

# ANÁLISIS COMPARATIVO DE INSTRUMENTOS DESTINADOS A LA EVALUACIÓN DEL ACOSO ESCOLAR

## A COMPARATIVE ANALYSIS OF BULLYING ASSESSMENT INSTRUMENTS

María Victoria González Laguna y María Arrimada García

Universidad de León

El aumento en la incidencia del acoso escolar justifica la creciente necesidad de contar con instrumentos fiables para su evaluación. Este estudio presenta un análisis comparativo de 9 cuestionarios de detección del acoso escolar destinados a alumnos del último ciclo de Educación Primaria y adolescentes. Se realizaron tres análisis diferenciados para detectar tanto las fortalezas y debilidades de los cuestionarios que componían la muestra, como las tipologías y manifestaciones de acoso evaluadas con mayor frecuencia. Los resultados muestran que el acoso físico y el verbal son los evaluados con mayor frecuencia, y que las manifestaciones más evaluadas se relacionan con agresiones físicas o verbales, humillación pública, invasión de intimidad y coacción. Asimismo, el análisis de fortalezas y debilidades revela la necesidad de considerar a los distintos agentes pertenecientes al contexto de acoso evaluado. Este estudio ofrece una perspectiva global a orientadores y psicólogos educativos, útil para detectar el acoso escolar.

**Palabras clave:** Acoso escolar, Cuestionario, Evaluación, Tipos de acoso, Manifestaciones de acoso.

The increase in the incidence of bullying justifies the growing need for reliable instruments for its assessment. This study presents a comparative analysis of 9 questionnaires for the detection of school bullying aimed at pupils in the last stage of primary education and adolescents. Three different analyses were carried out to detect both the strengths and weaknesses of the questionnaires that made up the sample, as well as the typologies and manifestations of bullying most frequently evaluated. The results show that physical and verbal harassment are the most frequently evaluated, and that the most evaluated manifestations are related to physical or verbal aggression, public humiliation, invasion of intimacy, and coercion. Likewise, the analysis of strengths and weaknesses reveals the need to consider the different agents pertaining to the context of harassment assessed. This study offers a global perspective to counselors and educational psychologists, useful for the detection of bullying.

**Key words:** Bullying, Questionnaire, Assessment, Types of harassment, Harassment manifestations.

**E**l acoso escolar o *bullying* se define como aquella situación en la que un individuo es sometido reiteradamente a acciones negativas intencionadas, sin existir provocación previa y habiendo un desequilibrio de poder entre los implicados (Olweus, 1999). Pese a tratarse de un fenómeno que siempre ha estado presente en la sociedad, informes como *Behind the numbers: ending school violence and bullying* (UNESCO, 2019) o *Yo a eso no juego* (Save the Children, 2016), indican que su incidencia ha aumentado durante los últimos años. A nivel internacional, uno de cada tres estudiantes ha sufrido acoso escolar, mientras que en España la cifra pasa a ser de uno de cada cinco, siendo especialmente frecuente en el último ciclo de Educación Primaria y en la adolescencia (Save the Children, 2016; UNESCO, 2019). Este aumento de la incidencia puede deberse a la aparición del *cyberbullying* o intimidación mediante nuevas tecnologías (Álvarez-García et al., 2014; Del Rey et al., 2015; Ortega et al., 2008; Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2018). En cualquier caso, como consecuencia, el acoso escolar se ha convertido en una de las temáticas más reconocidas por la comunidad científica, siendo el objeto de estudio de disciplinas como la sociología (Gil, 2020), la pedagogía (Augusto, 2020) y la psicología (García et al., 2020).

En respuesta a esta situación, existen numerosos programas orientados a erradicar el acoso escolar, tales como el Método KiVa (Salminen et al., 2013), aplicado en el ámbito internacional, o el *Cyberprogram 2.0* (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2016), implementado en centros educativos españoles. Sin embargo, el éxito de estos programas exige una detección efectiva de la situación de acoso, lo que, a su vez, requiere el diseño y validación de instrumentos de detección que cumplan estos requisitos: a) tener en cuenta el entorno, ya que el acoso escolar no se desarrolla de forma aislada, sino que está influido por el entorno escolar, familiar, personal y social de los implicados (Cortés-Pascual et al., 2020; Sampén-Díaz et al., 2017); b) abarcar los distintos tipos de acoso escolar con el fin de detectar tanto las acciones directas como las indirectas, ya que estas últimas tienden a pasar desapercibidas (Arruabarrena et al., 2018; Gutiérrez, 2019); c) presentar criterios objetivos para medir el desequilibrio de poder entre la víctima y el/los agresores (Alckim-Carvalho et al., 2014); d) medir la frecuencia de las situaciones de acoso (Alckim-Carvalho et al., 2014); y e) poseer un número de ítems suficiente que represente adecuadamente el *bullying* (Thomas et al., 2019).

De acuerdo con estos criterios, existen numerosos instrumentos de evaluación del acoso escolar basados en técnicas como la observación (Hamodi-Galán y Benito-Brunet, 2019), la nominación por pares (Rivera, 2018) o el uso de cuestionarios (Campuzano et al., 2020; Ruiz et al., 2015). La investigación sugiere que los cuestionarios constituyen la técnica más eficaz, porque permiten obtener información sobre la frecuencia de las acciones evaluadas y medir factores cognitivos y emocionales difíciles de observar a simple vista

Recibido: 18 enero 2021 - Aceptado: 10 junio 2021

Correspondencia: María Arrimada García. Universidad de León. Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía. Facultad de Educación. Universidad de León. Campus de Vegazana s/n. León. España. E-mail: marrg@unileon.es



(Higuíta-Gutiérrez y Cardona-Arias, 2017; Ramos-Jiménez et al., 2018; Vera et al., 2017).

