



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA

**Evidencias de validez del cuestionario de violencia
escolar (CUVE 3 - ESO) en adolescentes del distrito de
La Esperanza.**

TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO PROFESIONAL DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

AUTORA:

Br. Abramonte Gonzales, María Valeria Pía

ASESORES:

Dra. Fernández Mantilla, Mirtha Mercedes

Dr. Rodríguez Julca, José

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

PSICOMÉTRICA

Trujillo-Perú

2018



**AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN DE TESIS EN
REPOSITORIO INSTITUCIONAL UCV**

Código : F08-PP-PR-02.02
Versión : 09
Fecha : 23-03-2018
Página : 4 de 5

Yo Abiamonte Gonzales María Valero Piz, identificado con DNI N° 76861531, egresado de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad César Vallejo, autorizo () , No autorizo () la divulgación y comunicación pública de mi trabajo de investigación titulado "Evidencias de Validez del Cuestionario de Violencia Escolar (CuVE-3-ES) en adolescentes del distrito de la Esperanza."; en el Repositorio Institucional de la UCV (<http://repositorio.ucv.edu.pe/>), según lo estipulado en el Decreto Legislativo 822, Ley sobre Derecho de Autor, Art. 23 y Art. 33

Fundamentación en caso de no autorización:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....


FIRMA

DNI: 76861531

FECHA: 28 de agosto del 2018

Elaboró	Dirección de Investigación	Revisó	Representante de la Dirección / Vicerrectorado de Investigación y Calidad	Aprobó	Rectorado
---------	----------------------------	--------	---	--------	-----------

PÁGINA DEL JURADO

Dra. Fernández Mantilla, Mirtha Mercedes
Presidente de jurado

Dr. Rodríguez Julca, José
Secretario de jurado

Mg. Tomas Caycho Rodriguez
Vocal

DEDICATORIA

“He aquí yo estoy contigo, y te guardare por donde quiera que fueres, y volveré a traerte a esta tierra; porque no te dejare hasta que haya hecho lo que te he dicho”. Mi tesis va dedicada a Dios por ser quien me mantiene fuerte ante las adversidades, por darme salud y paciencia para poder recorrer este camino, el cual me lleno de conocimientos y experiencias para desarrollarme como una profesional de éxito.

Así mismo también se la dedico a mis padres quienes me dieron su apoyo incondicional, amor y respaldo en cada paso dado para culminar mis estudios además de María, mi hermana, a quien admiro y amo.

A todas las personas que formaron parte de mi formación universitaria: mis maestros, compañeros y amigos, con los que compartí gratos momentos y a los que recordare con mucho cariño.

Valeria Pía Abramonte Gonzales

AGRADECIMIENTO

A los profesores que me asesoraron en todo este proceso para poder desarrollar mi tesis, Estuardo, María, Mirtha, José y Edinson quienes hicieron una increíble labor.

A mis amigos Gerald, Sisi, Camila y Viviana a los cuales recordare con mucho cariño por todo el tiempo compartido en clases.

A mis mejores amigas Astrid y Ofelia, quienes me apoyaron y estuvieron durante este tiempo a mi lado.

A mi tía Ana, quien ha sido muy importante durante todos estos años en mi vida.

Valeria Pía Abramonte Gonzales

DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD

Yo Abramonte Gonzales, María Valeria Pía con DNI. N° 76861531, a efecto de cumplir con las disposiciones vigentes consideradas en el Reglamento de Grados y Títulos de la Universidad César Vallejo, Facultad de Humanidades, Escuela de Psicología, declaro bajo juramento que toda documentación que acompaño es veraz y auténtica.

Así mismo, declaro también bajo juramento que todos los datos e información que se presenta en la presente tesis son auténticos y veraces.

En tal sentido asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de información aportada por lo cual someto a lo dispuesto en las normas académicas de la Universidad César Vallejo.

Trujillo, septiembre 2018

Br. Abramonte Gonzales, María Valeria Pía

DNI: 76861531

PRESENTACIÓN

Señores miembros del Jurado:

En cumplimiento del Reglamento de Grados y Títulos de la Universidad César Vallejo presento ante ustedes la tesis titulada: Evidencias de validez del cuestionario de violencia escolar (CUVE 3 - ESO) en adolescentes del distrito de La Esperanza., la misma que someto a vuestra consideración y espero que cumpla con los requisitos de aprobación para obtener el título profesional de Licenciada en Psicología.

Br. Abramonte Gonzales, María Valeria Pia

ÍNDICE

Página del jurado	iii
Dedicatoria	iv
Agradecimiento	v
Declaratoria de autenticidad.....	vi
Presentación	vii
Resumen	xi
Abstract	xii
I. INTRODUCCIÓN	13
1.1. Realidad Problemática.....	13
1.2. Trabajos previos	18
1.3. Teorías relacionadas al tema	20
1.4. Formulación del problema	29
1.5. Justificación del estudio	29
1.6. Objetivos	29
II. MÉTODO	30
2.1. Diseño de investigación	30
2.2. Operacionalización de la Variable	30
2.3. Población y muestra	31
2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	33
2.5. Método de análisis de datos	34
2.6. Aspectos éticos.....	36
III. RESULTADOS	36
3.1. Análisis factorial confirmatorio	36
3.2. Análisis de consistencia interna	38
3.3. Análisis preliminar de los ítems	39
IV. DISCUSIÓN	40
V. CONCLUSIONES	43
VI. RECOMENDACIONES	44
VII. REFERENCIAS	45
ANEXOS.....	50

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Operacionalización de la Violencia Escolar.....	30
Tabla 2. Distribución de la población de adolescentes según grados y género de tres Instituciones Educativas Públicas del distrito de La Esperanza.....	31
Tabla 3. Matriz de correlaciones por ítems del instrumento (n=504).....	37
Tabla 4. Estadísticos de fiabilidad del cuestionario de violencia escolar (CUVE 3 – ESO) (n=504).....	38
Tabla 5. Media, desviación estándar, asimetría y curtosis e índices de correlación r corregido n=504).....	39

ÍNDICE DE GRAFICO

Figura 1. Gráfico de senderos del instrumento según el modelo propuesto por el autor (n=504)	36
--	----

RESUMEN

La investigación de diseño instrumental tuvo como objetivo general determinar las evidencias de validez del cuestionario de violencia escolar (CUVE 3) en una muestra heterogénea de 504 adolescentes, entre los 12 a 17 años de edad del distrito de La Esperanza. Obteniendo en los resultados para la validez basada en la estructura interna utilizando la técnica del análisis factorial confirmatorio mediante el método de cuadrados mínimos no ponderados obteniendo índices se ajuste sobre el .90, cargas factoriales estandarizadas sobre .40, asimismo correlaciones inferiores a .85 en la matriz de correlaciones, por ultimo revisó la confiabilidad se realizó mediante el método de consistencia interna del coeficiente omega que reporta valores de .79 a .95 para los factores, aportando el estudio a nivel metodológico, teórico, y a nivel práctico a largo plazo.

Palabra Clave: Validez, Confiabilidad, Violencia escolar.

ABSTRACT

The objective of the instrumental design research was to determine the evidence of the validity of the problem of school violence (CUVE 3) in a heterogeneous sample of 504 adolescents, between 12 and 17 years of age in the district of La Esperanza. Obtaining the results for the validity of the characteristic in the international structure using the technique of confirmatory factorial analysis by the least squares method obtained in the adjustment indexes of the 90 adjustment, standardized factorial loads over .40, also correlations less than .85 in the matrix of correlations, finally reviewed the reliability was performed by the method of internal consistency of the omega coefficient that reports values of .79 to .95 for the factors, providing the study at the methodological, theoretical, and practical level long term.

Key Word: Validity, Reliability, School Violence.

I. INTRODUCCIÓN

1.1. Realidad Problemática

Nuestra sociedad actual experimenta una gama de problemas, en el cual existe una situación problemática que está en crecimiento en estos últimos días y es precisamente el ambiente violento en el que se vive dentro del contexto escolar de nuestro país. Según Álvarez, Núñez y Dobarro (2012) hace referencia a la “conducta u omisión intencionada con la que se causa un daño o un perjuicio”, esto ha cambiado en los últimos años de modalidad, de las formas más frecuentes, como la violencia física y verbal, la exclusión social, el uso de las tecnologías de la información y comunicación, e inclusive manifestaciones de violencia no solo entre el alumnado, además por el profesorado y el personal administrativo dentro de un centro educativo, de esta manera se distingue la importancia de conllevar actividades de índole psicológico, mediante estrategias y herramientas que estén a la vanguardia de la problemática social.

Lo antes mencionado, se contrasta con la realidad tanto a nivel internacional, según El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2011) en el desarrollo del plan de Violencia escolar en América Latina y el Caribe, distingue que las modalidades de violencia en contextos educativos, no sólo se presenta entre los alumnos, además es ejercida por los educadores, mostrando una incidencia del 5.9% para violencia física, mientras que el 94.1% es psicológica, teniendo una mayor prevalencia en poblaciones con un nivel socioeconómico medio-bajo, evidenciando que los agentes que propician los actos de violencia escolar no sólo son los alumnos, además está involucrado todo el recurso humano del colegio.

Asimismo, a nivel nacional se observan cifras alarmantes, el Ministerio de Educación (2017) inicialmente señala que 75 de 100 estudiantes en algún momento han padecido de violencia tanto física como psicológica, de igual manera de un total de 13,430 casos reportados del programa SíseVe en el Perú entre los años 2013 a la actualidad, el tipo de violencia más frecuentes es la física con 7451 registros, en segundo lugar, está la verbal con 6542 sucesos, seguida por la psicológica y sexual, destacando entre las nuevas modalidades está el uso del internet y el celular con un total de 523 casos registrados, continuando con el hurto y el uso de armas, constituyendo que el 52% de los casos es

por varones y el 48% por mujeres, evidenciando un incremento alarmante en las manifestaciones de violencia en el último grupo poblacional, además el 57% se registra en instituciones de nivel secundaria, con una incidencia del 86% en centros estatales, y del total de los casos el 42% se registra del personal de la institución educativa hacia los escolares, instaurando esta última cifra una realidad antes no denotada, frente a la cual se debe conllevar los procesos de evaluación pertinentes para prevenir su tendencia creciente en frecuencia e intensidad.

