

Validez y fiabilidad del Cuestionario de Violencia Escolar para Educación Secundaria CUVE3-ESO en adolescentes peruanos

Haydee Muñoz-Sánchez, Karla Azabache-Alvarado* y María Quiroz

Universidad César Vallejo

Resumen: El presente estudio instrumental tuvo como objetivo establecer evidencias de validez de contenido, estructura interna y fiabilidad del *Cuestionario de Violencia Escolar para Educación Secundaria CUVE3-ESO* (Álvarez-García, Núñez, y Dobarro, 2012, 2013) en estudiantes adolescentes peruanos. Participaron 683 estudiantes de nivel secundario del distrito La Esperanza de Trujillo, Perú; de ambos sexos, con edades de 12 a 18 años. El análisis de contenido reveló un amplio consenso en la valoración efectuada por los jueces, en los criterios de claridad y coherencia. La estructura interna se analizó mediante el análisis factorial confirmatorio observando índices de ajuste adecuados para el modelo de ocho factores relacionados (violencia verbal del alumnado hacia el alumnado, violencia verbal del alumnado hacia el profesorado, violencia física directa y amenazas entre estudiantes, violencia física indirecta por parte del alumnado, exclusión social, violencia a través de las tecnologías de la información y la comunicación, interrupción en el aula y violencia del profesorado hacia el alumnado). La confiabilidad por consistencia interna fue adecuada.

Palabras clave: Estructura interna, Fiabilidad, Cuestionario, Violencia Escolar, Adolescencia.

Validity and reliability of the School Violence Questionnaire for Secondary Education CUVE3-ESO in Peruvian adolescents

Abstract: The objective of this instrumental study was to establish the validity content, internal structure and reliability of the *School Violence Questionnaire for Secondary Education CUVE3-ESO* (Álvarez-García, Núñez, & Dobarro, 2012, 2013) in Peruvian adolescent students. Participants were 683 high school students from La Esperanza district of Trujillo, Peru; of both sexes, from 12 to 18 years old. The content analysis revealed a broad consensus in the assessment made by the judges, in the criteria of clarity and coherence. The internal structure was analyzed by confirmatory factor analysis observing adjustment indices for the eight related factors model (Verbal violence of students towards students, verbal violence of students towards teachers, direct physical violence and threats among students, indirect physical violence by students, social exclusion, violence through information and communication technologies, disruption in the classroom and teacher violence towards the students). The reliability for internal consistency was adequate.

Keywords: Internal structure, Reliability, School Violence, Questionnaire, Adolescence.

La sociedad actual se ha tornado compleja debido al incremento del individualismo, la indiferencia y la modernización económica (Urquiza, Meersohn, y Torrejon, 2005); en el individualismo se antepone el propio bienestar

y se promueve la autosuficiencia para el logro de metas personales (Hosftede, 1980). Esta forma de interacción cambiante, centrada en la competitividad y el dominio, conduciría a la presencia de dificultades de convivencia entre los integrantes de una comunidad.

Los adolescentes no están exentos de esta realidad; ellos pueden llegar a mostrar comportamientos de franca oposición con su entorno (Álvarez-Solís, y Vargas-Vallejo,

Recibido: 9/03/2018 - Aceptado: 6/05/2018 - Avance online: 16/05/2018

*Correspondencia: Karla Azabache Alvarado.

Universidad César Vallejo

C. P. 051, Trujillo, Perú.

E-mail: karadazal@hotmail.com

2002). En parte, se debería a su necesidad de autoafirmación e independencia (Herrera, 1999), así como al reconocimiento de sí mismo ante sus pares (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2011). Es, en el intento de establecer una "identidad social alternativa" de la formalmente existente (Llinares, Benedito, Molpeceres, Gómez, y Casino 2011, p.39), que se produce la "pérdida del sentido normativo" (Girola, 2011, p.100) y la desorganización de sus valores sociales.

Cuando las conductas resultantes de dicha desorganización se manifiestan de manera intencional, para perjudicar o causar daño a terceros, de forma inmediata y duradera, se está haciendo referencia a la violencia (Álvarez-García, Rodríguez, González-Castro, Núñez, y Álvarez, 2010). Esta puede manifestarse en el ámbito académico, al aprovechar el dominio irreal o existente contra sus compañeros de clase (Álvarez-García, Núñez, Rodríguez, Álvarez, y Dobarro, 2011).

Este escenario incrementa la preocupación por lograr una adecuada convivencia escolar entre adolescentes (Álvarez et al., 2009). Autores como Cava, Buelga, Musitu y Murgui, (2010) afirman que la violencia escolar obstaculiza el cumplimiento de objetivos educativos. Dobarro, Álvarez-García y Núñez (2014), recalcan su impacto negativo en la calidad educativa y el adecuado desarrollo psicosocial del adolescente. También se ha establecido que ser víctima de violencia se relaciona con bajas calificaciones, absentismo y abandono escolar (Kokko, Tremblay, Lacourse, Nagin, y Vitaro, 2006). Esto afectaría el propósito final de la educación, que es la formación de un individuo con un locus de control interno, autónomo y capaz de un adecuado accionar (Krauskopf, 2001).

En América Latina, la violencia se encuentra culturalmente arraigada (UNICEF, 2011) y se ejerce dentro de la vida cotidiana (Rosabal, Romero, Gaquín, y Hernández, 2015). El respaldo social existente incrementa las prácticas violentas dentro de la educación (entre las que prima el maltrato emocional); a su vez, dificulta la generación de métodos de aprendizaje

basados en el respeto de la dignidad y derechos de los menores de edad (UNICEF, 2011).

El reporte de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) indicó que los países latinos con mayor presencia de bullying son República Dominicana (12,2%) y Costa Rica (10,9%); en Perú, el 6,1% reconoció sufrir acoso con frecuencia (Cable News Network Español [CNN], 2017).

En Perú, la violencia escolar ha incrementado sus cifras; no obstante, éstas reflejan información parcial, proveniente solo de quienes reportan los casos. Es así que, entre el 2013 y el 2017 se registraron 11,298 casos, de los cuales el 87% ocurrió en colegios públicos, mientras que el 13% en privados; el 57% de casos más frecuentes fue en el nivel secundario (Fernández, 2017). En el diario Perú 21, las cifras del portal virtual de denuncias contra la violencia escolar SíseVe entre los años 2013 a 2017, indican que, en el 43% de casos reportados, el personal del colegio fue quien ejerció el rol de agresor. Los tipos de violencia más frecuentes fueron: física (9272 casos) y verbal (8012 casos). Los principales motivos de acoso (8,1%), estuvieron relacionados con la edad y la ausencia de las figuras parentales (Sausa, 2018).