Si bien existen numerosos estudios centrados en la validación de cuestionarios de evaluación del acoso escolar (Caballo et al., 2012; Gascón-Cánovas et al., 2017; González-Cabrera et al., 2019; Lambe y Craig, 2020; López y Orpinas, 2012; Magaz et al., 2016), la mayor parte se centran exclusivamente en el cálculo de valores estadísticos que determinen las propiedades psicométricas del cuestionario, sin ofrecer un análisis cualitativo en profundidad que reflexione sobre la importancia otorgada en el cuestionario a factores como las tipologías de acoso escolar o el ámbito familiar. La ausencia de esta información, derivada de un análisis puramente psicométrico, podría arriesgar la eficacia de estos instrumentos a la hora de detectar el acoso escolar. Por otro lado, la mayor parte de estudios se centran en el análisis de un único instrumento, existiendo escasos meta-análisis y revisiones sistemáticas que ofrezcan una comparativa de varios de ellos y, por tanto, una visión global de las posibilidades de evaluación del acoso escolar.

La información derivada de revisiones sistemáticas relacionadas con los instrumentos de evaluación del acoso escolar existentes, yendo más allá del análisis de sus propiedades psicométricas, es esencial para la figura del psicólogo educativo. Sobre él recae la responsabilidad de desempeñar funciones relacionadas con la prevención, intervención y orientación dentro del contexto educativo (De la Fuente, 2017). Desde el enfoque preventivo, tiene la labor de evaluar y analizar la realidad educativa desde el conocimiento de la evidencia científica psicológica, con el fin de detectar posibles problemas educativos, dentro de los cuales se encuentran los posibles casos de acoso escolar. Asimismo, entre sus funciones preventivas, destaca la colaboración y el asesoramiento, a familias y docentes, en la elaboración de programas para prevenir problemas escolares que puedan afectar al bienestar psicológico (Campos, 1995; De la Fuente, 2017). Por otro lado, la labor del psicólogo educativo también se realiza desde un enfoque de intervención, ofreciendo apoyo y orientación tanto a docentes como a familiares para atajar conjuntamente los problemas detectados en el clima escolar (De la Fuente, 2017; Tenorio-Maldonado, 2017). Por tanto, el psicólogo educativo se encargará de detectar situaciones de acoso escolar, a fin de ofrecer orientación tanto al profesorado como a las familias de las víctimas/agresores y desarrollar programas específicos para erradicarlas. Contar con información comparativa sobre diversos instrumentos de detección del acoso escolar amplía las posibilidades de acción del psicólogo educativo, contribuyendo al desempeño eficaz de sus funciones.

Desde nuestro conocimiento, solo cinco estudios han revisado de forma sistemática diversos instrumentos de evaluación del acoso escolar analizándolos de modo comparativo. Todos ellos señalan que la mayor parte de los instrumentos analizados están destinados a alumnado de los últimos cursos de Educación Primaria y a adolescentes (Alckim-Carvalho et al., 2014; Berne et al., 2013; Gutiérrez, 2019; Lucas-Molina et al., 2016; Vera et al., 2017). Además, los instrumentos empleados son, frecuentemente, traducciones o adaptaciones de otros previamente validados, encontrando muy pocos realizados *ad hoc* (Alckim-Carvalho et al., 2014; Gutiérrez, 2019; Vera et al., 2017). Ligado a esto, Alckim-Carval-

ho et al. (2014) y Berne et al. (2013), señalan que los instrumentos más utilizados para detectar el acoso escolar son los cuestionarios basados en escalas tipo Likert como modo de respuesta. Berne et al. (2013), Lucas-Molina et al. (2016) y Vera et al. (2017), destacan la ausencia de una definición de los aspectos a evaluar en los cuestionarios, defendiendo que debería incluirse al inicio de los instrumentos. No obstante, ninguno de estos estudios analiza las manifestaciones del acoso escolar evaluadas con mayor frecuencia ni el porcentaje de ítems destinados a cada tipología de acoso, aunque dos de ellos incluyen una reflexión general sobre las acciones incluidas en los cuestionarios analizados (Gutiérrez, 2019; Lucas-Molina et al., 2016).

Por último, existen dos estudios adicionales que recogen un inventario de diversos instrumentos de detección del acoso escolar, ya sea presentándolos de forma aislada con una breve descripción de cada uno de ellos (Hamburger et al., 2011) o mediante un listado sin ofrecer su descripción (Save the Children, 2016). Sin embargo, no se establece ningún análisis comparativo de dichos instrumentos.

En base al estado de la cuestión, este estudio pretende realizar un análisis comparativo de diversos cuestionarios destinados a la detección del acoso escolar en estudiantes del último ciclo de Educación Primaria y adolescentes. Para ello, se analizarán las características generales de los instrumentos seleccionados, los tipos de acoso escolar a los que hacen referencia y las manifestaciones de acoso escolar más frecuentes. Esta investigación difiere significativamente de estudios previos de naturaleza similar en que va más allá de las propiedades psicométricas de los instrumentos comparados, analizando el peso de cada tipología de acoso escolar en dichos instrumentos y las manifestaciones evaluadas con mayor frecuencia.

## MÉTODO

### Procedimiento de búsqueda documental

La búsqueda inicial se realizó mediante las bases de datos Dialnet, ERIC y Scopus, empleando las palabras clave *bullying*, *assessment*, *bullying assessment*, *education*, *questionnaire* y *school*, en inglés y en español. Con el fin de obtener documentos en los que se abordara la temática del acoso escolar conjuntamente con un cuestionario específico para su detección, utilizando el booleano AND en la sintaxis de búsqueda. Se seleccionaron exclusivamente documentos ajustados a los siguientes criterios: a) texto completo; b) incluir el cuestionario completo analizado en el estudio; c) destinado al alumnado de Educación Primaria o adolescentes; d) diseñado desde la perspectiva de la Educación, las Ciencias Sociales o la Psicología. Tras esto, ante el limitado número de instrumentos de detección del acoso escolar encontrados, se realizó una segunda búsqueda en otras fuentes bibliográficas y mediante el motor de búsqueda *Google Scholar*, utilizando los mismos criterios de selección. La muestra final del estudio estuvo formada por 9 cuestionarios, recogidos en la Tabla 1.