Mientras que, a nivel regional el Ministerio de Educación (2017) ubica en tercer lugar a La Libertad, en cuanto a la tasa de violencia escolar a nivel nacional desde el 2013, conformando parte de las zonas más vulneradas por este problema psicosocial, asimismo a nivel local, el canal televisivo a nivel nacional Sol TV (2015) refiere que la provincia de Trujillo se encuentra entre las 8 provincias a nivel nacional con el mayor registro de casos de violencia escolar, destacando los distritos de, El Porvenir, Trujillo y La Esperanza, considerando a este último como una zona de mayor vulnerabilidad, según lo señala Trujillo Informa (2014) el ministerio de educación ha iniciado en el distrito de La Esperanza actividades orientadas a la prevención de la violencia escolar, mediante brigadas estudiantiles, programas psicoterapéuticos y evaluaciones psicológicas, en tal sentido es relevante aportar con diversas actividades que favorezcan a los lineamientos promocionales y preventivos pautados por el Ministerio de Educación, contra la violencia escolar.

De esta manera, es relevante poder contar con herramientas de evaluación psicológica, que permitan una valoración oportuna de la problemática psicosocial tipificada como violencia escolar, que no sólo tome en consideración al alumnado, además al profesorado y personal administrativo; entre algunos de los instrumentos existentes está la escala de INSEBULL (Avilés & Elices, 2007), a pesar de contar con una fiabilidad sobre el .70, tiene como limitación el considerar sólo al alumnado dentro de la dinámica de violencia escolar, excluyendo a los demás miembros de la institución educativa, además que su estructura es difusa ya que no indica la distribución de ítems por factores, limitando un análisis preciso de la variable, asimismo existe el Auto test de Acoso Escolar creado por de Cisneros (2011) a pesar de alcanzar índices de validez y confiabilidad pertinentes, al igual que el instrumento anterior no toma en cuenta a los demás agentes que interviene en la dinámica de la violencia en el ámbito educativo.

Sin embargo existe el cuestionario de Violencia Escolar CUVE 3, que si cumple con las cualidades pertinentes para su administración; creado por Álvarez, et al. (2012), su aplicación engloba a los alumnos del nivel educativo primaria y secundaria, evaluando las áreas de: Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado, asimismo la Violencia verbal del alumnado hacia profesorado, además la Violencia física directa y amenazas entre estudiantes, al igual que Violencia física indirecta por parte del alumnado, también Exclusión social, Violencia a través de las tecnologías de la información y de la comunicación, Disrupción en el aula, y Violencia del profesorado hacia el alumnado, permitiendo la valoración de la violencia escolar desde todos los agentes que intervienen e influyen en su manifestación, además el instrumento cuenta con las propiedades psicométricas pertinentes, su confiabilidad total alcanza un índice de .91 para alumnos de primaria, y en secundaria de .93, instaurando un instrumento fiable (Campo y Oviedo, 2008) para ser utilizado en escenarios donde se precise, considerando el previo ajuste cultural.

Por otro lado, desde un análisis psicométrico del instrumento, se observa algunas limitaciones en cuanto a los métodos y procedimientos realizados para reportar la estructura factorial, referida a la fuente de validez basada en la estructura interna, y en los coeficientes utilizados para estimar la confiabilidad, del cuestionario de violencia escolar, en la construcción del instrumento Álvarez, Álvarez, González, Núñez y González (2006) realizaron la técnica del análisis factorial exploratorio, obteniendo dos estructuras factoriales, la primera solución constituida por 4 factores que explican el 51.52% de la varianza explicada, mientras que la segunda solución con 6 factores evidencia una varianza acumulada del 51.24%, sin embargo estos resultados responden al método de componentes principales, por rotación varimax, procedimientos que actualmente se ha demostrado sus limitaciones, en cuando al método corresponde a un procedimiento que no distribuye la varianza acumulada entre todas las variables latentes, agrupando el mayor porcentaje por lo general en el primer factor, asimismo la rotación utilizada corresponde a un procedimiento frente a variables independientes, es decir que no están relacionadas, cuando en ciencias del comportamiento las variables utilizadas frecuentemente presentan una relación, estableciendo métodos alternativos el rango mínimo, la rotación oblimin, entre otros (Lloret, Ferreres, Hernández y Tomás, 2014).

A pesar de estas limitaciones, posteriormente se observa la realización de procedimientos similares, por ejemplo, el estudio realizado por Álvarez, et al. (2012) utilizó la técnica del análisis factorial exploratorio, mediante el método de componentes principales, para obtener una estructura factorial de 7 variables latentes, que explican el 52.86% de la varianza explicada, según Lloret, et al. (2014) este método constituye un procedimiento con diversas limitaciones en su uso, como la distribución ineficaz de la varianza explicada entre los factores, que no permite una atribución equitativa, como sí lo realiza el método de rango mínimos, entre otros, que aseguran una distribución de la varianza explicada de forma equitativa, asimismo la selección intencional de una cantidad de variables no observadas, acorde a la disposición del investigador, lo cual fuerza la estructura factorial a una solución que no responderá completamente a los datos poblacionales.

Asimismo, Álvarez, et al. (2012) efectuaron un análisis factorial confirmatorio, con el propósito de probar el ajuste del modelo de 7 factores, comparándolo con un modelo de 5 factores, los resultados obtenidos para estas dos estructuras internas, refieren índices de ajuste para el primer modelo GFI de .90, CFI de .90, RMSEA de .047, mientras que la estructura factorial reducida evidencia un GFI de .87, CFI de .83, RMSEA de .058, dejando en evidencia índices de ajuste más bondadosos, con la solución factorial reportada por el análisis factorial exploratorio, y corroborada por el análisis factorial confirmatorio, sin embargo se observa que la confiabilidad por consistencia interna reportó el coeficiente alfa, sin considerar las condiciones previas para su establecimiento, como la tau equivalencia, ausencia de errores correlacionales, entre otros, debido a estas condiciones una alternativa viable, es la realización del coeficiente omega, que su uso es recomendable frente a la realización del análisis factorial confirmatorio (Ventura y Caycho, 2017).

Entre las investigaciones a nivel nacional, se observa la realización de procedimientos obsoletos, en el estudio de Llaury (2015) reportó la validez, supuestamente mediante la correlación ítem-factor, refiriendo a este procedimiento rudimentario como validez de constructo, dentro de una perspectiva vigente donde la validez es entendida como el grado en el cual la evidencia empírica y teórica permiten la interpretación de las puntuaciones del test, mediante las fuentes basadas en el contenido, estructura interna, relación con otras variables, entre otras (American Educational Research Association,

American Psychological Association y National Council on Measurement in Education, 2014), por último también se observa la utilización del coeficiente alfa para estimar la fiabilidad, a pesar de estar acorde a la correlación ítem-factor, tiene diversas limitaciones, como la sensibilidad al tamaño de la muestra, la escala de respuesta, cantidad de ítems, entre otros (Ventura y Caycho, 2017).

De igual manera, Lázaro (2016) reportó la correlación ítem-factor e inter factores como medidas de validez, cuando ello es un error frecuente, como se explicó en el párrafo anterior, asimismo utilizó el análisis factorial confirmatorio, mediante el método de máxima verosimilitud, reporta los índices de ajuste, CFI de .83, GFI de .87, valores que indican un ajuste insuficiente, en criterio de Medrano y Núñez (2017) de debió realizar la re especificación como el quinto paso del análisis factorial confirmatorio, posterior a la especificación, identificación, estimación del modelo y evaluación del modelo, constituyendo la re especificación un procedimiento que permite aproximar los resultados a un buen ajuste, significando un procedimiento necesario, que el estudio en mención no realizó, limitando el desarrollo del instrumento para el contexto de su realización, asimismo la confiabilidad se realizó mediante el coeficiente alfa, habiendo ya mencionado sus diversas limitaciones, las cuales no se tuvo en cuenta (Ventura y Caycho, 2017).

A partir de esta problemática psicométrica, referida al instrumento y las investigaciones que lo precedieron, es necesario realizar un estudio que cumpla con los requerimientos necesarios para el reporte de la validez y estimación de la confiabilidad, utilizando métodos como el análisis factorial confirmatorio, considerando los procedimientos de especificación, identificación, estimación del modelo, evaluación del modelo y re especificación del modelo en escenarios donde fuese necesario (Medrano y Núñez, 2017), de igual manera la fiabilidad utilizar el coeficiente omega y sus intervalos de confianza para el desarrollo del test (Ventura-León, 2018).

Finalmente, por lo antes mencionado, es viable conllevar esta investigación, debido a las cifras expuestas a nivel internacional, nacional, regional y local, aportara a los lineamientos establecidos en el Perú para la lucha contra la violencia escolar, en el campo de la investigación psicológica de línea instrumental, con un precedente de investigación para los profesionales de la salud psicológica (Ventura, 2017).

1.2. Trabajos previos

Álvarez, et al. (2012) realizan un estudio con la finalidad de validar el Cuestionario de violencia Escolar (CUVE 3) para educación de nivel primaria y secundaria, en una muestra heterogénea de 3638 alumnos, entre los 9 a 17 años de edad, de 18 instituciones educativas de España. En cuanto a los resultados se obtuvo evidencias de validez, basada en el contenido mediante el criterio de 10 jueces expertos, alcanzando valores mediante la v de Aiken sobre el .90, asimismo basada en la estructura interna mediante los análisis factoriales, por lo cual previamente se obtuvo el índice de adecuación muestral Kaiser-Mayer-Olkin reportando un valor sobre el .80, asimismo el test de esfericidad de Bartlett es de $p > .01$, procediendo con el método de máxima verosimilitud por rotación oblimin, alcanza cargas factoriales mayores a .30, para la estructura subyacente, con una varianza explicada del 57%, mientras que el análisis factorial confirmatorio, obtuvo índices de ajuste absoluto, en bondad (GFI) de .90, y un error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) de .050, mientras que el índice de ajuste comparativo (CFI) alcanza un valor de .90, culminando con la confiabilidad se obtuvo mediante el método de consistencia interna, del coeficiente alfa de Cronbach, reporta índices .914 para el test, asimismo en los factores de .61 a .80, culminando con la elaboración de las normas percentilares por género.

Álvarez, Núñez, Rodríguez, Álvarez y Dobarro (2012) realizaron una investigación con el objetivo de validar el Cuestionario de Violencia Escolar (CUVE 3), en una muestra heterogénea de 646 alumnos, de educación secundaria de cinco centros educativos de Asturias, España. Los resultados obtenidos, para las evidencias de validez basadas en la estructura interna, se realizó el análisis factorial confirmatorio mediante el método de máxima verosimilitud, reporta índices de ajuste, en bondad (GFI) de .900, asimismo comparativo (CFI) de .832, y un error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) de .052, con cargas factoriales estandarizadas sobre el .30, continuando, se obtuvo la confiabilidad mediante el método de consistencia interna, utilizando el coeficiente alfa de Cronbach reporta índices de fiabilidad para el total de la prueba de .94, asimismo para las dimensiones de .79 a .86, finalmente elaboraron las normas de tipo percentilares, específicas tanto por edad como en género.