Todo lo expuesto evidencia la necesidad de contar con instrumentos que permitan una adecuada medición de la presencia e intensidad de la violencia escolar en el contexto peruano. La percepción del estudiante resulta importante para conocer a fondo el panorama, pues puede brindar información, muchas veces inadvertida para los padres de familia o docentes (Álvarez, Álvarez, González-Castro, Núñez, y González-Pianda, 2006).

Es así que se hizo una revisión de escalas relacionadas a la variable de investigación, construidas o validadas para el contexto peruano. Aunque no se cuenta con un listado oficial de instrumentos psicométricos de uso autorizado en Perú, se lograron identificar los siguientes: el Test AVE de Acoso y Violencia Escolar (Piñuel, y Oñate, 2006), para valorar los factores de riesgo frecuentes y daños habituales en el evaluado. También el Instrumento para la Evaluación del Bullying INSEBULL (Avilés, y

Elicés, 2007), en las versiones de autoinforme y heteroinforme. El Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar (CMIE-IV) de Caballo, Calderero, Carrillo, Salazar e Irurtia (2012). El Cuestionario sobre intimidación entre iguales para secundaria de Ortega, Mora-Merchán y Mora (Sáenz, 2010), y el *Cuestionario de Violencia Escolar para Educación Secundaria CUVE3-ESO* (Álvarez-García et al., 2012, 2013).

Los instrumentos de procedencia peruana encontrados fueron: la Escala de Violencia en Escolares (E-VIEA) para adolescentes (Astete, 2016). El Test de predisposición hacia el bullying, de tipo evaluativo gráfico, que se encuentra en su versión piloto, pero dirigido a niños de 7 a 9 años (Choy, Henostroza, y Rodríguez, 2016). La Escala de Convivencia Escolar – Bullying (ECE- B) dirigida a adolescentes, desarrollada por Arévalo (2015). También un instrumento de 30 preguntas cerradas para medir el bullying (Oliveros, y Barrientos, 2007). Cabe indicar que el análisis de validez y confiabilidad desarrollado en todos los instrumentos, reportó valores adecuados, pero limitados a los participantes para los cuales fueron construidos. Otra característica es que se centran, principalmente, en explorar los tipos de violencia desde la perspectiva del agresor, víctima u observador.

Es así que, aun cuando existan diversos instrumentos, éstos presentan ciertas limitaciones que orientaron a la elección del CUVE3-ESO y la necesidad de efectuar el análisis psicométrico en adolescentes peruanos. Este instrumento permite la medición de las manifestaciones de violencia escolar y las relaciones del alumnado y el profesorado (Álvarez-García et al., 2013), lo que no es contemplado en las otras escalas. También presenta menor cantidad de ítems respecto a algunos de los cuestionarios. Otro elemento a favor, es que contempla formas de violencia de aparición y presencia más reciente, como son la exclusión social, interrupción en el aula y violencia a través de las tecnologías de información.

Los tipos de violencia escolar considerados por Álvarez-García et al. (2012, 2013) en el CUVE3-ESO incluyen:

La violencia física, que se presenta por contacto material y uso de la fuerza para lastimar, de manera directa (con golpes o peleas) e indirecta (deterioro de las pertenencias de la víctima). La violencia verbal, también puede ser directa (insultos, sobrenombres) e indirecta (sembrar rumores peyorativos). La interrupción en el aula abarca comportamientos que dificultan el normal desarrollo de la clase (Chafouleas et al., 2010; Dobarro et al., 2014). La exclusión social implica acciones de rechazo y discriminación, ante las diferencias de diversa índole observadas en la víctima, como la nacionalidad, origen, aspecto físico o rendimiento académico (Dobarro et al., 2014; Estell et al., 2009; Pachter, Bernstein, Szalacha, y Coll, 2010). La violencia a través de las TIC incluye el envío de mensajes perniciosos por internet o teléfono móvil, grabaciones de agresiones físicas, difusión de historias e imágenes comprometedoras, o exclusión en grupos de redes sociales (Álvarez-García et al., 2011; Dobarro et al., 2014).

Por otra parte, las evidencias psicométricas del CUVE3-ESO han demostrado ser favorables. Álvarez-García et al. (2012, 2013), analizaron su estructura interna; a través del método de componentes principales y rotación promax; obtuvieron que los 44 ítems mostraron cargas factoriales mayores a ,30 en el modelo de 8 factores relacionados que explica el 55,4% de varianza acumulada. Los resultados para el análisis factorial confirmatorio, evidenciaron que la estructura de 8 factores ofrecía mejores índices de ajuste al reespecificar el modelo, señalando los errores correlacionados ($\chi^2/gf = 4,785$; $GFI = ,966$; $RMSEA = ,038$; $AGFI = ,914$). La consistencia interna reflejó índices $\alpha = ,94$ para la escala total y de ,71 a ,87 para las subescalas.

El modelo de 8 factores de Álvarez-García et al. (2012, 2013) contempla los tipos de violencia ejercidos por los estudiantes o profesores, a saber: 1) La violencia a través de dispositivos móviles e Internet (TIC) y 2) la violencia del profesorado al alumnado (incluye demostraciones de favoritismo, asignación de castigos injustificados, ridiculización e

insultos). 3) La violencia verbal del alumnado al alumnado y 4) la violencia física y amenazas entre estudiantes. 5) La disrupción en el aula, 6) la violencia física indirecta por parte del alumnado, 7) exclusión social y, 8) la violencia verbal del alumnado al profesorado.

Cabe mencionar que el presente estudio no es el primer análisis de las evidencias de validez del cuestionario; en Trujillo, Perú, Lázaro (2016) halló las propiedades psicométricas del CUVE3-ESO en 369 adolescentes de 12 a 17 años de edad. Obtuvo un $GFI = ,836$ y un $RMSEA = ,037$ en el análisis factorial confirmatorio, e índices α entre $,71$ a $,91$ en los factores y $\alpha = ,94$ en la escala global.