### Procedimiento de análisis

Tras la búsqueda y la selección de documentos, se realizaron tres análisis diferenciados sobre los cuestionarios seleccionados. En el primer análisis, se detectaron las fortalezas y debilidades de los cuestionarios a partir de sus características generales, las cuales se presentan de forma sintética en la Tabla 1.

Un segundo análisis estuvo centrado en determinar la frecuencia



**TABLA 1**  
**ANÁLISIS GENERAL DE LOS CUESTIONARIOS DE EVALUACIÓN DEL ACOSO ESCOLAR SELECCIONADOS**

Instrumento	Destinatarios	Tipologías de bullying evaluadas	Otras variables evaluadas	Evaluación	Puntuación mínima y máxima	Fiabilidad
Cuestionario de acoso entre iguales (CAI) (Magaz et al., 2016)	Adolescentes entre 9 y 16 años	Físico, verbal, social, psicológico y cyberbullying	Contexto, desequilibrio de poder entre implicados, afrontamiento, confidentes, relación entre conductas de acoso y género, frecuencia y estrés postraumático.	En la Escala de Conductas de Acoso (CAI-CA) y la Escala de Conductas de Acoso según el Género (CAI-CAG) se da valor numérico a las escalas Likert (1=nunca, 2= pocas veces y 3=muchas veces), se suman las puntuaciones y se halla la media. No muestra el baremo.	43-129	Alfa de Cronbach 0.91
Cuestionario de Cibervictimización (CBV) (Álvarez-García et al., 2015)	Alumnado de 11 a 19 años	Cyberbullying	Frecuencia del acoso	Se da valor numérico a las escalas Likert (1=nunca, 2=pocas veces, 3=muchas veces, 4=siempre), se suman las puntuaciones y se hace la media. No se muestra al baremo.	26-104	Alfa de Cronbach 0.85
Cuestionario para la Exploración del Bullying (CEBU) (Estrada y Jaik, 2011)	Adolescentes	Físico, verbal, social y psicológico	Víctima, agresor, testigos y frecuencia del acoso	Se da valor numérico a las escalas Likert (1=nunca, 2=casi nunca, 3=con frecuencia, 4=casi siempre, 5=siempre), se halla el promedio general y por escala. La frecuencia del bullying se interpreta por el siguiente baremo: 1-1.6 baja, 1.7-3.3 media y 3.4-5 alta.	70-350	Alfa de Cronbach 0.93
Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato entre Iguales (CIMEI) (Ortega et al., 2006)	Alumnos de 12 a 16 años	Físico, verbal y social	Ámbito familiar, clima escolar, relación con docentes, contexto, situación académica, frecuencia del acoso, confidentes, implicados, opinión del acoso	Preguntas de respuesta múltiple, de respuesta simple y una pregunta abierta. No muestra ni las pautas de evaluación ni el baremo.	No se especifica	Alfa de Cronbach 0.82
Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar (CMIE-IV) (Caballo et al., 2012)	Alumnos de 10 a 15 años	Cyberbullying, físico, verbal, social y psicológico	Acosador, acosado, observador pasivo, observador defensor, contexto y frecuencia del acoso	Se da valor numérico a las escalas Likert (1=nunca, 2=pocas veces, 3=bastantes, 4=muchas). No muestra más pautas de evaluación ni el baremo. Tampoco muestra cómo evaluar la pregunta de opción múltiple.	36-144	Alfa de Cronbach 0.86
Cuestionario de Cyberbullying (Ortega et al., 2007)	Alumnos de 12 a 18 años	Cyberbullying	Acceso a internet, uso de móvil e internet, agresión, victimización, afrontamiento, opinión sobre el cyberbullying, desequilibrio de poder entre implicados, situación escolar y frecuencia del acoso	Preguntas de respuesta múltiple, una de respuesta simple y una abierta. No muestra ni las pautas de evaluación ni el baremo.	No se especifica	Alfa de Cronbach 0.94
European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIP-Q) (Ortega-Ruiz et al., 2012)	Alumnos de 12 a 19 años	Físico, verbal y social	Agresión, victimización y frecuencia del acoso	Se da valor numérico a las escalas Likert (0=nunca, 1=algunas veces, 2=bastantes veces, 3=muy a menudo, 4=siempre) y se suman los puntos de cada escala. No muestra más información sobre la evaluación. No muestra el baremo.	En ambas escalas 0-28	Alfa de Cronbach 0.84 y 0.83
European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire (ECIP-Q) (Del Rey et al., 2015)	Alumnos de 12 a 19 años	Cyberbullying	Ciberagresión, cibervictimización y frecuencia del acoso	Se da valor numérico a las escalas Likert (0=nunca, 1=algunas veces, 2=bastantes veces, 3=muy a menudo, 4=siempre) y se suman los puntos de cada escala. No muestra más información sobre la evaluación. No muestra el baremo.	En ambas escalas 0-28	Alfa de Cronbach 0.84 y 0.83
Escalas de Agresión y Victimización (López y Orpinas, 2012)	Alumnos de 12 a 17 años	Físico, verbal y psicológico	Agresión, victimización y frecuencia del acoso	Escalas Likert con siete opciones (0-6 veces). No especifica ni cómo se evalúa y ni el baremo.	0-66	Alfa de Cronbach 0.86

con que se evalúan las diferentes tipologías de acoso escolar (físico, verbal, social, psicológico, sexual y *cyberbullying*). Para ello, se revisaron los ítems presentados en los cuestionarios, con la finalidad de obtener el porcentaje de ítems destinados a evaluar cada tipología. La Tabla 2 recoge de forma sintética los resultados de este análisis.

El tercer análisis consistió en identificar las manifestaciones del acoso escolar evaluadas con mayor frecuencia (coaccionar, pelear, etc.), revisando nuevamente los ítems de los cuestionarios atendiendo a las distintas tipologías de acoso escolar. Los resultados de este análisis aparecen recogidos en la Tabla 3. La Figura 1 recoge el procedimiento de búsqueda, selección y análisis de documentos.

**RESULTADOS**

A continuación, se presentan los resultados específicos derivados de cada uno de los análisis realizados.