Álvarez, et al. (2006) elaboraron y validaron el cuestionario de violencia escolar (CUVE 3), en una muestra heterogénea de 1637 estudiantes, de Asturias, España. Los resultados exponen evidencias de validez basadas en la estructura interna, mediante los análisis factoriales, en el exploratorio utilizando el método de máxima verosimilitud por rotación varimax, se extrajo una estructura subyacente de ocho factores, con cargas factoriales sobre el .30, y una varianza explicada del 41%, mientras que el confirmatorio, obtuvo índices de ajuste, absoluto (GFI) y comparativo (CFI), sobre el .90, prosiguiendo se determinó la confiabilidad mediante el método de consistencia interna del coeficiente Alfa de Cronbach, para el total de .926, asimismo por áreas de .875 a .672, culminando con la estructuración de nomas generales.

Lázaro (2016) realizó un estudio con el propósito de determinar las propiedades psicométricas del cuestionario (CUVE 3) en dos instituciones educativas de la ciudad de Trujillo, en una muestra heterogénea probabilística estratificada de 369 alumnos de 12 a 17 años de edad. Los resultados muestran evidencias de validez basadas en la estructura mediante el análisis factorial confirmatorio por máxima verosimilitud, índices de ajuste de bondad (GFI) y comparativo (CFI) sobre el .80, mientras que el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) sobre .050, con cargas factoriales estandarizadas sobre .30, prosiguiendo se estableció la confiabilidad mediante el método de consistencia interna, del coeficiente alfa de Cronbach, de .940 para el test, y de .716 a .915 en los factores, además se elaboró las normas percentilares generales y los puntos de corte equíprobables.

Llaury (2015) elaboro una investigación titulada Propiedades Psicométricas del Cuestionario de violencia escolar (CUVE 3), en una muestra de 364 estudiantes de ambos géneros, entre los 11 a 17 años de edad, de todas las instituciones educativas de la ciudad de Chicama. Los resultados obtenidos indican índices de homogeneidad mediante el r corregido de Pearson, ítem-test de .32 a .72, así mismo para las evidencias de validez, basada en el contenido índices de la V de Aiken mayor a .90, mientras que la confiabilidad se calculó por consistencia interna del coeficiente Alfa de Cronbach, con un valor de .93 para el test, y en los factores sobre el .70, culminando con la elaboración de normas percentilares generales.

1.3. Teorías relacionadas al tema.

1.3.1. Definiciones previas

Según, Valadez (2008) indican que el acoso escolar o también denominada como violencia escolar es un problema psicosocial del entorno educativo, que está presente desde décadas atrás, sin embargo, no se toma relevancia hasta el siglo XXI, en donde diversos estudios señalan su repercusión en el desarrollo psicosocial del ser humano, expuestos con mayor intensidad mediante las tecnologías de la información y comunicación, dando lugar a un cambio de visión en las interacciones tanto sociales como familiares, donde todo tipo de agresividad repercute de forma negativa, en el desarrollo del infante, niño, adolescente y adulto.

Asimismo, Mendoza (2012) refiere que la violencia escolar caracteriza un conjunto de conductas que tienen la intención de generar un daño en la víctima, el cual puede ser tanto físico, como psicológico, social y emocional, en donde el agresor por lo general es violento con los alumnos que son percibidos como vulnerables, convirtiéndose en un círculo recursivo de violencia.

De forma reciente, la violencia escolar se define en el CUVE 3 como “aquella conducta u omisión intencionada con la que se causa un daño o un perjuicio (Álvarez, et al. 2012, p. 11), entonces se asocia con el comportamiento lesivo orientados hacia el exterior.

En tal sentido la violencia escolar, se caracteriza por una expresión tanto directa como indirecta, que tiene como único propósito generar un deterioro en la víctima, la cual por lo general no actúa para revertir o prevenir la situación lesiva, es decir puede darse desde una agresión física hasta el desprestigio personal dentro del contexto educativo, de tal manera que es repetitivo. (Brunstein, Sourander y Gould, 2010).

1.3.2. La adolescencia

Algunos autores referentes en psicología como Erikson (1992) manifiesta que la adolescencia es un periodo que comprende desde los 12 a 19 años de edad aproximadamente, que varía según la normativa de la cultura para definir a un sujeto

como adulto, entonces esta etapa se caracteriza por una aparente crisis, donde el sujeto se encuentra en la búsqueda de su identidad, la cual por lo general es aprendida directamente del contexto de socialización, que le permite tener una conceptualización sobre quien es, asimismo frente a su distorsión se genera la confusión, enmarcando conductas disfuncionales, como formas aparentemente adaptativas para su entorno, en tal sentido los sistemas, familiar y social juegan un rol fundamental en la estructuración de estos rasgos.

Así mismo, Alonso (2012), manifiesta que durante la adolescencia el ser humano tiene una mayor prioridad por el grupo social de pares, que el grupo familiar, buscando continuamente ser aceptado y a la vez admirado, frente a este escenario los modelos de aprendizaje, percibidos como significativos, pautaran los rasgos no sólo conductuales, además cognitivos y afectivos del adolescente, que en diversos escenarios los ostentara como patrones funcionales de interacción, de tal manera que este aprendizaje se hace explícito inclusive en las siguientes etapas del ciclo vital, por ende su desarrollo desadaptativo conlleva a generar trastornos psicológicos, afectivos y del comportamiento, que por lo general se consolidan en la adultez.

De esta manera, Papalia, Wendkos y Duskin (2010) refieren que los ejes más importantes en la adolescencia son los factores protectores, que se puede considerar tanto al grupo primario de apoyo, como principal modelo de aprendizaje a los progenitores, asimismo al sistema educativo, cuando provee las herramientas necesarias para el desempeño académico, y al grupo social de coetáneos cuando favorecen a la adquisición de habilidades sociales, como la asertividad, resiliencia, y en general conductas socialmente aceptables, que contribuyen tanto al desarrollo individual como del colectivo.

En tal sentido algunas de las principales características en la adolescencia, es la inclinación por el grupo de pares, la búsqueda de experiencias nuevas, con frecuencia un carácter impulsivo, así como agresivo, en ocasiones aislamiento con mayor frecuencia de la familia, cierto desacato a las figuras representativas de autoridad, con menor intensidad desacato a las normas sociales pre establecidas, asimismo evadir responsabilidades o conflictos, además existe un aprendizaje de creencias que estarán presentes posiblemente hasta la edad adulta, por otro lado se evidencia una

preocupación por lo corporal, en cuanto al físico e higiene, búsqueda de afiliación afectiva erótica, con frecuencia preocupación sobre su futuro, entre otros rasgos, que varía de acuerdo al ser humano y a su contexto sociocultural (Papalia, Wendkos y Duskin, 2010).

1.3.3. Agentes de la violencia escolar

Según, Álvarez, et al. (2012) se considera dos agentes representativos en la dinámica del acoso escolar:

1.3.3.1. El alumnado

Caracteriza a los principales agentes de acoso escolar, constituyendo los agentes activos en este problema psicosocial, ya que su participación se puede dar de tres modalidades distintas:

Agresor, en donde el alumno es el que propicia la violencia, pudiendo ser física, verbal, de exclusión social, de conductas disruptivas o mediante las tecnologías de la información y comunicación, que tienen como resultado un daño en el individuo, generando deterioro a largo plazo (Álvarez, et al., 2012).

Víctima, es la persona que recibió la agresión por parte del victimario, o victimarios, sin que ello implique en la mayoría de ocasiones una respuesta asertiva o de adaptación funcional, convirtiéndola en el centro de la violencia escolar de forma continua (Álvarez, et al., 2012).

Observador, constituye el colectivo que en la mayoría de ocasiones actúa como espectador frente a la violencia escolar, en ocasiones suele solicitar ayuda para la víctima, pero en la mayoría de los casos es sólo un observador, que por el temor de convertirse en víctima no realiza ninguna actividad para resolver la violencia (Álvarez, et al., 2012).

1.3.3.2. El profesorado y demás personas del sistema educativo

La perspectiva tradicional indica que el acoso escolar sólo se puede dar entre el alumnado, sin embargo, en la actualidad, se denota que esta dinámica de violencia puede darse entre todos los miembros del sistema educativo, ya que es frecuente que los docentes incidan en conductas lesivas hacia los alumnos, tanto de forma verbal, con mayor frecuencia, como de forma física, esta última disminuida en los últimos años, y además por exclusión social, cuando su rendimiento académico es deficitario, considerando a los agentes que rodean al alumnado son entes activos tanto para promover conductas disfuncionales como en su intervención, para el bienestar psicológico del centro de estudios (Álvarez, et al., 2012).

1.3.4. Tipos de violencia escolar

Según Álvarez, et al. (2012) existen cinco manifestaciones que se pueden dar dentro de la violencia escolar:

1.3.4.1. Violencia física

Caracteriza un conjunto de comportamientos explícitos, que están dirigidos a ejercer un daño corporal en la víctima, de tal manera que no sólo se utiliza golpes, palmetazos, empujones, entre otros, también incluye el arrojar cosas que tengan la capacidad de poder lastimar, de esta manera es toda acción que dañe físicamente al sujeto, sea de forma leve, moderada o grave, generando en el agresor una sensación de satisfacción y bienestar (Álvarez, et al., 2012)

Asimismo, Beane (2006) manifiesta que la violencia física es el tipo más frecuente en contextos escolares, caracterizando una expresión que por lo general es lesiva, que tiene como resultado la oposición y dominación de la víctima; por otro lado, hasta cierto punto permite la integración de los pares cuando se realiza de forma ligera, sin intención explícita de dañar, es decir en un sentido de compañerismo, confianza e integración, que suele presentarse en algunos contextos escolares, del mundo occidental, en la cual también se le denomina como violencia física dentro de una expresión social de consentimiento y aceptación, sin embargo su expresión con frecuencia es disfuncional teniendo una mayor tasa de incidencia en el género masculino, que en casos extremos conlleva al asesinato de primer grado sin intención aparente.