Es así, que la relevancia de esta investigación se fundamenta en los criterios de Hernández, Fernández y Baptista (2014): por su aporte teórico, que permite fortalecer la propuesta del modelo de 8 factores relacionados y su aplicación en diversos escenarios culturales. A nivel metodológico se contaría con un instrumento con adecuadas evidencias de validez y que explora la violencia escolar desde una perspectiva más amplia. También sirve de precedente a futuros estudios en Perú y América Latina.

La relevancia social incluye la focalización de la atención y esfuerzos hacia el estudio del problema creciente de la violencia escolar en los adolescentes peruanos, puesto que los datos existentes muestran una imagen parcial de la realidad. Además, la medición certera de la variable, permitirá el posterior diseño de estrategias de intervención para su prevención (implicancias prácticas).

Es por ello, que se formuló el problema de investigación ¿Cuáles son las evidencias de validez y fiabilidad del *Cuestionario de Violencia Escolar para Educación Secundaria CUVE3-ESO* en una muestra de adolescentes peruanos? Los objetivos fueron: establecer las evidencias de validez basada en el contenido, en la estructura interna y mediante la relación con otras variables; así también, analizar la consistencia interna del CUVE3-ESO en los adolescentes peruanos.

MÉTODO

La investigación fue de corte instrumental, e incluye el análisis de las propiedades psicométricas de los instrumentos de medida en Psicología (Ato, López, y Benavente, 2013).

PARTICIPANTES

Para el estudio se eligieron a 683 adolescentes de 12 a 18 años ($M = 14,5$; $DT = 2,16$) mediante el muestreo probabilístico estratificado (Hernández et al., 2014), para garantizar la representatividad en cuanto a edad y sexo. De ellos se tuvo que 49,8% fueron mujeres y 50,2% varones, todos ellos inscritos de manera formal durante el año académico 2017 en tres instituciones educativas públicas mixtas del distrito La Esperanza de la ciudad de Trujillo, Perú.

Para el diseño de los estratos, se tuvo acceso a las nóminas de los centros educativos para el control de asistencia de los estudiantes, de acuerdo al nivel de estudios y aula de pertenencia (grado y sección); cabe indicar que esta clasificación se efectúa teniendo en consideración la edad de los estudiantes en años cumplidos. Esta división previa permitió realizar la elección al azar según los criterios establecidos.

Para mayor detalle, se tiene que en la primera institución educativa se contó con 13 estratos conformados por 3 grados de 3 secciones y 2 grados de 2 secciones cada uno. En la segunda institución educativa existieron 25 agrupaciones (5 grados con 5 secciones cada uno). En la tercera institución educativa, un total de 27 grupos se encontraban previamente conformados (2 grados de 6 secciones cada uno y 3 grados de 5 secciones). Ello hizo un total de 65 aulas con 29 estudiantes de ambos sexos en promedio.

INSTRUMENTO

El nombre completo es *Cuestionario de Violencia Escolar para Educación Secundaria CUVE3-ESO*, cuyos autores son Álvarez-García et al. (2012, 2013), siendo su procedencia

España. Su aplicación es individual o colectiva, entre las edades de 12 a 19 años. Consta de 44 ítems con cinco opciones de respuesta tipo Likert, las mismas que van desde 1-Nunca hasta 5-Siempre. El instrumento es la tercera versión revisada del cuestionario original del año 2006; permite analizar indicadores de la convivencia escolar bajo la percepción de los alumnos, con respecto a la presencia de diferentes manifestaciones de violencia escolar ejercida por los profesores o estudiantes.

En el análisis de ítems, se determinó la pertinencia de los mismos al verificar el porcentaje de respuesta de los evaluados; también se observó que las opciones de respuesta fueran utilizadas y que sus desviaciones típicas se alejen de cero. Además, se obtuvieron índices de correlación elemento-total corregida con valores positivos entre ,371 y ,599; ello indica la contribución y misma direccionalidad de los ítems para medir la variable. Respecto a la estructura factorial, los análisis exploratorios y confirmatorios respaldan la evidencia del modelo de 8 factores descrito previamente.

La consistencia interna del instrumento en general ($\alpha = ,939$) y de los factores que la componen ($,714$ a $,872$), evaluada mediante el índice Alfa de Cronbach, resultó apropiada.

PROCEDIMIENTO

El primer paso fue la obtención de los permisos respectivos de las autoridades de las instituciones educativas seleccionadas para la investigación; a ellos se les dio a conocer el objetivo del estudio, las características del instrumento y las condiciones de participación. Una vez obtenida la autorización, se dialogó con los padres y apoderados de los estudiantes para la firma del consentimiento informado. A continuación, se administró el instrumento de manera colectiva durante los horarios asignados previamente al interior de las aulas de clase. Antes de responder al cuestionario, los participantes fueron informados respecto al objetivo del estudio y otras condiciones (entre ellas el salvaguardo de la identidad y libre derecho a retirarse) que permitieron obtener su participación voluntaria. Al culminar la

aplicación se agradeció a los estudiantes, apoderados y autoridades de las instituciones educativas por su participación.

ANÁLISIS DE DATOS

El método de análisis de datos se realizó en tres etapas: la primera fue efectuada a través del programa Microsoft Excel 2013 para la obtención de la validez de contenido por la valoración de ocho expertos, en los aspectos de claridad y representación del dominio (American Educational Research Association [AERA], American Psychological Association [APA], y National Council on Measurement in Education [NCME], 2014). Ello, con el objetivo de establecer la necesidad de efectuar adaptaciones lingüísticas a los reactivos; en especial los ítems 3, 8, 9, 10 y 35 que presentan términos no habituales en la expresión verbal de los adolescentes peruanos. También se obtuvieron los intervalos de confianza para estos índices (Merino, y Livia, 2009), considerándose adecuados si su límite inferior supera el ,50 (Cicchetti, 1994).

La segunda etapa fue trabajada con el programa AMOS versión 23, para la corroboración de la estructura interna mediante el análisis factorial confirmatorio, a través del método de mínimos cuadrados no ponderados (ULS). Se inició con la evaluación de los supuestos de normalidad univariante, a través de los índices de curtosis y asimetría, en el rango de -1 a 1 (Hair, Anderson, Tatham, y Black, 2005).