**Debilidades y fortalezas**

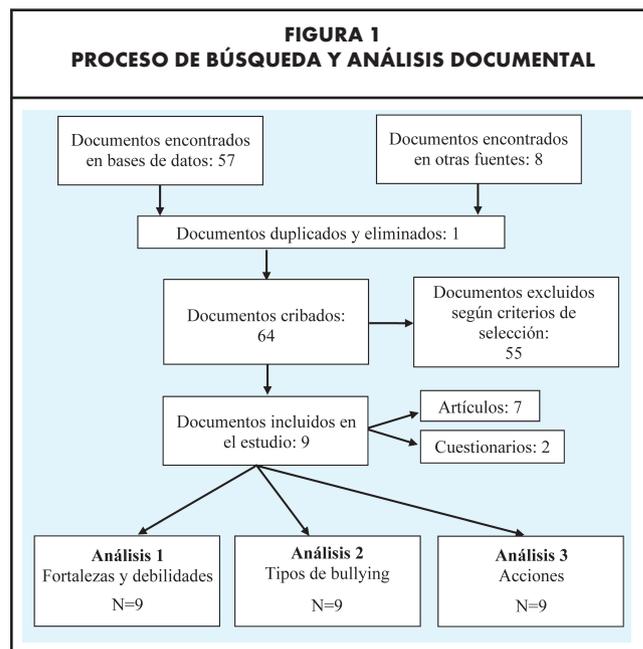
Tras realizar un análisis general de los cuestionarios, el cual aparece reflejado en la Tabla 1, se llevó a cabo una comparación de los mismos, determinando sus principales fortalezas y debilidades.

De todos los cuestionarios analizados, el CAI (Magaz et al., 2016) resulta el más completo, evaluando las conductas de acoso escolar y la frecuencia de las mismas en función del género. Ello, resulta de utilidad para corroborar si existen diferencias entre sexos, como sugieren Saneleuteiro y López (2017).

En relación a las fortalezas detectadas a nivel general, todos los cuestionarios tienen como destinatarios estudiantes del último ciclo de Educación Primaria y adolescentes, coincidiendo con las edades en las que el acoso escolar se desarrolla en mayor medida (Save the Children, 2016; UNESCO, 2019). Además, todos tienen en cuenta la frecuencia de las acciones evaluadas, siendo uno de los requisitos fundamentales para diseñar cuestionarios destinados a la detección del acoso escolar (Widiharto et al., 2019). Otra fortaleza, es que los cuestionarios CEBU (Estrada y Jaik, 2011), CIMEI (Ortega et al.,

2006), CMIE-IV (Caballo et al., 2012), EBIP-Q (Ortega-Ruiz et al., 2012), ECIP-Q (Del Rey et al., 2015) Y Escalas de Agresión y Victimización (López y Orpinas, 2012) tienen en cuenta a los implicados, cumpliendo el primer requisito para la elaboración de cuestionarios de detección del acoso escolar, es decir, atender al entorno en el que se desarrolla. Por último, a nivel psicométrico todos los instrumentos muestran una buena consistencia interna, con un Alfa de Cronbach superior a .80.

No obstante, los cuestionarios analizados presentan ciertos aspectos deficitarios. En primer lugar, solo uno de ellos incluye los baremos de evaluación e interpretación de los resultados (CEBU, Estada



**TABLA 2  
TIPOS DE ACOSO ESCOLAR EVALUADOS EN LOS CUESTIONARIOS**

Cuestionario	Número de ítems que lo analizan							Ítems analizados
	Acoso físico	Acoso verbal	Acoso social	Acoso psicológico	Acoso sexual	Cyberbullying	Otros aspectos	
CAI	14	10	10	6	0	4	0	44
CBV	0	0	0	0	0	26	0	26
CEBU	27	26	9	8	0	0	0	70
CIMEI	1	1	1	0	0	0	27	30
CMIE-IV	7	12	2	7	0	3	5	36
Cuestionario de Cyberbullying	0	0	0	0	0	27	0	27
EBIP-Q	4	8	2	0	0	0	0	14
ECIP-Q	0	0	0	0	0	22	0	22
Escalas de Agresión y Victimización	10	8	0	1	0	0	2	21
<b>TOTAL</b>	<b>63</b>	<b>65</b>	<b>24</b>	<b>22</b>	<b>0</b>	<b>82</b>	<b>34</b>	<b>290</b>

y Jaik, 2011). La ausencia de esta información puede dificultar la detección del acoso escolar, ya que la evaluación sería incompleta. Por otro lado, pese a que los cuestionarios seleccionados incluyen ítems relacionados con el entorno, únicamente se hallaron referencias al ámbito familiar en el CAI (Magaz et al., 2016) y en el CIMEI (Ortega et al., 2006). Además, este solo es analizado en profundi-

dad dentro del CIMEI (Ortega et al., 2006), mientras que en el CAI solo se hace referencia al mismo como confidente, es decir, conocer si el alumnado habla del acoso escolar con su familia. Otro dato llamativo es que, pese a que en los cuestionarios se atiende a los distintos implicados, existen menos referencias sobre los testigos, apareciendo solo en el CEBU (Estrada y Jaik, 2011), CIMIE-IV (Caballo et al., 2012) y CIMEI (Ortega et al., 2006). Otra debilidad es que el *cyberbullying* suele evaluarse de forma aislada, mediante cuestionarios centrados exclusivamente en esta tipología, ya que solo es evaluado junto al resto de tipologías dentro del CAI (Magaz et al., 2016) y del CMIE-IV (Caballo et al., 2012). Por último, el CIMEI (Ortega et al., 2006) y el Cuestionario de *Cyberbullying* (Ortega et al., 2007) pueden no corresponderse con la situación actual del acoso escolar debido a su antigüedad.