1.3.4.2. Violencia verbal

Según, Álvarez, et al. (2012) la violencia verbal es una manifestación que incita el hostigamiento, que por lo general se presenta en la población escolar femenina, caracterizando tanto insultos, como difamaciones, rumores infundados, acusaciones sin causas de por medio, es decir toda acción verbal que genere un deterioro por lo general en la imagen de la víctima, pudiendo tener como repercusión secundaria un daño psicológico o emocional, que se evidencia en el sujeto a largo plazo.

Asimismo, Benítez y Justicia (2006) refieren que durante la violencia verbal es más frecuente que la víctima presente una respuesta, también de agresividad mediante el lenguaje, que en contextos de hostilidad creciente puede concluir en una agresividad física.

Por otro lado, la violencia verbal, está encaminada por lo general a señalar un defecto de la víctima, que conlleve a su desvalorización, o desprecio, repercutiendo en el equilibrio psicoemocional del alumno, que al no enfrentar la agresión se suele intensificar, pudiendo concluir inclusive en una violencia física (Benítez y Justicia, 2006).

1.3.4.3 Exclusión social

Caracteriza actos denominados como discriminación intencionada, de tal manera que el sujeto de forma explícita evita un contacto con otro alumno, mostrando rechazo y desdén, que por lo general es por una cualidad bien definida, relacionada con alguna característica física que es considerada como un defecto, sea facial, corporal, de la expresión del lenguaje, de su desempeño académico, en cuanto a su vestimenta, color de piel, entre otros atributos, que son expuestos de forma humillante al segregar del contacto interpersonal al estudiante que los presente, (Álvarez, et al., 2012).

Por otro lado, Calvo y Ballester (2007) manifiestan que la exclusión social dentro de las instituciones educativas con frecuencia no es considerada como un tipo de violencia escolar, por ende, no se le toma las medidas correctivas del caso, conllevando a que su

desarrollo se continúe dando tanto en frecuencia como intensidad, considerando esta práctica como una forma funcional de socialización en la adolescencia.

De igual manera, Balhan (2006) refiere que la discriminación escolar es un tipo de violencia del ámbito educativo, que genera con mayor frecuencia disfuncionalidad psicoemocional del adolescente, teniendo una repercusión en el desarrollo de trastornos psicológicos, como la ansiedad, evitación a las interacciones sociales, fobia social, deterioro en el desempeño académico así como social, desvalorización de la auto imagen, pudiendo conllevar a cuadros depresivos, teniendo entre las consecuencias más graves, el aislamiento social y las conductas auto lesivas, en escenarios donde no se actúa bajo las líneas de promoción, prevención e intervención psicológica.

1.3.4.4 Disrupción en el aula

Caracteriza un conjunto de comportamientos dirigidos explícitamente a interrumpir el desarrollo normativo de las sesiones académicas, que por lo general es impartida por un docente especialista en el tema, pero que no tiene la capacidad de corrección positiva en el salón de clases para evitar este escenario, de tal manera que los alumnos suelen acrecentar sus manifestaciones conductuales atípicas, para continuar obstaculizando la exposición de los conocimientos acordes a una materia en particular (Álvarez, et al., 2012).

Aunque es la modalidad menos frecuente Horowitz y Garber (2006) manifiestan que implica un atraso en el desarrollo de una materia en particular, que puede repercutir en la pérdida completa del año escolar, a pesar que no tiene una repercusión significativa en el alumnado, como estos lo suelen percibir, para el docente significa la desvalorización de su profesión, así como el estancamiento de su desarrollo profesional.

1.3.4.5 Violencia mediante las tecnologías de la información y comunicación

Es una nueva forma de ejercer actos violentos, utilizando como medio las vías de comunicación informática, como los teléfonos celulares, las redes sociales, y cualquier medio de comunicación que utilice la tecnología, mediante la cual se pretende generar un daño en el receptor, constituyendo por diversos agresores pasivos como un medio no ofensivo, sin embargo, por el impacto y cobertura que tienen estos sistemas de información, suele acarrear consecuencias a largo plazo (Álvarez, et al., 2012).

De esta manera, Ibañez, Botella, Domenech, Feliu, Martínez, Pallí, Pujal y Tirado (2004) manifiestan que violencia mediante las tecnologías de la información y comunicación suele tener una mayor repercusión a nivel social, debido al impacto que tiene su réplica por su difusión instantánea, en tal sentido esta nueva modalidad es muy frecuente entre los adolescentes, por el contexto encubierto mediante el cual pueden actuar.

Por otro lado, de debe mencionar que todas las expresiones de violencia escolar, la física, verbal, de exclusión social, disrupción en el aula y violencia mediante las tecnologías de la información y comunicación, generan un deterioro significativo a nivel psicológico, repercutiendo en el desarrollo socio afectivo del infante y adolescente, por lo cual se debe considerar medios de intervención al sistema educativo, más que sólo al alumnado (Ivarsson, Broberg, Arvidsson, y Gillberg, 2005).

Asimismo, los tipos de violencia verbal, física y por exclusión social, suelen presentarse del profesorado hacia el alumnado, a pesar de no ser considerado como tal, dentro de diversas instituciones educativas, su repercusión es tan lesiva y dañina como entre coetáneos, constituyendo constructos que se deben considerar en el ambiente educativo (Álvarez, et al., 2012).

1.3.5 Modelo ecológico de la Violencia Escolar

Según los autores Álvarez, et al. (2012) El CUVE se fundamenta en un modelo ecológico, que expone Bronfenbrenner (1987), el cual señala que el ser humano es un ente de socialización por naturaleza, por ende, está en una continua interacción con su medio ambiente, de esta manera el contexto sociocultural juega un rol fundamental en la

disposición de patrones de agresividad, en tal sentido este enfoque pauta que los sistemas de interacción promueven la expresión de conductas acorde al contexto.

De esta manera, se considera cuatro sistemas de interacción, el micro sistema que conforma la estructura biológica del ser humano, caracterizada por la herencia de los progenitores que estructuran el temperamento, que luego junto al carácter, que se formara en los siguientes sistemas, conformaran la personalidad, de igual manera está el meso sistema, que es el grupo primario de apoyo o el grupo de origen, constituyendo el primer entorno de socialización del individuo, en el cual empieza adquirir los primeros patrones de comportamiento, que luego se consolidaran en el Exosistema que lo compone la sociedad, el grupo de pares así como coetáneos que permite la integración social e interactiva del individuo, finalmente está el Macrosistema que engloba a toda una cultura en particular, de la cual el individuo asume creencias y roles que le permita adaptarse a su entorno de forma favorable (Álvarez, et al., 2012)

1.3.6 Indicadores de la violencia en contextos escolares

Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado (VVAA): “Indica la presencia de comportamientos inapropiados tales como: murmullos, criticar de los demás, hacer uso de sobrenombres o apelativos e inclusive lastimar a nivel verbal” (Álvarez, et al. 2012, p .31).

Violencia verbal del alumnado hacia profesorado (VVAP): “expresión grosera de su comportamiento hacia su docente a través de conductas irrespetuosas y desafiantes, así como burlas y ofensas verbales.” (Álvarez, et al. 2012, p. 31).

Violencia física directa y amenazas entre estudiantes (VFDAE): “presencia de comportamientos intimidantes y bruscos hacia sus compañeros tales como: golpear, herir, atemorizar y someter.” (Álvarez, et al. 2012, p.31).

Violencia física indirecta por parte del alumnado (VFIA): “presencia de comportamientos que atentan contra las pertenencias personales de sus compañeros y profesores tal como: despojar, sustraer y ocultar.” (Álvarez, et al. 2012, p.32).

Exclusión social (ES): aquellas “conductas que ejercen los alumnos hacia ciertos compañeros para aislarlos del resto del grupo por ser diferentes ya sea por su aspecto físico, lugar de procedencia, estatus económico, creencias religiosas y desempeño académico” (Álvarez, et al. 2012, p. 32).

Violencia a través de las tecnologías de la información y de la comunicación (VTIC): “tecnología (celular, cámaras fotográficas y de video, computadora) y de las redes sociales (Facebook, Twiter, páginas web) por parte de los alumnos hacia sus compañeros y profesores para difundir mensajes, imágenes, videos, donde los avergüenzan, critican y calumnian” (Álvarez, et al. 2012, p. 32).

Disrupción en el aula (DA): “comportamientos que perturban el desarrollo de la clase impartida por el docente a través de conductas tales como: conversar, levantarse, realizar ruidos, impedir el desarrollo de las tareas asignadas” (Álvarez, et al. 2012, p. 32).

Violencia del profesorado hacia el alumnado (VPA): “conductas de aprecio o de menosprecio que ejerce el docente hacia ciertos alumnos, tal como: predilección, indiferencia, reprensión, sanciones injustas, imposición de altos o bajos calificativos” (Álvarez, et al. 2012, p. 32).

1.3.7 Consecuencias del acoso escolar

Según Álvarez, et al. (2012) las consecuencias del acoso escolar se evidencian en el desequilibrio emocional que genera en todos sus miembros, recayendo un mayor impacto en las víctimas y observadores pasivos, asimismo esta consecuencia se da debido a un escaso desarrollo de habilidades sociales.

Como se considera a la asertividad y la resiliencia, como las capacidades que permiten la integración funcional al contexto, enfrentando las presiones del medio, resolviendo efectivamente sus conflictos para la integración sociocultural (Suarez, 2010).

Entre las consecuencias más frecuentes, se considera a patrones de ansiedad frente al temor de que la situación problemática se vuelva a repetir, teniendo una mayor incidencia en cuanto a su intensidad, afectando a la integración del individuo, asimismo con

frecuencia se observa cuadros de depresión desde leve hasta severa, que en ocasiones extremas puede conllevar a conductas auto lesivas y al suicidio (Beck y Clark, 2012).

Asimismo, Beck., Rush, Shaw y Emery (2010) manifiestan que las consecuencias pueden desencadenar trastornos de personalidad o problemas más graves, como lo es el control de impulsos una personalidad antisocial en el caso de agresores, fobia social o trastorno evitativo en las víctimas, trastorno distintico, entre otros, que no permiten la adaptación del sujeto.

1.4. Formulación del problema.

¿Cuáles son las Evidencias de validez del cuestionario de violencia escolar (CUVE 3) en adolescentes del distrito de La Esperanza?