Posteriormente, se estimaron las cargas factoriales estandarizadas, los errores de medición y las correlaciones entre factores latentes para poder obtener los índices que evaluaron el ajuste del constructo, considerando un ajuste bueno o satisfactorio si los índices de ajuste global $X^2/df < 2$ (Byrne, 2010; Tabachnick, y Fidell, 2007), $RMR < ,08$ (Byrne, 2010; Hu, y Bentler, 1999), $GFI > ,95$; en los índices de ajuste comparativo NFI y $RFI > ,95$ (Byrne, 2010) y, si los índices de ajuste parsimonioso $PGFI > ,50$ (Mulaik et al., 1989) y $PNFI > ,50$ (James, Mulaik, y Brett, 1982).

Así mismo, se efectuó el análisis de la

evidencia basada en la relación con otras variables de tipo discriminante (Abad, Olea, Ponsoda, y García, 2011; Campbell, y Fiske, 1959). Ello se estableció mediante los resultados de las covariaciones entre factores latentes, que reflejen que dichos factores se encuentran relacionados de manera positiva y moderada (Nuviala, Grao-Cruces, Teva-Villén, Pérez-Ordás, y Blanco-Luengo, 2016), pero sin ser redundantes (Campbell, y Fiske, 1959; Lehmann, Gupta, y Steckel, 1999). De acuerdo a Cohen (1988), las correlaciones se consideran moderadas si son mayores a ,30; por otra parte, se observó que dichas correlaciones fueran menores que los coeficientes de fiabilidad (Crocker, y Algina, 1986).

La tercera etapa incluyó el análisis de la consistencia interna; debido a las cargas factoriales estandarizadas y errores de medición diferentes y correlacionados para los ítems, los mismos que indican la no equivalencia entre ítems para medir cada factor, se orientó al uso del estadístico Omega de McDonald (1999) corregido (Raykov, 2001), considerando valores aceptables si se encuentran entre ,70 a ,90 (Campo-Arias, y Oviedo, 2008).

RESULTADOS

EVIDENCIA DE VALIDEZ BASADA EN EL CONTENIDO

Para dar cumplimiento al primer objetivo, se analizó la evidencia basada en el contenido mediante el criterio de ocho jueces expertos, todos psicólogos de profesión, colegiados, habilitados y con experiencia en el ámbito clínico y educativo. A ellos se les pidió analizar de manera individualizada la claridad y coherencia de los ítems en una escala de 0 a 3. Al consolidar la información, se observó que los jueces propusieron cambios en los ítems 3, 8, 9, 10 y 35. Una segunda entrega a los expertos, con las adaptaciones lingüísticas realizadas, permitió el procesamiento de la información mediante el índice V de Aiken. Los resultados para los ítems modificados, reflejaron índices V entre ,83 y ,96; IC 95% [,64;

,93] y [,81; ,99] respectivamente. En los ítems sin adaptaciones lingüísticas la V obtenida fue de 1; IC 95% [,68; 1,0]. Esto permite afirmar que todos los ítems se encuentran redactados de manera comprensible y orientados al factor al cual pertenecen.

Respecto a los cambios en el fraseo de los reactivos, se tiene que en el ítem 3 se reemplazó el término "motes" por "sobrenombres"; en los ítems 8, 9 y 10 se cambió el término "recinto escolar" por "colegio" y en el ítem 35 se sustituyó el término "manía" por "rechazo o cólera". En todos los casos se buscaron expresiones que resultaran más familiares y de uso cotidiano para los estudiantes de educación secundaria en el contexto peruano.

EVIDENCIA BASADA EN LA ESTRUCTURA INTERNA

El análisis de la estructura interna se inició con la obtención de medidas de distribución para los 44 reactivos del cuestionario. La tabla 1 refleja que solo 13 ítems se encuentran entre los valores de -1 a 1, considerados simétricos; siendo el ítem 44 el que presenta mayor asimetría (3,72) y curtosis (14,77). Debido a este resultado y la cantidad de participantes del estudio, es que se eligió el método de mínimos cuadrados no ponderados para la confirmación de la estructura del cuestionario.

En la figura 1 se observan las cargas factoriales estandarizadas del CUVE3-ESO. Se reportaron valores desde ,45 (ítem 40 de la escala violencia del profesorado hacia el alumnado), hasta ,78 (ítem 6 de la escala violencia verbal del alumnado hacia el profesorado, e ítem 26 en la escala de violencia a través de las TIC's).

De igual manera, se observan las correlaciones entre factores latentes; el menor puntaje obtenido fue ,30 entre los factores Disrupción en el Aula y Violencia Física Indirecta por parte del Alumnado. La covariación más elevada (,73) se presentó entre los factores Violencia Física Directa y Amenazas entre Estudiantes y Exclusión social.

En la tabla 2 se aprecian los índices de ajuste para el modelo de 8 factores relacionados,

Tabla 1
Índices de asimetría y curtosis de los ítems del CUVE3 – ESO

Ítems	Asimetría	Curtosis	Ítems	Asimetría	Curtosis
1	0,36	-0,35	23	1,56	1,77
2	0,30	-0,62	24	3,16	11,30
3	-0,24	-0,96	25	1,46	1,62
4	0,17	-0,84	26	1,58	2,23
5	1,05	0,61	27	2,08	4,05
6	1,36	1,85	28	1,97	3,99
7	1,83	3,35	29	1,77	3,00
8	0,59	-0,02	30	1,87	3,45
9	0,82	0,33	31	1,26	1,00
10	0,77	0,11	32	0,72	-0,25
11	0,91	0,09	33	0,68	-0,33
12	2,65	7,55	34	0,46	-0,82
13	1,43	1,80	35	1,59	2,09
14	1,05	0,58	36	1,66	2,18
15	3,20	12,40	37	2,11	4,43
16	1,97	4,02	38	2,12	4,49
17	2,30	5,58	39	2,05	3,91
18	0,95	0,22	40	1,90	2,88
19	1,21	0,91	41	2,76	8,25
20	1,08	0,61	42	0,96	0,01
21	1,34	1,34	43	2,62	7,23
22	2,44	5,78	44	3,72	14,77