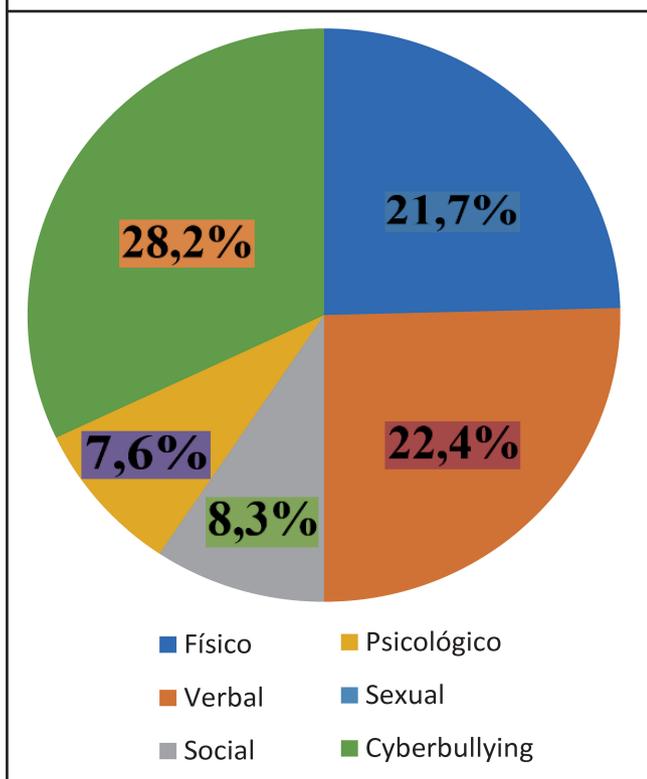
**Tipologías evaluadas con mayor frecuencia**

Tras la comparación general de los cuestionarios, se realizó un análisis más exhaustivo de los mismos, observando cuáles son las tipologías de acoso escolar evaluadas con mayor frecuencia. Para ello, se analizaron todos los ítems de los cuestionarios, excepto en el caso cuestionario CAI (Magaz et al., 2016), del cual solo se analizaron los 44 ítems de las escalas CAI-CA (Conductas de Acoso) y CAI-CAG (Conductas de Acoso según el Género), por ser las únicas que hacen referencia a los distintos tipos de acoso escolar. Dicho análisis se centró en seis tipologías de acoso escolar (físico, verbal, social, psicológico, sexual y *cyberbullying*), siguiendo la clasificación de Arruabarrena et al. (2018). Los datos obtenidos se recogen en la Tabla 2.

Se analizaron un total de 290 ítems, 34 de los cuales no hacían referencia a ninguna de las tipologías señaladas, sino a otros aspectos como, por ejemplo, los contextos en los que se suele desarrollar el acoso escolar. A partir de los datos reflejados en la Tabla 2, se calculó la frecuencia con la que suele evaluarse cada tipología de acoso escolar, tal y como refleja la Figura 2.

Los resultados mostraron que el *cyberbullying* es la tipología más evaluada con un 28,2% de los ítems centrándose en él. Esto puede asociarse con la afirmación de que el aumento del acoso escolar se

**FIGURA 2**  
**PORCENTAJE DE TIPOLOGÍAS DE ACOSO ESCOLAR EVALUADAS EN LOS CUESTIONARIOS**



**TABLA 3**  
**MANIFESTACIONES DE ACOSO ESCOLAR EVALUADAS CON MAYOR FRECUENCIA EN LOS CUESTIONARIOS**

Cuestionario	Acciones negativas evaluadas																				
	Acoso físico					Acoso verbal					Acoso social		Acoso psicológico		Cyberbullying						
	Pelearse	Puñetazos	Patadas	Empujar	Robo/daño de bienes	Insulto	Amenaza	Crítica	Broma	Apodo	Rumor	Ignorar	Aislar/no participar	Humillar	Coacción	Insulto y/o amenaza en mensaje	Insulto y/o amenaza en llamada	Video y/o foto	Suplantar	Rumor/ información falsa	Expulsar de redes
CAI		X	X	X	X	X	X		X		X	X	X	X	X	X	X				
CBV																X	X	X	X	X	X
CEBU	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X							
CIMEI		X	X	X			X					X									
CMIE-IV	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X				
Cuestionario de <i>cyberbullying</i>															X	X	X				
EBIP-Q	X	X	X	X	X	X	X	X		X		X									
ECIP-Q																X		X	X	X	X
Escala de Agresión y Victimización	X	X	X	X		X	X		X		X			X							



debe a la aparición del *cyberbullying* (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2018). Sin embargo, tres de los cuestionarios evaluados se centran exclusivamente en el análisis del *cyberbullying* (CBV, Álvarez-García et al., 2015; Cuestionario de *Cyberbullying*, Ortega et al., 2007; ECIP-Q, Del Rey et al., 2015), sin tener en cuenta otras tipologías. Esto explicaría el elevado porcentaje de ítems destinados a su evaluación. Así, si no se tienen en cuenta dichos instrumentos, los tipos de acoso escolar más evaluados en los cuestionarios analizados son el verbal, con un 22,4% y el físico con un 21,7%.

Los siguientes tipos de acoso escolar más evaluados son el social (8,3%) y el psicológico (7,6%), aunque con porcentajes muy inferiores a los hallados para el acoso verbal y físico. Si bien estas tipologías de acoso escolar suelen manifestarse mediante acciones indirectas, no observables a simple vista, los cuestionarios permiten su medición. Por tanto, resulta llamativo el poco peso que conceden a estas tipologías los cuestionarios analizados.

Por último, no se han encontrado referencias al acoso sexual en ninguno de los instrumentos analizados.

### Acciones evaluadas con mayor frecuencia

Un tercer análisis permitió determinar las manifestaciones de acoso escolar evaluadas con mayor frecuencia en los cuestionarios analizados, tal y como se recoge en la Tabla 3.

Respecto al acoso físico se observó que las acciones más evaluadas son pelearse, dar puñetazos, dar patadas y empujar. Si bien el acoso físico es aquel realizado contra el cuerpo del individuo y/o de sus bienes (Otopa, 2016), los cuestionarios analizados evalúan, mayoritariamente, acciones directas contra el cuerpo, existiendo pocos ítems referidos a acciones realizadas contra los bienes del individuo.