1.5. Justificación del estudio.

El desarrollo de la investigación se justifica, primero por su conveniencia, al considerar los índices a nivel nacional y local planteados en la realidad problemática sobre el acoso escolar, aporta a largo plazo en la línea de evaluación psicológica, debido a que contribuye a nivel metodológico, al constituir un precedente de investigación en ciencias sociales y humanas, de línea instrumental, en cuanto al cuestionario de violencia escolar (CUVE 3), asimismo a nivel teórico aporta con una revisión actualizada de los fundamentos del instrumento, cumpliendo con los lineamientos que justifica la elaboración y ejecución del estudio titulado Evidencias de validez del cuestionario de violencia escolar (CUVE 3) en adolescentes del distrito de La Esperanza.

1.6. Objetivos

General

Determinar las Evidencias de validez del cuestionario de violencia escolar (CUVE 3-ESO) en adolescentes del distrito de La Esperanza.

Específicos

Identificar la evidencia de validez basada en la estructura interna mediante el método del análisis factorial confirmatorio de las inferencias del cuestionario de violencia escolar (CUVE 3-ESO) en adolescentes del distrito de La Esperanza.

Revisar la confiabilidad mediante el método de consistencia interna de las inferencias del cuestionario de violencia escolar (CUVE 3- ESO) en adolescentes del distrito de La Esperanza.

II. MÉTODO

2.1. Diseño de investigación.

La investigación es de diseño instrumental, haciendo referencia a los estudios “encaminados al desarrollo de pruebas y apartados, incluyendo tanto el diseño (o adaptación) como el estudio de las propiedades psicométricas los mismos” (Montero y León, 2007, p. 856).

2.2. Variables, Operacionalización

Tabla 1

Operacionalización de la Violencia Escolar

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Indicadores	Escala medición
Violencia Escolar	Se considera como “aquella conducta u omisión intencionada con la que se causa un daño o un perjuicio (Álvarez, et al. 2012, p. 11)	Para el presente estudio se asumirá la definición de medida en función de las puntuaciones obtenidas en el Cuestionario de Violencia Escolar, en sus ocho factores que la constituyen	Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado (VVAA): Consta de los ítems 1, 2, 3 y 4. Violencia verbal del alumnado hacia profesorado (VVAP): Está compuesta por los ítems 5,6 y 7. Violencia física directa y amenazas entre estudiantes (VFDAE): Consta de los ítems 8, 9,10, 11 y 12. Violencia física indirecta por parte del alumnado (VFIA): Consta de los ítems 13, 14, 15, 16 y 17. Exclusión social (ES): Compuesta por los ítems 18, 19, 20 y 21. Violencia a través de las tecnologías de la información y de la comunicación (VTIC): Consta de los ítems 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30 y 31. Disrupción en el aula (DA): Consta de los ítems 32, 33 y 34. Violencia del profesorado hacia el alumnado (VPA): consta de los ítems 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43 y 44.	Ordinal (Alarcón, 2013)

2.4. Población y muestra.

2.4.1. Población

La población objetivo estuvo conformada por 1971 adolescentes, comprendidos entre los 12 y 17 años de edad, del primero al quinto grados de educación secundaria de tres Instituciones Educativas Públicas del distrito de la Esperanza.

Tabla 2

Distribución de la población de adolescentes según grados y género de tres Instituciones Educativas Públicas del distrito de La Esperanza

Instituciones Educativas	Grados	Género		Total
		Masculino	Femenino	
01	1°	80	106	186
	2°	64	78	142
	3°	25	115	140
	4°	51	72	123
	5°	62	63	125
02	1°	149	128	277
	2°	115	132	247
	3°	102	115	217
	4°	88	96	184
	5°	59	69	128
03	1°	28	20	48
	2°	18	20	38
	3°	28	18	46
	4°	13	17	30
	5°	10	10	20
TOTAL		902	1069	1971

2.2.1. Muestra

El tamaño de la muestra estuvo conformado por 504 alumnos del primero al quinto grados de secundaria, de las tres instituciones educativas públicas del distrito de La Esperanza, para determinar esta muestra se trabajó con un nivel de confianza del 95% y un error esperado del 3%, para ello se utilizó la siguiente fórmula:

$$n = \frac{N * Z^2 * p(1 - p)}{e^2(N - 1) + Z^2 * p(1 - p)}$$
$$n = \frac{1888 * 1.96^2 * 0.5(1 - 0.5)}{0.03^2(1888 - 1) + 1.96^2 * 0.5(1 - 0.5)}$$
$$n = 504$$

Leyenda:

n = Tamaño de Muestra

z = Nivel de Confianza (95%)

p = Proporción de la Variable de Estudio (p=0.5)

e = Error de Estimación (e =0.05).

3.3.3. Muestreo

Se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, cumpliendo con los requisitos para el análisis factorial, como lo señala Medrano y Núñez (2017) al connotar que se requiere un mínimo de 200 sujetos para estudiar la validez de un instrumento, siendo lo ideal 400 unidades de análisis heterogénea, para la realización del análisis factorial de los datos, de igual manera Ferrando y Anguiano (2010) refieren que los estudios encaminados a determinar la calidad de un test deben contar con una muestra no menor a 500 sujetos, cumpliendo estas estipulaciones durante el desarrollo de la investigación Evidencias de validez del cuestionario de violencia escolar (CUVE 3) en adolescentes del distrito de La Esperanza (Lloret, Ferreres, Hernández y Tomás, 2014)

CRITERIOS DE SELECCIÓN

Criterios de inclusión: Se incluirá a los alumnos entre los 12 a 17 años de edad, que pertenezcan a una de las instituciones educativas seleccionadas como población accesible, y que participen de forma voluntaria.

Criterios de exclusión: Se excluirá a los alumnos que marquen de forma incorrecta el instrumento, sea por marcación doble, falsificación, excesivos borrones, y cualquier procedimiento que invalida el cuestionario CUVE 3.

2.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

2.5.1. Técnica

La recolección de datos se realizó mediante la evaluación psicológica la cual es un “proceso de solución de problemas toma de decisiones que comienza con una demanda de un cliente y/o sujeto (o grupo de sujetos) a un psicólogo. Este proceso implica una serie de actividades científicas y profesionales” (Ballesteros, 2013, p. 21).

2.5.2. Instrumento

El Cuestionario de Violencia Escolar CUVE 3, fue validado en el 2012 por Álvarez García David, Núñez Carlos José y Dobarro González Alejandra, en la localidad de Oviedo, en España, constituida por 44 ítems distribuidos en 8 sub escalas, que permiten medir el constructor, presenta una escala de respuesta de tipo Likert con 5 alternativas, cuya aplicación es tanto individual como colectiva, para individuos de 12 a 19 años de edad, con un tiempo de resolución de 15 minutos aproximadamente (Álvarez, et al., 2012).

Asimismo, el CUVE 3, presenta una validez, basada en el contenido, mediante el criterio de jueces, utilizando como estadístico la v de Aiken, alcanza valores sobre el .80, asimismo reporta índices de homogeneidad ítem-test de .298 a .589 mediante el r corregido de Pearson, mientras que para las correlaciones ítem-factor utilizando el Rho de Spearman alcanza valores sobre el .30, asimismo se obtuvo la evidencia de validez basada en la estructura interna, mediante el análisis factorial exploratorio, arroja una

estructura subyacente de 8 factores, que alcanzan una varianza explicada del 57%, con cargas factoriales sobre el .30, mientras que el análisis factorial confirmatorio alcanza índices de ajuste, de bondad (GFI) de .90, con un error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) de .050, mientras que el índice de ajuste comparativo (CFI) alcanza un valor de .90 (Álvarez, et al., 2012). Mientras que la confiabilidad, se realizó mediante el método de consistencia interna, utilizando el coeficiente Alfa de Cronbach, para el total de .914, mientras que por factores es para: Violencia del Profesorado hacia el Alumnado de .806, en Violencia Física Directa y Amenazas entre Estudiantes de .735, Exclusión Social de .801, asimismo en Violencia Verbal del Alumnado al Profesorado de .735, también en Disrupción en el Aula de .714, en Violencia Física Indirecta por parte del Alumnado de .610 y Violencia Verbal entre el Alumnado de .717 (Álvarez, et al., 2012).

2.6. Método de análisis de datos

Luego de la recolección de los datos muestrales, utilizando la evaluación psicológica en la administración del cuestionario de violencia escolar (CUVE 3), se organizó la información en una base de datos elaborada en el software Excel 2016, posteriormente se exportará al software IBM SPSS Statistics 24, en el cual utilizando la extensión Amos Graphics versión 24, se identificó la evidencia de validez basada en la estructura interna, mediante el análisis factorial confirmatorio, obteniendo los índices de ajuste: GFI, AGFI, NFI, cuyo puntos de corte es sobre .90 para un buen ajuste, sobre .95 para un ajuste optimo, mientras que para el SRMR inferiores a .080 para un buen ajuste y valores menores a .050 indican un ajuste optimo, y para el PNFI se aceptan valores sobre .80 como punto de corte para un buen ajuste, en cuanto a su interpretación el GFI, AGFI y SRMR refieren el grado de representación de la variable por el instrumento, el NFI como esta representación se ajusta a la muestra de estudio, y el PNFI la calidad del mismo, índices reportados acorde al método de cuadrados mínimos no ponderados, que responden a la presencia de no normalidad univariada (Medrano y Núñez, 2017).

Asimismo, para la confiabilidad se reportó el coeficiente omega, con sus respectivos intervalos de confianza al 95%, con un bootstrap de 1000 (Ventura-León, 2017), donde su punto de corte para una fiabilidad aceptables esta sobre .65 (Campo y Oviedo, 2008).

2.7. Aspectos éticos

Posterior a la coordinación con las instituciones educativas seleccionadas como parte de la población accesible, así como la emisión de la carta de presentación por la universidad César Vallejo, se procedió a coordinar los horarios de asistencia, explicando al docente de aula sobre los objetivos de la evaluación otorgándole una carta de testigo informado (Anexo 01), asimismo también se explicará a los sujetos seleccionados para la muestra, la finalidad del estudio Evidencias de validez del cuestionario de violencia escolar (CUVE 3) en adolescentes del distrito de La Esperanza y los términos de su realización, continuando con la administración del instrumento (Anexo 02), teniendo en consideración al Código de Ética del Psicólogo Peruano (2014), en cuando a la confidencialidad expuesta en el capítulo IV, artículo 20 y 24, donde el evaluador tiene la obligación de salvaguardar la identidad del evaluado así como sus datos personales, haciéndolos expuestos únicamente si está en riesgo alguna vida humana, de igual manera en cuanto a las Actividades de Investigación, señaladas en el capítulo XI, de los artículos 81, 83 y 84, el investigador tendrá la obligación de informar a la muestra de estudio sobre los términos de la investigación, así como las condiciones de su realización, respetando el derecho de libre participación por parte las unidades de análisis, y el acuerdo mutuo, para que los beneficios sean recíprocos posterior al estudio.