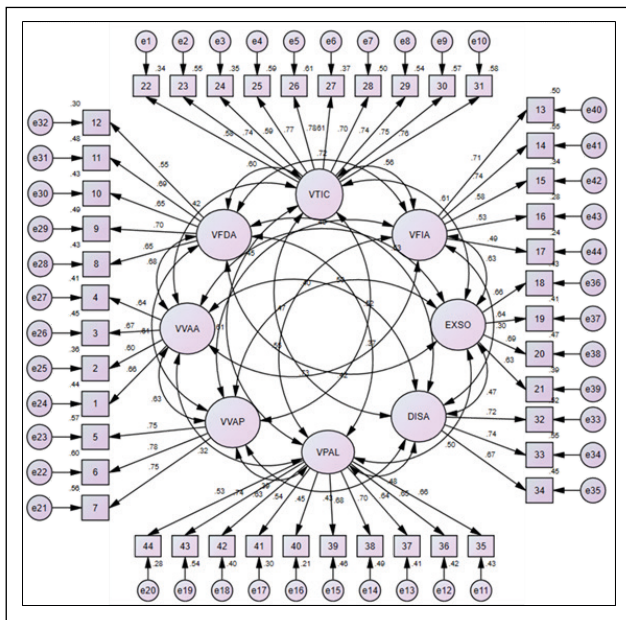


Figura 1. Diagrama de senderos del CUVE3-ESO (VVAA = Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado; VVAP = Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado; VFDA = Violencia física directa y amenazas entre estudiantes; VFIA = Violencia física indirecta por parte del alumnado; EXSO = Exclusión social; VTIC = Violencia a través de las tecnologías de la información y de la comunicación; DISA = Disrupción en el aula; VPAL = Violencia del profesorado hacia el alumnado).

Tabla 2
Índices de ajuste del modelo de ocho factores del CUVE3 – ESO

Índices de ajuste y criterio		Modelo 8F
Ajuste absoluto		
Chi cuadrado	χ^2	1359
Grados de libertad	<i>Gl</i>	874
Razón chi-cuadrado / grados de libertad	χ^2/gl	1,555
Raíz del residuo cuadrático medio	<i>RMR</i>	,045
Índice de bondad de ajuste	<i>GFI</i>	,977
Ajuste comparativo		
Índice relativo de ajuste	<i>RFI</i>	,967
Índice normado de ajuste	<i>NFI</i>	,969
Ajuste parsimonioso		
Índice de bondad de ajuste parsimonioso	<i>PGFI</i>	,862
Índice normado de ajuste parsimonioso	<i>PNFI</i>	,895

Tabla 3
Índices de confiabilidad del CUVE3-ESO

	Escala	ω Corregido
VVAA	Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado	.92
VVAP	Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado	.89
VFDA	Violencia física directa y amenazas entre estudiantes	.82
VFIA	Violencia física indirecta por parte del alumnado	.76
EXSO	Exclusión social	.86
VTIC	Violencia a través de las TIC's	.77
DISA	Disrupción en el aula	.78
VPAL	Violencia del profesorado hacia el alumnado	.76

propuesto por los autores del instrumento; los puntajes reportados se encuentran por encima de los valores sugeridos para corroborar la estructura interna.

En la tabla 3 se reportan valores de consistencia interna obtenidos con el índice Omega corregido; en la escala general el puntaje fue mayor a ,90. En los 8 factores del cuestionario, los índices fluctuaron entre ,76 para Violencia del Profesorado hacia el Alumnado, y de ,92 para Violencia Verbal del Alumnado hacia el Alumnado.

DISCUSIÓN

Esta investigación surgió con el propósito de analizar las evidencias de validez y fiabilidad del *Cuestionario de Violencia para Educación Secundaria CUVE3-ESO* en estudiantes adolescentes peruanos. Los estudios previos, desarrollados por los autores del instrumento, apuntan a la existencia de una estructura de ocho factores relacionados que representan las diversas manifestaciones de la violencia directa e indirecta, cometida por el profesorado y el alumnado desde la perspectiva de estos últimos.

Por tratarse de un instrumento creado fuera de la realidad peruana, se decidió, como primer objetivo, realizar el análisis de contenido en los aspectos de claridad y coherencia; ello con la finalidad de garantizar una adecuada representatividad y entendimiento de los ítems para los adolescentes participantes. Es así que, de acuerdo a Pedrosa, Suárez-Álvarez y García-Cueto (2013), se examinó su grado de ajuste al constructo.

Al respecto, aun cuando en ambos países se habla el mismo idioma, fue necesario avalar la adecuación del lenguaje para que el significado de las palabras y expresiones resulten ser similares en las dos culturas (Hambleton, 2005). Por tal razón, se consideraron los usos idiomáticos y connotaciones asignadas a los términos (Sireci, 2011), en las realidades española y peruana.

Se estableció la presencia de diferencias en el uso cotidiano de expresiones en los ítems (Muñiz, Elosua, y Hambleton, 2013); por tal motivo, se efectuó la consulta a través del criterio de jueces. En la primera devolución se sugirieron cambios en 5 reactivos, sustituyendo palabras por sus equivalentes, pero que guardaran un significado similar al de la población española.

Efectuados los cambios, se hizo una segunda consulta a los expertos para reducir a su mínima expresión las diferencias lingüísticas (Muñiz et al., 2013). Los resultados de la V de Aiken reflejaron valores aceptables, mayores a lo recomendado en los aspectos evaluados (Aiken, 2003). Estos datos corroboran la utilidad y pertinencia de todos los ítems a la escala.

El siguiente objetivo fue corroborar el ajuste del modelo teórico al modelo estimado (Batista-Fogueta, Coenders, y Alonso, 2004; Yaghmale, 2003), a través del análisis factorial confirmatorio. Se encontraron índices de ajuste adecuados, con resultados por encima de lo sugerido para los índices absolutos, que indica el buen grado de ajuste de los datos, o la representación de las relaciones observadas del modelo especificado (Gómez, 1996). Lo propio ocurrió con los índices de ajuste comparativo y parsimonioso (James et al., 1982; Mulaik et al.,

1989).

Estos datos indican que el modelo teórico de ocho factores relacionados se ajusta de manera adecuada en los adolescentes peruanos (Lévy, y Varela, 2006); por lo que se reafirma el constructo inicialmente establecido de violencia como la agrupación de conductas intencionales para producir daño (Álvarez-García et al., 2011). Así también, las cargas factoriales estandarizadas, demostraron su relación y aporte a cada una de las escalas establecidas por los autores del instrumento (Álvarez et al., 2012, 2013). También permitió corroborar la misma direccionalidad de los ítems para medir las dimensiones de la violencia escolar y facilitar su puntuación (Álvarez et al., 2013).

