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos. [https://bienestaryproteccioninfantil.es/wpfd\\_file/acoso-escolar-guia-para-padres-y-madres/](https://bienestaryproteccioninfantil.es/wpfd_file/acoso-escolar-guia-para-padres-y-madres/)
- Merchán, J., Espino, E., y Del Rey, R. (2021). Desarrollo de estrategias de afrontamiento efectivas para reducir el acoso escolar y su impacto en las víctimas estables. *Revista Psychology, Society and Education*. <https://share.google/lxzMjzXvBWBUtewI2>
- Nocito, G. (2017). Investigaciones sobre el acoso escolar en España: Implicaciones Psicoeducativas. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 28(1), pp. 104-118. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338252055008.pdf>
- Ordóñez, M., y Narváez, M. (2020). Autoestima en adolescentes implicados en situaciones de acoso escolar. *Revista MASKANA*, 11, (2), pp. 27-33. Doi: 10.18537/maskn.11.02.03

- Ospina, J. (2018). *Caracterización del acoso escolar en estudiantes de grado 9º de la Institución Educativa Santa Teresita, Municipio de la Victoria, Valle del Cauca*. [Trabajo de maestría, Universidad de Manizales]. <https://ridum.umanizales.edu.co/items/be376356-475f-4a5f-9bec-07bd593b8c7e>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell Publishing.
- Peña, C., Jaimes, X., y Bayona, Y. (2022). *Efectos del acoso escolar en la salud mental de los adolescentes*. [Monografía, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. <https://repository.uniminuto.edu/items/df53941b-a794-4afe-b519-df584581d578>
- Pérez, E. (2021). *El acoso escolar mata: Coaching infantil y prevención del acoso escolar*. España: Editorial Caligrama
- Pérez, P., Fernández, M., García, E., y Guerra, P. (2021). Acoso escolar y autoconcepto en personas trans. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 189-208. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.420001>
- Pertuz, C., y Torres, E. (2021). *Prevención del acoso escolar como fundamento para la convivencia*. [Trabajo de maestría, Corporación Universidad de la Costa]. <https://repositorio.cuc.edu.co/entities/publication/48138ecd-c084-4b35-8877-b4b6ee6ba514>
- Prieto, G., & Delgado, A. R. (2010). Fiabilidad y validez [Reliability and validity]. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 67-74. <http://www.cop.es/papeles>
- Ramírez, A. (2021). *Bullying, Cyberbullying y Acoso escolar LGBT. Una revisión bibliográfica*. [Trabajo de grado, Universidad de Jaén] <https://crea.ujaen.es/server/api/core/bitstreams/0494ef7c-94dc-47bf-a611-6a88deb288df/content>
- Reyes, H., Laguado, J., Vega, I., Martín, E., y Parada, J. (2021). Una mirada a la vivencia de la sexualidad, acoso escolar, depresión e ideación suicida en estudiantes de la Institución Educativa INEM José Eusebio Caro de Cúcuta. *Revista Perspectivas*, 6, (1), pp. 24-33. <https://doi.org/10.22463/25909215.3211>
- Rincón-Ramírez, M. (2017). Percepciones de estudiantes y docentes sobre las acciones institucionales de prevención de la violencia escolar en colegios públicos de Cúcuta. *Revista Perspectivas*, 2 (2), pp. 32-48. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7881537>
- Rivas, C. (2020). Políticas públicas en materia de violencia escolar en América Latina. *Revista Científica de FAREM-Estelí*, 9, (34), pp. 1-18. DOI: <https://doi.org/10.5377/farem.v0i34.10013>
- Rodríguez, J. (2020). *Protocolo de herramientas para el aprendizaje de habilidades socioemocionales y prevención del acoso escolar en estudiantes de la institución educativa municipal Silveria Espinosa de Rendón*. [Trabajo de grado, Universidad de Cundinamarca]. <https://repositorio.ucundinamarca.edu.co/items/882bb614-66ae-4316-a631-288c95e147db/full>
- Sanmarco, J., Camplá, X., Marcos, V., y Novo, M. (2020). El efecto mediador del ajuste psicológico en la relación entre la victimización por acoso escolar y el sentido de pertenencia escolar. *Publicaciones*, 50(1), pp. 43-59. doi:10.30827/publicaciones.v50i1.9416
- Supo J. (2013). *Cómo validar un instrumento. Aprende a crear y validar instrumentos como un experto*. Biblioteca Nacional del Perú. <https://dspace.unianandes.edu.ec/bitstream/123456789/16000/1/Libro%20Co%cc%81mo%20validar%20un%20instrumento%20La%20gui%cc%81a%20para%20validar%20un%20instrumento%20en%2010%20pasos%20Jose%cc%81%20Supo.pdf>
- Tobalino, D., Dolorier, R., Villa, R., y Menacho, I. (2017). Acoso escolar y autoestima en estudiantes de educación primaria de Perú. *Revista Opción*, 33(84), pp. 359-377. <https://www.re-dalyc.org/journal/310/31054991013/html/>
- Trucco, D., y Inostroza, P. (2017). *Las violencias en el espacio escolar*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). <https://www.cepal.org/es/publicaciones/41068-violencias-espacio-escolar>
- UNESCO. (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483>
- UNESCO (2021). *Más allá de los números: Poner fin a la violencia y el acoso en el ámbito escolar*. París, Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378398>.
- UNESCO y ONU Mujeres (2019). *Orientaciones Internacionales para abordar la Violencia de Género en el ámbito escolar*. París, Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368125>