III. RESULTADOS

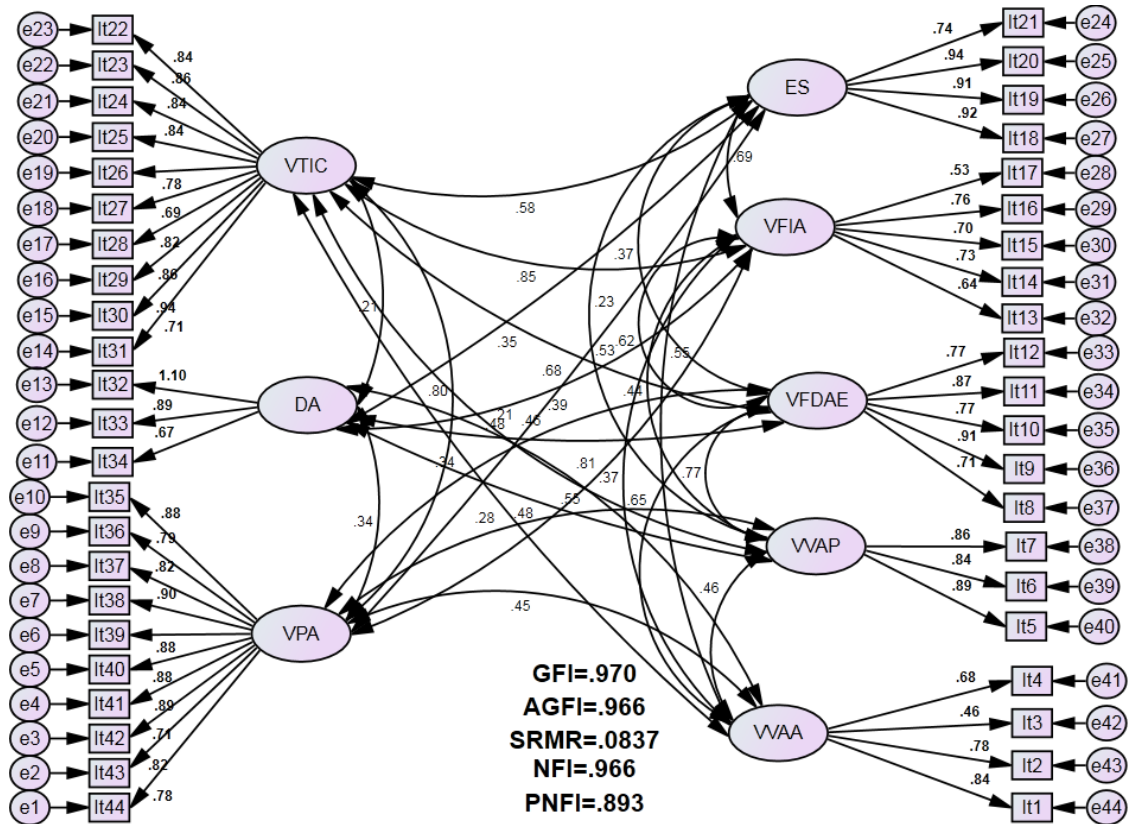
3.2. Análisis factorial confirmatorio

Considerando el modelo propuesto por el autor, se realizó en análisis factorial confirmatorio, utilizando el método utilizado fue el de cuadrados mínimos no ponderados, donde se reporta el ajuste absoluto por medio de: el índice de bondad de ajuste (GFI=.970), el índice de bondad de ajuste ajustado (AGFI=.966), y en el residuo estandarizado cuadrático medio (SRMR=.0837); el ajuste comparativo por medio del índice de ajuste normado (NFI=.966); y el ajuste parsimonioso (PNFI=.893).

Asimismo, se aprecia las cargas factoriales estandarizadas en cada uno de los factores, en el factor violencia verbal del alumnado hacia el alumnado (VVAA) varía de .46 a .84, en el factor violencia verbal del alumnado hacia el profesorado (VVAP) de .84 a .89, en el factor Violencia física directa y amenazas entre estudiantes (VFDAE) de .71 a .91, en el factor Violencia física indirecta por parte del alumnado (VFIA) de .53 a .76, en el factor Exclusión social (ES) de .74 a .94, en el factor Violencia a través de las tecnologías de la información y de la comunicación (VTIC) de .78 a .94, en el factor Disrupción en el aula (DA) de .67 a 1.10, y en el factor Violencia del profesorado hacia el alumnado (VPA) de .71 a .90.

Figura 1

Gráfico de senderos del instrumento según el modelo propuesto por el autor (n=504)



3.3. Análisis de consistencia interna

En la tabla 4, se aprecia los índices de consistencia interna según el coeficiente Omega de las puntuaciones obtenidas en la aplicación del instrumento, las cuales varían de .790 a .959.

Tabla 4

Estadísticos de fiabilidad del cuestionario de violencia escolar (CUVE3 – ESO) (n=504)

Factores	Alumnos de Primaria (n=644)							
	Media	DE	Asimetría	Curtosis	N ítems	ω	IC 95%	
							LI	LS
VVAA	12.20	3.486	.492	-.539	4	.79	.77	81
VVAP	5.40	2.650	1.168	.802	3	.89	.84	91
VFDAE	9.04	4.107	1.192	1.367	5	.90	.87	92
VFIA	9.66	3.928	.868	-.106	5	.80	.78	82
ES	8.81	4.421	.670	-.524	4	.83	.81	85
VTIC	19.43	9.421	1.381	1.339	10	.95	.93	97
DA	8.71	3.216	.106	-.875	3	.92	.90	94
VPA	21.13	10.163	.785	-.595	10	.95	.93	97

Nota: DE=Desviación estándar; ω =Coeficiente de consistencia interna Omega; VVAA=violencia verbal del alumnado hacia el alumnado; VVAP=violencia verbal del alumnado hacia el profesorado, VFDAE=violencia física directa y amenazas entre estudiantes, VFIA=Violencia física indirecta por parte del alumnado; ES= Exclusión social VTIC=Violencia a través de las tecnologías de la información y de la comunicación; DA=Disrupción en el aula; VPA=Violencia del profesorado hacia el alumnado

3.1. Análisis preliminar de los ítems del cuestionario de violencia escolar (CUVE 3 - ESO) en adolescentes del distrito de La Esperanza

En la tabla 5, se aprecia el análisis descriptivo y preliminar de las puntuaciones de los reactivos del instrumento en la muestra de estudiantes de primaria. Donde la media más baja la posee el ítem 17 (M = 1.45) y el ítem 1 posee la media más alta (M = 3.40). La desviación estándar oscila entre .763 a 1.37; asimismo, se aprecia que hay ítems con valores de asimetría y curtosis por encima del +/- 1.5 (ítems 7, 12, 15, 17, 24 y 29), de lo cual se concluye que no existe normalidad multivariada. Asimismo, se observa que los índices de correlación ítem-test varía de .262 a .807.

Tabla 5

Media, desviación estándar, asimetría y curtosis e índices de correlación r corregido de los ítems del inventario de depresión infantil de Kovacs en alumnos de primaria (n=504)

Fac.	Ítem	M	DE	Asm.	Curt.	Ítem-Test r _{ite}
VVAA	It1	3.40	1.073	-.066	-1.053	.539
	It2	3.10	.999	.128	-.819	.481
	It3	3.09	1.176	.190	-.990	.262
	It4	2.61	1.198	.591	-.586	.417
	It5	1.91	1.044	.849	-.335	.430
VVAP	It6	1.86	1.029	1.020	.146	.399
	It7	1.63	.841	1.533	2.470	.446
	It8	1.84	1.031	1.084	.184	.500
VFDA	It9	1.78	.903	1.244	1.437	.651
	It10	2.01	1.004	.757	-.250	.544
	It11	1.90	1.026	.979	.031	.621
	It12	1.51	.901	1.897	3.114	.562
VFIA	It13	2.43	1.256	.672	-.607	.598
	It14	2.58	1.263	.431	-.776	.633
	It15	1.52	.867	1.607	1.657	.636
	It16	1.68	1.014	1.249	.199	.648
ES	It17	1.45	.763	1.759	2.665	.525
	It18	2.29	1.238	.561	-.838	.669
	It19	1.98	1.180	.951	-.145	.677
	It20	2.24	1.20	.60	-.72	.704
	It21	2.30	1.24	.47	-1.01	.543
VTIC	It22	1.81	1.18	1.49	1.25	.700
	It23	2.11	1.18	1.04	.31	.728
	It24	1.71	1.12	1.74	2.31	.680
	It25	1.98	1.13	1.22	.83	.707
	It26	1.91	.95	.94	.52	.710
	It27	2.08	1.25	1.05	.12	.594
DA	It28	1.75	.89	1.08	.67	.739
	It29	1.74	1.07	1.64	2.17	.719
	It30	1.95	1.26	1.21	.26	.807
	It31	2.39	1.19	.53	-.55	.568
	It32	2.89	1.06	-.03	-.70	.562
	It33	2.87	1.16	.10	-.84	.434
	It34	2.95	1.27	-.08	-1.00	.311
	It35	2.35	1.37	.63	-.92	.791
VPA	It36	2.46	1.37	.49	-1.02	.698
	It37	2.11	1.03	.54	-.64	.755
	It38	2.18	1.26	.81	-.37	.781
	It39	1.99	1.22	1.08	.19	.760
	It40	2.07	1.16	.98	.26	.749
	It41	1.91	1.22	1.21	.39	.768
	It42	2.41	1.20	.50	-.68	.602
	It43	1.96	1.10	.70	-.82	.756
It44	1.68	.97	1.32	.97	.729	

Nota: M=Media; DE=desviación estándar; Asm.=asimetría; Curt.=curtosis; r_{ite}=índice de correlación R corregido; VVAA=violencia verbal del alumnado hacia el alumnado; VVAP=violencia verbal del alumnado hacia el profesorado, VFDAE=violencia física directa y amenazas entre estudiantes, VFIA=Violencia física indirecta por parte del alumnado; ES=Exclusión social VTIC=Violencia a través de las tecnologías de la información y de la comunicación; DA=Disrupción en el aula; VPA=Violencia del profesorado hacia el alumnado.