Por otra parte, cabe mencionar que los índices de ajuste obtenidos en el presente estudio superan a los encontrados por Lázaro (2016), quien alcanzó un *GFI* inferior a lo requerido (Byrne, 2010) y, que se pudo ver afectado por el tamaño de la muestra (Sharma, Mukherjee, Kumar, y Dillon, 2005), pues trabajó con 369 adolescentes.

Una posible explicación a la confirmación de la estructura propuesta por Álvarez-García et al. (2012, 2013), radicaría en que la “pérdida del sentido normativo” (Girola, 2011, p.100) de los adolescentes peruanos, se viene afianzando y generalizando por la existencia del arraigo cultural de la violencia (UNICEF, 2011). Ello, sumado al incremento del individualismo e indiferencia (Urquiza et al., 2005), así como el intento de reafirmar su identidad social (Llinares et al., 2011) para sentirse reconocido ante sus pares (UNICEF, 2011), incentivarían la presencia de comportamientos de oposición al entorno (Álvarez-Solís, y Vargas-Vallejo, 2002).

Así mismo, los tipos de violencia escolar entre adolescentes, resultan ser similares en los diferentes escenarios socioculturales. En parte, propiciado por el respaldo social a las prácticas violentas en la escuela (UNICEF, 2011), que conlleva a su ejercicio cotidiano (Rosabal et al., 2015). Es así que, en ambos contextos, español y peruano, se observan manifestaciones semejantes de violencia en los estudiantes y profesores: física, verbal, comportamientos

disruptivos, exclusión social y uso de las TIC con el propósito de generar daño a terceros (Álvarez-García et al., 2012, 2013).

Otro aspecto que evidenció la validez del constructo, fue la correlación entre los 8 factores del instrumento, con el propósito de ser contrastados entre sí (Campbell, y Fiske, 1959). Los resultados indicaron presencia de correlaciones moderadas y altas (Cohen, 1988); esto refleja, de acuerdo a Abad et al. (2011) y Lehman et al. (1999), medidas de constructos diferentes (expresados en cada uno de los factores), pero integrados en el modelo teórico propuesto por Álvarez-García et al. (2012, 2013).

Los puntajes menores presentados se explicarían por las diferentes manifestaciones de los tipos de violencia; mientras que en uno de ellos se requiere el contacto físico (Violencia Física Indirecta por parte del Alumnado); en el otro, las acciones se encaminan a dificultar el desarrollo de la clase (Disrupción en el aula). Estos datos corroboran que, aun cuando los factores pertenezcan al mismo constructo teórico, sus medidas deben diferir (Churchill, 1979).

En contraparte, se obtuvieron correlaciones altas entre la Exclusión social y la Violencia Física Directa y Amenazas entre Estudiantes, así como esta última con la Violencia Física Indirecta por parte del Alumnado. Al respecto, se entiende que los puntajes son reflejo de la similitud en las manifestaciones que caracterizan a estos factores, por la presencia del contacto corporal y las intimidaciones entre los escolares. Aun así, se corroboraría la evidencia de validez discriminante, debido a que las correlaciones son menores que los coeficientes de fiabilidad (Crocker, y Algina, 1986); y, por la ausencia de multicolinealidad, que refuta la idea que los factores medirían el mismo constructo (Arias, 2008).

Por último, se analizó la confiabilidad del CUVE3-ESO, mediante el método de consistencia interna, para establecer que el instrumento brinda resultados precisos sobre el constructo (Alarcón, 2013). Así, se utilizó el Coeficiente Omega (McDonald, 1999), puesto que arroja resultados más precisos en comparación con el

Alfa, al hacer uso de la matriz factorial en lugar del número de ítems (Ventura-León, y Caycho-Rodríguez, 2017). Se encontraron valores que permiten afirmar que el CUVE3-ESO posee confiabilidad adecuada (Campo-Arias, y Oviedo, 2008). Por otro lado, en las investigaciones de Lázaro (2016) y Álvarez-García et al. (2012, 2013), se obtuvo el índice Alfa de Cronbach, con valores superiores a lo requerido, tanto para las dimensiones, como en la escala general.

La investigación presenta algunas limitaciones a ser consideradas en futuros trabajos. La primera se orienta a la participación de adolescentes que radican en la zona norte de Perú; por ello, otros trabajos deberían incluir otras muestras con diferentes características de la realidad peruana. La segunda limitación incluye la presentación de las evidencias de contenido y estructura, mas no basadas en el criterio; por lo que se hace necesario explorar la relación de la violencia escolar con otras variables. También se debería considerar la posible variación por sexo, edad u otras variables sociodemográficas, así como otras fuentes de confiabilidad (estabilidad, por ejemplo) para considerar una posterior elaboración de baremos para la realidad peruana.

No obstante, los resultados permiten ratificar que la estructura y contenido del cuestionario, cuenta con adecuadas evidencias de validez y fiabilidad para los estudiantes adolescentes peruanos, constituyéndose así en una herramienta útil y de sencilla aplicación para la detección de las manifestaciones de la violencia escolar.

- **Conflicto de intereses**

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

REFERENCIAS

Abad, F. J., Olea, J., Ponsoda, V., y García, C. (2011). *Medición en ciencias sociales y de la salud*. Madrid: Síntesis S. A.

Aiken, L. (2003). *Test psicológicos y evaluación* (11° ed.). México DF: Pearson Educación.

Alarcón, R. (2013). *Métodos y diseños de investigación del comportamiento*. Lima: Editorial Universitaria.

Álvarez, L., Álvarez, D., González-Castro, P., Núñez, J. C., y González-Pienda, J. A. (2006). Evaluación de los comportamientos violentos en los centros educativos. *Psicothema*, 18(4), 686 – 695.

Álvarez, D., Álvarez, L., Núñez, J. C., Rodríguez, C., González-Pienda, J. A., y González-Castro, P. (2009). Efectos sobre la conflictividad escolar de un programa de educación en resolución de conflictos en tutoría. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(2), 189 – 204.

Álvarez-García, D., Núñez, J. C., y Dobarro, A. (2012). CUVE3. *Cuestionario de Violencia Escolar – 3*. Barakaldo: Albor-Cohs.