En segundo lugar, los resultados muestran que el acoso verbal suele evaluarse mediante tres conductas negativas directas: insultar, amenazar y poner motes ofensivos. Sin embargo, también destaca la utilización de la crítica y la difusión/creación de rumores como manifestaciones de acoso escolar frecuentes.

Por otro lado, los cuestionarios seleccionados muestran que el acoso social suele evaluarse mediante dos acciones: ignorar y no dejar participar en actividades, juegos o tareas. Cabe destacar que, según el estudio de Medina et al. (2017), ignorar es una acción indirecta y, por tanto, más difícil de detectar.

En cuanto al acoso psicológico, las acciones evaluadas con mayor frecuencia son humillar públicamente y coaccionar, bien sea mediante amenazas o manipulación. Ambas acciones son indirectas y tienen graves consecuencias para la víctima, ya que dañan su autoestima y son difíciles de detectar.

Por último, el análisis demostró que las acciones de *cyberbullying* más evaluadas son insultar y/o amenazar mediante mensajes o llamadas y realizar vídeos y/o fotografías de una persona con fines negativos. Por otro lado, las manifestaciones evaluadas con menor frecuencia son suplantar la identidad, crear información/difundir rumores y expulsar a alguien de un sitio web.

### CONCLUSIONES

Este estudio presenta un análisis comparativo de 9 cuestionarios destinados a la detección del acoso escolar en estudiantes de los últimos cursos de Educación Primaria y adolescentes. Dicho análisis resulta fundamental para el correcto desempeño de las labores

propias del psicólogo educativo referidas a la prevención, intervención y orientación dentro del contexto educativo.

Una vez identificadas las fortalezas de los cuestionarios, se observa que cumplen tres de los requisitos establecidos para el diseño de instrumentos de detección del acoso escolar: atender al entorno en el que se desarrolla el acoso, abordar los distintos tipos de acoso y considerar la frecuencia de las acciones, siendo esta una de las características fundamentales que permite determinar la existencia del acoso escolar (Widiharto et al., 2019). Además, los resultados coinciden con los obtenidos en estudios previos, mostrando que todos los cuestionarios tienen una buena consistencia interna (Vera et al., 2017), con un Alfa de Cronbach superior a .80. Asimismo, los cuestionarios analizados tienen como destinatario al alumnado de Educación Primaria y adolescentes, coincidiendo con el rango de edad donde más se manifiesta el acoso escolar (UNESCO, 2019). Se sugiere que la mayor prevalencia del acoso escolar en estas edades puede deberse a problemáticas propias de esta etapa del desarrollo, especialmente a nivel social (Gairín et al., 2013). Sin embargo, en línea con informes previos (Save the Children, 2016), la labor de detección y prevención del acoso debería realizarse desde edades más tempranas para evitar el establecimiento de relaciones basadas en la violencia o el desequilibrio de poder. Por ello, se enfatiza la importancia de evaluar, en investigaciones futuras, las condiciones que pueden promover situaciones de acoso en edades tempranas, tales como las variables socio-psicológicas del alumnado.

Respecto a las debilidades, los resultados sugieren la necesidad de incluir ítems acerca del entorno familiar, dada su influencia sobre el acoso escolar y su rol como agente socializador primario (Saneleuteiro y López, 2017). Asimismo, el análisis demuestra que la evaluación del acoso escolar se centra mayoritariamente en la víctima, existiendo menos ítems sobre el acosador y los testigos. Sin embargo, la intervención del acoso debe realizarse atendiendo a los tres implicados, a fin de detectar, no solo a la víctima sino también a los posibles agresores. Además, la observación de conductas violentas puede fomentar en los testigos el aprendizaje y desarrollo de las mismas, pudiendo agravar la situación (Cortés-Pascual et al., 2020; León et al., 2011). Por ello, deben incluirse ítems que aborden variables personales, familiares y escolares de los testigos y los acosadores, a fin de descubrir el porqué de la conducta agresiva (Enríquez y Garzón, 2015).

Este estudio sugiere que la tipología de acoso escolar más evaluada es el *cyberbullying*, pudiendo corresponder con un creciente interés sobre la misma, al considerar que la mayor prevalencia del acoso escolar puede deberse a su aparición (Del Rey et al., 2015). Sin embargo, su porcentaje puede relacionarse con su evaluación aislada en tres cuestionarios. Asimismo, las tipologías evaluadas con menor frecuencia son el acoso social y el psicológico. Esto puede deberse a que, según la UNESCO (2019), el acoso suele manifestarse mediante acciones físicas, por lo que los cuestionarios tienden a priorizarlas, como muestran los resultados de este estudio. Sin embargo, ha de tenerse en cuenta la capacidad de los cuestionarios para detectar conductas indirectas, siendo estas las propias del acoso social y psicológico. Por tanto, se sugiere que estudios futuros aprovechen esta potencialidad de los cuestionarios incluyendo más ítems sobre el acoso social y psicológico, a fin de detectar variables psico-sociales que influyen en el acoso escolar (Genain y Lenord,



2017). Por otro lado, no se hallaron referencias al acoso sexual en ninguno de los instrumentos, pudiendo deberse a que dicha tipología se manifiesta, en mayor medida, en el ámbito universitario y laboral (Larrea, 2018). Finalmente, en relación a las acciones propias del acoso escolar, los resultados obtenidos coinciden con los de Domínguez y Manzo (2011), mostrando que las manifestaciones de acoso social más frecuentes son ignorar y no permitir la participación en actividades. Además, resultan llamativas las escasas referencias a acciones realizadas contra los bienes de la persona dentro de los ítems que evalúan el acoso físico. Se enfatiza, por tanto, la necesidad de incluir más ítems sobre ese aspecto, ya que esta tipología no solo supone ataques contra el cuerpo de la persona, también contra sus bienes (Otopa, 2016).