IV. DISCUSIÓN

La investigación de diseño instrumental desarrollada tuvo como objetivo general determinar las Evidencias de validez del cuestionario de violencia escolar (CUVE 3) en una muestra heterogénea de 504 adolescentes, entre los 12 a 17 años de edad del distrito de La Esperanza, evidencia de ello se observa en los objetivos específicos desarrollados.

En cuanto al primero, se identificó la validez basada en la estructura interna mediante el método del análisis factorial confirmatorio de las inferencias del cuestionario de violencia escolar (CUVE 3) en adolescentes del distrito de La Esperanza, para lo cual, inicialmente se realizó el análisis preliminar de los ítems, entre los resultados más importantes, se observa que la asimetría y curtosis alcanzan valores por encima del 1.5, dejando en evidencia la presencia de normalidad univariada (Lloret, e al., 2014), de igual manera los índices de homogeneidad ítem-test reportan valores de .26 a .80, en criterio de Elosua y Bully (2012) de valoración insuficiente a muy bueno, obteniendo un resultado desfavorable en el reactivo 3, descrito como “El alumnado pone motes molestos a sus compañeros o compañeras”, que forma parte del factor Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado, lo cual hace referencia a una baja correlación del ítem con las demás variables observadas, para representar a la violencia escolar en la población de estudio (Campo y Oviedo, 2008), a nivel social ello se puede explicar a partir de las características, psicológicas y sociales en el periodo de la adolescencia, donde es común el uso de adjetivos entre pares como forma de cohesión socio afectiva, por ende no sería tan representativo para la violencia escolar, como otras de sus manifestación, observadas en los demás reactivos (Alonso, 2012), sin embargo en criterio de Kline (1998) constituye aún una correlación aceptable, ello explica porque en las cagas factoriales no reporto valores deficientes.

A partir de este análisis preliminar, se procedió con el método de cuadrados mínimos no ponderados, debido al incumplimiento de la normalidad univariada (Medrano y Núñez, 2017), de tal manera, reporta un índice de bondad de ajuste (GFI) de .97, asimismo un índice de bondad de ajuste ajustado de .96, ambos de valoración suficiente (Pérez, Medrano y Sánchez, 2013), mientras que el residuo estandarizado cuadrático medio (SRMR) alcanza un valor de .083, de criterio aceptable, constituyendo los 3 índices para el ajuste absoluto que hacen referencia al grado de representación de las variables no

observadas, evaluando sí el modelo necesita de un ajuste (Escobedo, Hernández, Estebane y Martínez, 2016), prosiguiendo con el índice de ajuste comparativo (NFI) alcanza valores suficientes, para indicar que el modelo propuesto se ajusta al modelo empírico de los datos muestrales, por último el índice de ajuste parsimonioso (PNFI) alcanza un valor de .89 de valoración aceptable, para referir la relación de las variables observadas con la teoría que los sustenta (Fernández, 2015)

Asimismo, se aprecia las cargas factoriales estandarizadas, para el factor violencia verbal del alumnado hacia el alumnado (VVAA) es de .46 a .84, en el factor violencia verbal del alumnado hacia el profesorado (VVAP) de .84 a .89, en el factor Violencia física directa y amenazas entre estudiantes (VFDAE) de .71 a .91, en el factor Violencia física indirecta por parte del alumnado (VFIA) de .53 a .76, en el factor Exclusión social (ES) de .74 a .94, en el factor Violencia a través de las tecnologías de la información y de la comunicación (VTIC) de .78 a .94, en el factor Disrupción en el aula (DA) de .67 a 1.10, y en el factor Violencia del profesorado hacia el alumnado (VPA) de .71 a .90, de criterio aceptable a muy bueno, para referir el grado de contribución recíproca entre los ítems que conforman un mismo factor (Lloret, et al., 2014).

Como último resultado del primer objetivo específico, se observa en la matriz de correlaciones, valores de .34 a .98, indicando la presencia de multi colinealidad entre los reactivos 32 y 34, descritos como “El alumnado dificulta las explicaciones del profesorado hablando durante la clase” y “El alumnado dificulta las explicaciones del profesor/a con su comportamiento durante la clase” respectivamente, ambos del factor Disrupción en el aula (DA), en su análisis psicométrico, se puede observar a partir de su contenido que ambos reactivos reflejan la misma concepción del constructo, variando solamente en sinónimos en su redacción, lo cual explicaría la proximidad en su correlación ítem-ítem, requiriendo la posible supresión de uno, debido que no contribuye con la varianza del test (Valdivieso, 2013).

Como último objetivo específico, de reviso la confiabilidad mediante el método de consistencia interna de las inferencias del cuestionario de violencia escolar (CUVE 3) en adolescentes del distrito de La Esperanza, mediante el método de consistencia interna, reportando el coeficiente omega que alcanza valores de .79 a .95, de criterio aceptable a

elevada, en cuanto a la potencia del instrumento para predecir un rasgo en una serie de mediciones en poblaciones similares (Campo y Oviedo, 2008), asimismo se debe considerar que los factores Violencia a través de las tecnologías de la información y de la comunicación y Violencia del profesorado hacia el alumnado, reportan una fiabilidad de .95, lo cual refiere la posibilidad de ítems redundantes, de esta manera se hace necesaria su revisión que permita delimitar su pertinencia del cuestionario de violencia escolar CUVE 3 en la muestra de adolescentes.

De esta manera, la investigación realizada presenta un aporte sustancial a nivel metodológico, por los procedimientos utilizados para reportar la validez y confiabilidad, constituyendo un antecedente psicométrico para posteriores estudios orientados al mismo instrumento, asimismo a nivel teórico contribuye con el conocimiento sobre la validez y confiabilidad del cuestionario de violencia escolar CUVE 3, de forma indirecta también evidencia un aporte a los fundamentos de la prueba por la revisión actualizada, por último presenta un aporte práctico a largo plazo, teniendo una utilidad para la praxis profesional, previamente realizando la revisión de contenido de los factores con una fiabilidad elevada y los ítems que presentan multicolinealidad.

V. CONCLUSIONES

Se determinó las Evidencias de validez del cuestionario de violencia escolar (CUVE 3) en una muestra heterogénea de 504 adolescentes, entre los 12 a 17 años de edad del distrito de La Esperanza, aportando a nivel metodológico, teórico, y a nivel práctico a largo plazo.

Se identificó la validez basada en la estructura interna mediante el método del análisis factorial confirmatorio en adolescentes del distrito de La Esperanza, obteniendo que el modelo teórico presenta un buen ajuste con el modelo estimado, con índices sobre el .90, y cargas factoriales estandarizadas sobre .40.

Se revisó la confiabilidad mediante el método de consistencia interna del coeficiente omega que reporta valores de aceptables a elevados de .79 a .95.

VI. RECOMENDACIONES

Replicar la investigación en contextos donde se observe una realidad problemática similar a la descrita en la presente investigación, que permita el desarrollo de herramientas necesarias para los profesionales de la salud psicológica.

Considerar que la investigación aporta a nivel práctico para su utilización en la evaluación del acoso escolar en las instituciones educativas seleccionadas como muestra de estudio.

Realizar la revisión basada en el contenido por dominio de los ítems 32 y 34 que evidencian en la matriz de correlaciones policóricas la presencia de multicolinealidad.

Realizar la validez de contenido de los factores Violencia a través de las tecnologías de la información y de la comunicación y Violencia del profesorado hacia el alumnado, debido al reporte de una confiabilidad de .95, que puede indicar ítems redundantes.

Reportar otras evidencias de validez, como la relacionada con otras variables, mediante el análisis divergente con variables como las habilidades sociales, la inteligencia emocional, entre otros

Realizar otros métodos para la fiabilidad como el método test-retest que permita contribuir con el desarrollo psicométrico del instrumento CUVE 3.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcón, R. (2013). *Métodos y Diseños de Investigación del Comportamiento*. (2^{da} ed.). Lima: Universidad Ricardo Palma.
- Alonso, J. (2012). *Psicología* (2da. Ed.). México D.F.: Mc Graw Hill.
- Álvarez, D., Núñez, J. & Dobarro, A. (2012). *CUVE 3 Cuestionario de Violencia Escolar*. España: Albor-Cohs.
- Álvarez, D., Núñez, J., Rodríguez, C., Álvarez, L. & Dobarro, A. (2012). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Violencia Escolar - Revisado (CUVE-R). *Psicodidáctica*, 16(1), 59-83.
- Álvarez, L., Álvarez, D., González, P., Núñez, J. & González, J. (2006). Evaluación de los comportamientos violentos en los centros educativos. *Psicothema*, 18(4), 686-695.
- American Educational Research Association, American Psychological Association & National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Avilés, J. & Elices, J. (2007). *INSEBULL auto informe y hetero informe*. Lima: Editorial Universitaria.
- Balhan, E. (2006). The Children's Depression Inventory as a reliable measure for post-Iraqi invasion Kuwait youth. *Social behavior and Personality* 34(1), 351-336.
- Ballesteros, F. (2013). *Evaluación Psicológica*. (2da Ed.). Madrid: Pirámide
- Beane, A. (2006). *Bullying. Aulas libres de acoso*. Barcelona: GRAO.