Álvarez-García, D., Núñez, J. C., y Dobarro, A. (2013). Cuestionarios para evaluar la Violencia Escolar en Educación Primaria y Educación Secundaria: CUVE3-EP y CUVE3 – ESO. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 191 – 202.

Álvarez-García, D., Núñez, J. C., Rodríguez, C., Álvarez, L., y Dobarro, A. (2011). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Violencia Escolar – Revisado (CUVE – R). *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 59 – 83.

Álvarez-García, D., Rodríguez, C., González-Castro, P., Núñez, J. C., y Álvarez, L. (2010). La formación de los futuros docentes frente a la violencia escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 35-56.

Álvarez-Solís, R. M., y Vargas-Vallejo, M. P. (2002). Violencia en la adolescencia. *Salud en Tabasco*, 8(2), 05-08.

American Educational Research Association, American Psychological Association, and National Council on Measurement in Education (2014). *Standards for Educational and psychological testing*. Washington, DC.: American Educational Research Association.

Arévalo, E. (2015). Estudio epidemiológico de la violencia y acoso escolar (bullying): situación actual en la ciudad de Trujillo-2014. *Revista Pueblo Continente*, 26(2), 527-537.

Arias, B. (2008). Desarrollo de un ejemplo de análisis factorial confirmatorio con Lisrel, AMOS y SAS. VI Seminario de Actualización en Investigación sobre Discapacidad SAID 2008,

- Salamanca, España, 5, 75-120.
- Astete, E. K. (2016). *Diseño y validación de una escala de violencia en escolares de 12 a 17 años del distrito de Ventanilla, 2016* (Tesis de licenciatura). Recuperada de repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/1109/Astete_CEK.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ato, M., López, J. J., y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en Psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038 – 1059. doi: [10.6018/analesps.29.3.178511](https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511)
- Avilés, J. M., y Elicés, J.A. (2007). *INSEBULL, Instrumento para la Evaluación del Bullying*. Madrid: CEPE.
- Batista-Fogueta, J., Coenders, G., y Alonso, J. (2004). Análisis factorial confirmatorio, su utilidad en la validación de cuestionarios relacionados con la salud. *Medicina Clínica*, 122(1), 21-27. doi: [10.1157/13057542](https://doi.org/10.1157/13057542)
- Byrne, B. (2010). *Structural equations modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (2da Ed.). Nueva York: Routledge.
- Caballo, V. E., Calderero, M., Carrillo, G. B., Salazar, I. C., e Irurtia, M. J. (2012). Desarrollo y validación de una nueva medida de autoinforme para evaluar el acoso escolar (bullying). *Revista Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 20(3), 625-647.
- Cable News Network Español (2 de mayo de 2017) *Atrapados en el silencio, México, República Dominicana y Costa Rica, los peores de América en acoso escolar, según la OCDE*. Recuperado de cnnespanol.cnn.com/2017/05/02/mexico-republica-dominicana-y-costa-rica-los-peores-de-la-region-en-acoso-escolar-segun-la-ocde/
- Campbell, D. T., y Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitreat-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56, 81-105. doi: [10.1037/h0046016](https://doi.org/10.1037/h0046016)
- Campo-Arias, A., y Oviedo, H. C. (2008). Propiedades psicométricas de una escala: La consistencia interna. *Revista de Salud Pública*, 10(5), 831 – 839.
- Cava, M. J., Buelga, S., Musitu, G., y Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 21-34.
- Chafouleas, S. M., Briesch, A. M., Riley-Tillman, T. C., Christ, T. J., Black, A. C., y Kilgus, S. P. (2010). An investigation of the generalizability and dependability of Direct Behavior Rating Single Item Scales (DBR-SIS) to measure academic engagement and disruptive behavior of middle school students. *Journal of School Psychology*, 48(3), 219-246. doi: [10.1016/j.jsp.2010.02.001](https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.02.001).
- Choy, R., Henostroza, F., y Rodríguez, V. (2016). Propiedades psicométricas de la versión piloto del Test de Predisposición hacia el Bullying (TPB) para niños entre 7 y 9 años de edad. *Persona*, 19, 91-103.
- Churchill, G. A. (1979). A Paradigm for Developing Better Measures of Marketing Constructs. *Journal of Marketing Research*, 16(1), 64-73. doi: [10.2307/3150876](https://doi.org/10.2307/3150876)
- Cicchetti, D. V. (1994) Guidelines, criteria, and rules of thumb for evaluating normed and standardized assessment instruments in Psychology. *Psychological Assessments*, 6, 284-290. doi: [10.1037/1040-3590.6.4.284](https://doi.org/10.1037/1040-3590.6.4.284)
- Cohen. J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd Ed.). Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum.
- Crocker, L., y Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Dobarro, A., Álvarez-García, D., y Núñez, J. C. (2014). CUVE3: Instrumentos para evaluar la violencia escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(5), 487 – 492. doi: [10.17060/ijodaep.2014.n1.v5.710](https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v5.710)
- Estell, D., Farmer, T., Irvin, M., Crowther, A., Akos, P., y Boudah, D. (2009). Students with exceptionalities and the peer group context of bullying and victimization in late elementary school. *Journal of Child & Family Studies*, 18(2), 136-150. doi: [10.1007/s10826-008-9214-1](https://doi.org/10.1007/s10826-008-9214-1)
- Fernández, L. (2 de mayo de 2017). Día contra el bullying: las regiones con más casos de agresión. *El Comercio*. Recuperado de elcomercio.pe/peru/diacontraelbullying-regiones-casos-agresion-418102
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