En conclusión, este análisis comparativo de instrumentos de evaluación del acoso escolar permite profundizar tanto en las manifestaciones del acoso escolar evaluadas con mayor frecuencia como en el peso de cada tipología de acoso, aspectos deficitarios en estudios previos. A nivel científico, el presente estudio amplía la investigación en torno a las propiedades cualitativas de los instrumentos de evaluación del acoso escolar, yendo más allá del análisis psicométrico de los mismos. Por otro lado, a nivel educativo, ofrece una perspectiva global a orientadores y psicólogos educativos útil para detectar el acoso escolar. No obstante, los resultados obtenidos han de ser interpretados con cautela debido a limitaciones referidas al análisis de instrumentos exclusivamente en español y al rango de edad de los destinatarios. Por ello, se enfatiza la necesidad de plantear estudios comparativos futuros que consideren instrumentos válidos para diferentes contextos socio-lingüísticos y cubran un rango de edad más amplio.

#### CONFLICTO DE INTERESES

No existe conflicto de intereses.

#### REFERENCIAS

- Alckim-Carvalho, F., Izbicki, S., Barufi, L. F., y Da Silva, M. H. (2014). Estratégias e instrumentos para a identificação de bullying em estudos nacionais. *Avaliações Psicológica*, 13(3), 343-350.
- Álvarez-García, D., Dobarro, A., y Núñez, J. C. (2014). Validez y fiabilidad del Cuestionario de Cibervictimización en estudiantes de Secundaria. *Aula Abierta*, 43(1), 32-38. <https://dx.doi.org/10.1016/j.aula.2014.11.001>
- Arruabarrena, A., Zalduegi, A., y Flores, J. (2018). Violencia y acoso escolar. Bullying, cyberbullying y ciberconvivencia. En J. Escudero y F. González. (eds.), *El acoso escolar, bullying y cyberbullying* (pp. 27-43). Tirant Humanidades.
- Augusto, C. (2020). Jogos antibullying. A perceção dos professores e educadores portugueses. *Pedagogia Social: Revista Interuniversitaria*, 35, 47-59. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2020.35.04](https://doi.org/10.7179/PSRI_2020.35.04)
- Berne, S., Frisén, A., Schultze-Krumholz, A., Scheithauer, H., Naruskov, K., Luik, P., Katzer, C., Erentaite, R., y Zukauskienė, R. (2013). Cyberbullying assessment instruments: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 18, 320-334. <https://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2012.11.022>
- Caballo, V. E., Calderero, M., Arias, B., Salazar, I. C., y Irurtia, M. J. (2012). Development and validation of a new self-report assessment measure of bullying. *Behavioral Psychology*, 20(3), 625-647.
- Campos, F. (1995). El rol del psicólogo de la educación. *Papeles de Psicólogo*, 63
- Campuzano, M. E., Libien, Y., y Olmos, E. (2020). Frecuencia del acoso escolar (bullying) en jóvenes bachilleres. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 7(14), 1-14.
- Cortés-Pascual, A., Cano-Escoranza, J., Elboj-Saso, C., y Iñiguez-Berrozpe, T. (2020). Positive relationships for the prevention of bullying and cyberbullying: a study in Aragón (Spain). *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 182-199. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1602064>
- De la Fuente, J. (2017). Relevancia del psicólogo educativo como profesional especializado: funciones específicas. *Padres y Maestros*, 389, 7-13. <https://doi.org/pym.i369.y2017.001>
- Del Rey, R., Casas, J. A., Ortega-Ruiz, R., Schultze-Krumholz, A., Scheithauer, H., Smith, P., Thompson, F., Burkoukis, V., Tsobatzoudis, H., Brighi, A., Guarani, A., Pyzalski, J., y Plichta, P. (2015). Structural validation and cross-cultural robustness of the European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire. *Computers in Human Behavior*, 50, 141-147. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.03.065>
- Domínguez, F., y Manzo, M. M. (2011). Las manifestaciones del bullying en adolescentes. *Revista de Psicología*, 8(17), 19-33.
- Enríquez, M. F., y Garzón, F. (2015). El acoso escolar. *Saber, ciencia y libertad*, 10(1), 19-33.
- Estrada, M. A., y Jaik, A. (2011). Cuestionario para la Exploración del Bullying. *Revista Visión Educativa IUANES*, 5(11), 45-49.
- Gairín, J., Armengol, C., y Silva, B. P. (2013). El "Bullying" escolar. Consideraciones organizativas y estrategias para la intervención. *Educación XXI*, 16(1), 19-38. <https://doi.org/10.5944/educXXI.16.1.715>
- García, L., Quintana-Orts, C., y Rey, L. (2020). Cibervictimización y satisfacción vital en adolescentes: la inteligencia emocional como variable mediadora. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 7(1), 38-45. <https://doi.org/10.21134/rpc-na.2020.07.1.5>
- Garaigordobil, M., y Martínez-Valderrey, V. (2016). Impact of Cyberprogram 2.0 on Different Types of School Violence and Aggressiveness. *Frontiers in Psychology*, 7(428), 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00426>
- Garaigordobil, M., y Martínez-Valderrey, V. (2018). Technological Resources to Prevent Cyberbullying During Adolescence: The Cyberprogram 2.0 Program and the Cooperative Cybereduca 2.0 Videogame. *Frontiers in Psychology*, 9(745), 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00745>
- Gascón-Cánovas, J. J., Russo, J. R., Cózar, A., y Heredia, J. M. (2017). Adaptación cultural al español y baremación del Adolescent Peer Relations Instrument (APRI) para la detección de la victimización por acoso escolar: Estudio preliminar de las propiedades psicométricas. *Anales de Pediatría*, 87(1), 9-17. <https://dx.doi.org/10.1016/j.anpedi.2015.12.003>
- Genain, L., y Lenord, M. (2017). *Los test psicológicos de aptitud y personalidad*. Parkstone International.
- Gil, F. (2020). Mitologías del bullying: falsos perfiles de víctimas y