- Uribe, N. (2015). *La Convivencia Escolar desde la perspectiva de la Resiliencia: Un apoyo a la Gestión Educativa*. [Trabajo de especialización, Universidad Libre de Colombia]. <https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/7864?locale-attribute=en>
- Valenzuela, A. (2015). *Construcción de significados que otorgan los alumnos de séptimo de enseñanza básica, al acoso escolar entre pares en un Colegio de la Comuna de las Condes*. [Trabajo de maestría, Universidad de Chile]. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/136104>
- Valero-Valenzuela, A., Camerino, O., Manzano-Sánchez, D., Prat, Q., & Castañer, M. (2020). Clima motivacional y violencia escolar en Educación Física. *Retos*, 38, 326–332. <https://doi.org/10.47197/retos.v38.73052>
- Varela, J., Farren, D., y Tijmes, C. (2010). *Violencia escolar en Educación Básica: Evaluación de un instrumento para su medición*. Chile: Fundación Paz Ciudadana.
- Vargas, D., Jiménez, W., y Durán, J. (2018). *Acoso escolar y habilidades sociales: aproximación a la problemática*. Bogotá: Fundación Universitaria Los Libertadores. <https://repository.libertadores.edu.co/handle/11371/2723>
- Villavicencio, M. (2021). *Tipos de acoso escolar entre pares en estudiantes de un Colegio de carácter oficial ubicado en la ciudad de Cali*. [Trabajo de grado, Universidad Antonio Nariño]. [https://redcol.minciencias.gov.co/Record/UAntonioN2\\_1ca53aeb98b0f4dd606808616d1b1c1d](https://redcol.minciencias.gov.co/Record/UAntonioN2_1ca53aeb98b0f4dd606808616d1b1c1d)
- Zapata Lopez, J. S., Calvo Paz, M., & Carrillo Arango, H. A. (2024). Acoso escolar y su relación con la actividad física en adolescentes escolarizados de Cali, Colombia (School bullying and its relationship with physical activity among schooled adolescents in Cali, Colombia). *Retos*, 52, 639-646. <https://doi.org/10.47197/retos.v52.100607>

#### Datos de los/as autores/as y traductor/a:

Sandra Liliana Acuña González	sacuna@jdc.edu.co	Autora
Liliana Patricia Umaña Gutiérrez	lumana@jdc.edu.co	Autora
Julián Mauricio Soto Morcote	julian.sotom@usantoto.edu.co	Autor
Manuel Alberto Suárez Montaña	manuel.suarezm@usantoto.edu.co	Autor – Traductor