- (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe. Superficie y fondo*. Ciudad del Saber, Clayton: Plan Internacional y UNICEF.
- Girola, L. (2011). La cultura de la transgresión. Anomias y cultura del "como si" en sociedad mexicana. *Estudios Sociológicos*, XXIX(85), 99-129.
- Gómez, J. (1996). Aportaciones de los modelos de estructuras de covariancia al análisis psicométrico. En J. Muñiz (Ed.), *Psicometría* (pp. 457-554). Madrid: Editorial Universitaria.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., y Black, W. (2005). *Multivariate data analysis* (5ta Ed.). Madrid: Pearson.
- Hambleton, R. K. (2005). Issues, designs and technical guidelines for adapting tests into multiple languages and cultures. En R. K. Hambleton, P. F. Merenda, y C. Spielberger (Eds.), *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment* (pp. 3-38). London: L.E.A.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. (6ta Ed.). México D.F.: Mc Graw-Hill.
- Herrera, P. (1999). Principales factores de riesgo psicológicos y sociales en el adolescente. *Revista Cubana de Pediatría*, 71(1), 39-42.
- Hosftede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hills, CA.: Sage Publisher.
- Hu, L., y Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indices in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55. doi: [10.1080/10705519909540118](https://doi.org/10.1080/10705519909540118)
- James, L. R., Mulaik, S. A., y Brett, J. (1982). *Causal analysis: Models, assumptions and data*. Beverly Hills, CA.: Sage.
- Kokko, K., Tremblay, R.E., Lacourse, E., Nagin, D.S., y Vitaro, F. (2006). Trajectories of prosocial behavior and physical aggression in middle childhood: links to adolescent school dropout and physical violence. *Journal of Research on Adolescence*, 16(3), 403-428.
- Krauskopf, D. (2001). Los nuevos desafíos de la educación en el desarrollo juvenil. En S. Donas (Ed.). *Adolescencia y juventud en América Latina y El Caribe* (pp. 151-168). Cartago: Libro Universitario Regional.
- Lázaro, A. (2016). *Propiedades psicométricas del Cuestionario de violencia escolar en alumnos de educación secundaria de instituciones educativas del distrito de Trujillo* (Tesis de licenciatura). Recuperada de repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/UCV/267/1/lazaro_aa.pdf
- Lehmann, D. R., Gupta, S., y Steckel, J. H. (1999). *Marketing research*. New York: Addison-Wesley.
- Lévy, J., y Varela, J. (2006). *Modelización con estructuras de covarianzas en ciencias sociales*. Galicia: Netbiblo.
- Llinares, L. I., Benedito, M. A., Molpeceres, M. Á., Gómez, R., y Casino, A. M. (2011). La transgresión adolescente. Un análisis de los elementos socioestructurales y las variables de orientación individual que favorecen su aparición. *Edetania*, 39, 125 – 134.
- McDonald, R. P. (1999). *Test theory: A unified approach*. Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Merino, C., y Livia, J. (2009). Intervalos de confianza asimétricos para el índice la validez de contenido: Un programa Visual Basic para la V de Aiken. *Anales de Psicología*, 25(1), 169-171.
- Mulaik, S. A., James, L. R., Van Alstine, J., Bennett, N., Lind, S., y Stilwell, C. D. (1989). Evaluation of goodness-of-fit indices for structural equation models. *Psychological Bulletin*, 105(3), 430-445. doi: [10.1037/0033-2909.105.3.430](https://doi.org/10.1037/0033-2909.105.3.430)
- Muñiz, J., Elosua, P., y Hambleton, R. K. (2013). Directrices para la traducción y adaptación de los tests: segunda edición. *Psicothema*, 25(2), 151-157. doi: [10.7334/psicothema2013.24](https://doi.org/10.7334/psicothema2013.24)
- Nuviala, A., Grao-Cruces, A., Teva-Villén, M. R., Pérez-Ordás, R., y Blanco-Luengo, D. (2016). Validez de constructo de la escala motivos de abandono de centros deportivos, *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 61, 1-15. doi [10.15366/rimcafd2016.61.001](https://doi.org/10.15366/rimcafd2016.61.001)
- Oliveros, M., y Barrientos, A. (2007). Incidencia y factores de riesgo en la intimidación (Bullying) en un colegio particular de Lima-Perú 2007. *Revista Peruana de Pediatría*, 60(3), 150-155.

- Pachter, L. M., Bernstein, B. A., Szalacha, L. A., y Coll, C. G. (2010). Perceived racism and discrimination in children and youths: An exploratory study. *Health & Social Work, 35*(1), 61-70. doi: [10.1093/hsw/35.1.61](https://doi.org/10.1093/hsw/35.1.61)
- Pedrosa, I., Suárez-Álvarez, J., y García-Cueto, E. (2013). Evidencias sobre la validez de contenido: avances teóricos y métodos para su estimación. *Acción psicológica, 10*(2), 3-18. doi: [10.5944/ap.10.2.11820](https://doi.org/10.5944/ap.10.2.11820)
- Piñuel, I., y Oñate, A. (2006). *Test AVE, Acoso y Violencia Escolar*. Madrid: TEA Ediciones.
- Raykov, T. (2001). Bias of α coefficient for fixed congeneric measures with correlated errors. *Applied psychological measurement, 25*(1), 69-76.
- Rosabal, E., Romero, N., Gaquín, K., y Hernández, R. A. (2015). Conductas de riesgo en los adolescentes. *Revista Cubana de Medicina Militar, 44*(2), 218 – 229.
- Sáenz, M. P. (2010). *Sintomatología depresiva y acoso escolar en un grupo de adolescentes escolares* (Tesis de Licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Sausa, M. (10 de marzo de 2018). Violencia escolar en Perú va en aumento: En 2017 hubo 5,591 denuncias. *Perú 21*. Recuperado de peru21.pe/peru/violencia-escolar-peru-aumento-2017-hubo-5-591-denuncias-informe-398961
- Sharma, S., Mukherjee, S., Kumar, A., y Dillon, W. R. (2005). A simulation study to investigate the use of cutoff values for assessing model fit in covariance structure models. *Journal of Business Research, 58*(7), 935-943. doi: [10.1016/j.jbusres.2003.10.007](https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2003.10.007)
- Sireci, S. G. (2011). Evaluating test and survey items for bias across languages and cultures. En D. Matsumoto, y F. J. R. Van de Vijver (Eds.), *Cross-cultural research methods in psychology* (pp. 216-240). New York: Cambridge University Press.
- Tabachnick, B. G., y Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics* (5th Ed.). New York: Allyn and Bacon.
- Urquiza, A., Meersohn, C., y Torrejon, M. J. (2005). La realidad de lo improbable: Colaboración, una manifestación social marginal. *Revista Mad, 12*, 104-115. doi: [10.5354/0718-0527.2005.14729](https://doi.org/10.5354/0718-0527.2005.14729)
- Ventura-León, J., y Caycho-Rodríguez, T. (2017). El coeficiente omega: un método alternativo para la estimación de la confiabilidad. *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 15*(1), 625-527.
- Yaghmale, F. (2003). Content validity and its estimation. *Journal of Medical Education, 3*(1), 25-27.