- agresores. *Journal of Research in Social Pedagogy*, 35, 21-32. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2020.35.02](https://doi.org/10.7179/PSRI_2020.35.02)
- González-Cabrera, J., Sánchez-Álvarez, N., Calvete, E., León-Mejía, A., Orue, I., y Machimbarrena, J. M. (2019). Psychometric properties of the triangulated version of the European Bullying Intervention Project Questionnaire: Prevalence across seven roles. *Psychology in the Schools*, 57, 78-90. <https://doi.org/10.1002/pits.22320>
- Gutiérrez, N. (2019). *Revisión de los instrumentos de evaluación del bullying y del cyberbullying empleados en los últimos siete años* [sesión de conferencia]. Congreso Iberoamericano La Educación Ante El Nuevo Entorno Digital.
- Hamburguer, M. E., Basile, K. C., y Vivolo, A. M. (2011). *Measuring Bullying Victimization, Perpetration and Bystander Experiences: A Compendium of Assessment Tools*. Atlanta.
- Hamodi-Galán, C., y Benito-Brunet, Y. (2019). Bullying: Detección mediante el test sociométrico y prevención a través de experiencias basadas en el método socioafectivo. *Revista Electrónica Educare*, 23(3), 1-25. <https://doi.org/10.15359/ree.23-3.3>
- Higueta-Gutiérrez, L. F., y Cardona-Arias, J. A. (2017). Validación de una escala de bullying en adolescentes de instituciones educativas de Medellín, Colombia. *Educación y Educadores*, 20(1), 9-23. <https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.1.1>
- Lambe, L. J. y Craig, W. M. (2020). Peer defending as a multidimensional behavior: Development and validation of the Defending Behaviors Scale. *Journal of School Psychology*, 78, 38-53. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.12.001>
- Larrea, M. L. (2018). *¿Cómo se mide el acoso sexual?*. Arcoiris Producción Gráfica.
- León, B., Felipe, E., Gómez, T., y López, V. (2011). Acoso Escolar en la Comunidad de Extremadura vs. Informe español del Defensor del Pueblo (2006). *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 565-586.
- López, V. y Orpinas, P. (2012). Las escalas de agresión y victimización: validación y prevalencia en estudiantes chilenos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 109-124.
- Lucas-Molina, B., Pérez-Albéniz, A., Giménez-Dasí, M. (2016). La evaluación del cyberbullying: situación actual y retos futuros. *Papeles del Psicólogo*, 37(1), 27-35.
- Magaz, A. M., Chorot, P., Santed, M. A., Valiente, R. M., y Sandín, B. (2016). Evaluación del bullying como victimización: Estructura, fiabilidad y validez del Cuestionario de Acoso entre Iguales (CAI). *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 21(2), 77-95. <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.21.num.2.2016.16990>
- Medina, H., Fontanilla, N., Mercado, Z., y Arias, D. (2017). Orientaciones teóricas para el abordaje del bullying en Educación. *Investigación Arbitraria*, 70, 669-678.
- Olweus, D. (1999). *The nature of school bullying. A cross-national perspective*. Routledge.
- Ortega, R., Mora-Merchán, J. A., y Mora, J. (2006). Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales [Manuscrito no publicado]. Junta de Andalucía, Universidad de Sevilla.
- Ortega, R., Calmaestra, J., y Mora-Merchán, J. A. (2007). Cuestionario de Cyberbullying [manuscrito no publicado]. Junta de Andalucía, Universidad de Córdoba.
- Ortega, R., Calmaestra, J., y Mora-Merchán, J. A. (2008). Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2), 183-192.
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., y Casas, J. A. (2016). Evaluar el bullying y cyberbullying validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q. *Psicología Educativa*, 22(1), 71-79. <https://dx.doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.004>
- Otopa, K. (2016). Types of bullying in the Senior High Schools in Ghana. *Journal of Education and Practice*, 7(36), 131-138.
- Ramos-Jiménez, A., Esparza, O., Castro-Valles, A., Hernández-Torres, R. P., Murguía-Romero, M. y Villalobos-Molina, R. (2018). Systematic Validation of a Self-Administered Questionnaire to Assess Bullying: From Elementary School to High School and by sex. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 26-37.
- Rivera, R. (2018). Funciones ejecutivas y cognición social en adolescentes agresores, víctimas y espectadores en contexto de bullying. *Revista de Psicología*, 8(1), 41-66.
- Ruiz, R., Rioró, M., y Tesouro, M. (2015). Estudio del bullying en el ciclo superior de Primaria. *Educación XXI*, 18(1), 345-368. <https://doi.org/10.5944/educXXI.18.1.12384>
- Salmivalli, C., Poskiparta, E., Ahtola, A., y Haataja, A. (2013). The implementation and effectiveness of the KiVa antibullying program in Finland. *European Psychologist*, 18(2), 79-88. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000140>
- Sampén-Díaz, M. N., Aguilar-Ramos, M. C., y Tójar-Hurtado, J. C. (2017). Teaching social competence in Peru. A Bullying Prevention Program. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 46-57.
- Saneleuteiro, E., y López, R. (2017). Violencia escolar: derechos y deberes para la convivencia. *Tendencias Pedagógicas*, 30, 267-280.
- Save the children. (2016). Yo a eso no juego. <https://www.savethechildren.es/publicaciones/yo-eso-no-juego>
- Tenorio-Maldonado, P. J. (2017). Algunas consideraciones de la psicología en el ámbito educativo. *Polo del Conocimiento*, 2(6), 1269-1277. <https://doi.org/10.23857/pc.v2i6.210>
- Thomas, H. J., Scott, J. G., Coates, J. M. y Connor, J. P. (2019). Development and validation of the Bullying and Cyberbullying Scale for Adolescents: A multi-dimensional measurement model. *British Journal of Educational Psychology*, 89, 75-94. <https://doi.org/10.1111/bjep.12223>
- UNESCO. (2019). Behind the numbers: Ending school violence and bullying. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483>
- Vera, C. Y., Vélez, C. M., y García, H. J. (2017). Medición del bullying escolar: Inventario de instrumentos disponibles en idioma español. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 9(1), 1-16. <https://doi.org/10.5872/psiencia/9.1.31>
- Widiharto, C., Yulianti, P. D., y Wahyuni, S. (2019). Bullying among Javanese Ethnic Senior High School Students. *International Journal of Engineering and Advanced Technology*, 8(653), 468-472. <https://doi.org/10.35940/ijeat.F1086.09865319>