- Benítez, J. & Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(9), 151-170.
- Beck, A. & Clark, D. (2012). *Terapia Cognitiva para trastornos de Ansiedad*. Bilbao: Desclee de Brouwer
- Beck, A., Rush, A., Shaw, B. & Emery, G. (2010). *Terapia cognitiva de la depresión*. Bilbao: Desclee de Brouwer; 2010.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Madrid: Paidós.
- Brunstein, A., Sourander, A. & Gould, M. (2010). The Association of Suicide and Bullying in Childhood to Young Adulthood: A Review of Cross-Sectional and Longitudinal Research Findings. *Canadian Journal of Psychiatry*, 55(5), 282-288.
- Campo, A. & Oviedo, H. (2008). Propiedades Psicométricas de una Escala: la Consistencia Interna. *Revista de Salud Pública*, 10 (5), 831-839.
- Calvo, A. & Ballester, F. (2007). *Acoso escolar: procedimientos de intervención*. Madrid: EOS.
- Cisneros, A. (2011). *Auto test de acoso Escolar*. España: ACP Ediciones.
- Código de Ética del Psicólogo Peruano (febrero, 2014). *Colegio de Psicólogos del Perú: Código de ética del Psicólogo*. Consejo directivo Nacional. Recuperado de: <http://csp.org.pe/sites/default/files/resoluciones/admin-resolucion-11430867342.pdf>
- Erikson, E. (1992). *Identical, Juventud y crisis*. Madrid: Taurus

- Ferrando, P. & Anguiano, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 18-33.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2011). *Plan de Violencia escolar en América Latina y el Caribe*. Panamá: UNICEF. Recuperado de: http://www.unicef.org/lac/violencia_escolar_OK.pdf
- Horowitz, J. & Garber, J. (2006). The Prevention of Depressive Symptoms in Children and Adolescents: A Meta-Analytic. *Review Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74 (3), 401–415.
- Ibañez, T., Botella, M., Domenech, M., Feliu, J., Martínez, L., Pallí, C., Pujal, M. & Tirado F. (2004). *Introducción a la psicología social*. Barcelona: UOC.
- Ivarsson, T., Broberg, A., Arvidsson, T. & Gillberg, C. (2005). Bullying in adolescence: Psychiatric problems in victims and bullies as measured by the Youth Self Report (YSR) and the Depression Self-Rating Scale (DSRS). *Nord J Psychiatry*, 59(1), 365-373.
- Marina, J. (2011). La educación del cerebro. *Pediatría Integral* 15(5), 473-477.
- Medrano, L. & Núñez, R. (2017). Aproximación conceptual y práctica a los modelos de ecuaciones estructurales. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 11(1), 1-21.
- Mendoza, B. (2012). *Bullying los múltiples rostros del abuso escolar*. Córdoba: Brujas.
- Ministerio de Educación (2017). *Número de casos reportados en el Síseve a nivel nacional*. Perú: MINEDU. Recuperado de: <http://www.siseve.pe/Seccion/Estadisticas>
- Montero, I. & León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862

- Otzen, T. & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232.
- Papalia, E., Wendkos, S., & Duskin, R. (2010). *Desarrollo humano* (10ma ed.). México: McGraw Interamericana.
- Lázaro, A. (2016). *Propiedades psicométricas del Cuestionario de violencia escolar en alumnos de educación secundaria*. (Tesis de licenciatura), Universidad César Vallejo, Trujillo, Perú.
- Llaury, Ll. (2015). *Propiedades Psicométricas del Cuestionario para evaluar la Violencia Escolar en estudiantes de Educación Secundaria CUVE3-ESO*. (Tesis de licenciatura), Universidad César Vallejo, Trujillo, Perú.
- Lloret, S., Ferreres, A., Hernández, A. & Tomás, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169.
- Trujillo Informa (2014). Brigadas escolares en pie de lucha contra el bullying. *TrujilloInforma.com*. Recuperado de: <https://trujilloinforma.com/tag/y-en-el-districto-de-la-esperanza/>
- Sánchez, H. & Reyes, C. (2006). *Metodología y diseños en la investigación científica*. (4a ed.). Lima: Editorial Visión Universitaria.
- Suarez, M. (2010). La importancia del análisis de los acontecimientos vitales estresantes en la práctica clínica. *Revista Médica La Paz*, 16(2), 49-56
- Sol Tv (2015). *Trujillo: 67 casos de Bullying en centros educativos*. Trujillo: SOLTVPERÚ. Recuperado de: <http://soltvperu.com/web/trujillo-67-casos-de-bullying-en-centros-educativos/>

- Valadez, I. (2008). *Violencia escolar: Maltrato entre iguales*. (1^{ra} ed.) Guadalajara: Serie Procesos Educativos.
- Ventura, J. (2017). ¿Existen los instrumentos validos? Un debate necesario. *Gaceta Sanitaria*, 31(1), 71
- Ventura-León, J. (2018). Intervalos de confianza para coeficiente Omega: Propuesta para el cálculo. *Adicciones*, 30(1), 77-78.
- Ventura, J. & Caycho, T. (2017). El coeficiente omega: un método alternativo para la estimación de la confiabilidad. *Revista Latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 25(1), 625-627.
- .

ANEXOS

Anexo 01

Carta de testigo informado

Testigo Informado

Por medio del presente documento:

Yo _____ docente en turno del curso _____ a horas _____ en la Institución Educativa _____ soy testigo que la señorita Abramonte Gonzales, María Valeria Pia alumna del último ciclo de la escuela académico profesional de Psicología de la Universidad Cesar Vallejo, ha explicado y resuelto las dudas sobre la tesis titulada Evidencias de validez del cuestionario de violencia escolar (CUVE 3) en adolescentes del distrito de La Esperanza, a los alumnos que tengo a mi cargo explicando acerca de la finalidad de la evaluación, así como la confidencialidad y su uso sólo con fines académicos; razón por la cual decido participar como testigo de su realización.

Trujillo, ____ de _____ del 2017

Docente

Abramonte Gonzales, María Valeria Pía
Responsable

Carta de Asentimiento informado

Yo, _____ índico que se me ha explicado que formaré parte del trabajo de investigación: Evidencias de validez del cuestionario de violencia escolar (CUVE 3) en adolescentes del distrito de La Esperanza. Para ello, me aplicarán 1 cuestionario. Mis resultados se juntarán con los obtenidos por los demás alumnos y en ningún momento se revelará mi identidad.

Se respetará mi decisión de aceptar o no colaborar con la investigación, pudiendo retirarme de ella en cualquier momento, sin que ello implique alguna consecuencia desfavorable para mí.

Por lo expuesto, declaro que:

- He recibido información suficiente sobre el estudio.
- He tenido la oportunidad de efectuar preguntas sobre el estudio.

Se me ha informado que:

- Mi participación es voluntaria.
- Puedo retirarme del estudio, en cualquier momento, sin que ello me perjudique.
- Mis resultados personales no serán informados a nadie.

Por lo expuesto, acepto formar parte de la investigación.

Trujillo, ____ de _____ del 2017

Firma del Participante

Abramonte Gonzales, María Valeria Pia
Evaluador

CUVE3-ESO

Cuestionario para evaluar la Violencia Escolar en Educación Secundaria

EDAD:..... SEXO: F / M GRADO:..... SECCIÓN:.....

TURNO:.....

CENTRO EDUCATIVO:.....

FECHA DE APLICACIÓN:...../...../..... DISTRITO:.....

El presente cuestionario pretende analizar la percepción que tienes sobre la frecuencia de aparición de diferentes tipos de violencia escolar, protagonizada por el alumnado o el profesorado de tu clase, los hechos que a continuación se presentan. Por favor, en cada enunciado elige sólo una de las cinco opciones ofrecidas y no dejes ninguna pregunta sin contestar.

1= Nunca; 2= Pocas veces; 3= Algunas veces; 4= Muchas veces; 5= Siempre

	NUNCA	POCAS VECES	ALGUNAS VECES	MUCHAS VECES	SIEMPRE
1. Hay estudiantes que extienden rumores negativos acerca de compañeros y compañeras.					
2. Los estudiantes hablan mal unos de otros.					
3. El alumnado pone motes molestos a sus compañeros o compañeras.					
4. El alumnado insulta a sus compañeros o compañeras.					
5. El alumnado habla con malos modales al profesorado.					
6. El alumnado falta el respeto a su profesorado en el aula.					
7. Los estudiantes insultan a profesores o profesoras.					
8. El alumnado protagoniza peleas dentro del recinto escolar.					
9. Determinados estudiantes pegan a compañeros o compañeras dentro del recinto escolar.					
10. Algunos alumnos o alumnas protagonizan agresiones físicas en las cercanías del recinto escolar.					
11. Los estudiantes amenazan a otros de palabra para meterles miedo u obligarles a hacer cosas.					
12. Algunos alumnos amenazan a otros con navajas u otros objetos para intimidarles u obligarles a algo.					
13. Ciertos estudiantes roban objetos o dinero del centro educativo.					
	NUNCA	POCAS VECES	ALGUNAS VECES	MUCHAS VECES	SIEMPRE
14. Ciertos estudiantes roban objetos o dinero de otros compañeros o compañeras.					

15. Algunos estudiantes roban cosas del profesorado.					
16. Algunos alumnos esconden pertenencias o material del profesorado para molestarle deliberadamente.					
17. Determinados estudiantes causan desperfectos intencionadamente en pertenencias del profesorado.					
18. Hay estudiantes que son discriminados por compañeros por diferencias culturales, étnicas o religiosas.					
19. Algunos estudiantes son discriminados por sus compañeros o compañeras por su nacionalidad.					
20. Determinados estudiantes son discriminados por sus compañeros o compañeras por sus bajas notas.					
21. Algunos estudiantes son discriminados por sus compañeros/as por sus buenos resultados académicos.					
22. Ciertos estudiantes publican en Twiter o Facebook... ofensas, insultos o amenazas al profesorado.					
23. Algunos estudiantes ofenden, insultan o amenazan a otros a través de mensajes en Twiter o Facebook.					
24. Los estudiantes publican en internet fotos o videos ofensivos de profesores o profesoras.					
25. Hay estudiantes que publican en Twiter o Facebook comentarios de ofensa, insulto o amenaza a otros.					
26. Los estudiantes publican en internet fotos o videos ofensivos de compañeros o compañeras.					
27. Hay estudiantes que graban o hacen fotos a profesores o profesoras con el móvil, para burlarse.					
28. Hay alumnos que graban o hacen fotos a compañeros/as con el móvil para amenazarles o chantajearles.					
29. Ciertos estudiantes envían a compañeros/as mensajes con el móvil de ofensa, insulto o amenaza.					
	NUNCA	POCAS VECES	ALGUNAS VECES	MUCHAS VECES	SIEMPRE
30. Hay estudiantes que envían mensajes de correo electrónico a otros con ofensas, insultos o amenazas.					
31. Algunos estudiantes graban o hacen fotos a compañeros o compañeras con el móvil para					

burlarse.					
32. El alumnado dificulta las explicaciones del profesorado hablando durante la clase.					
33. El alumnado dificulta las explicaciones del profesor/a con su comportamiento durante la clase.					
34. Hay alumnado que ni trabaja ni deja trabajar al resto.					
35. El profesorado tiene manía a algunos alumnos o alumnas.					
36. El profesorado tiene preferencias por ciertos alumnos o alumnas.					
37. El profesorado castiga injustamente.					
38. El profesorado ignora a ciertos alumnos o alumnas.					
39. El profesorado ridiculiza al alumnado.					
40. El profesorado no escucha a su alumnado.					
41. Hay profesores y profesoras que insultan al alumnado.					
42. El profesorado baja la nota a algún alumno o alumna como castigo.					
43. Ciertos profesores o profesoras intimidan o atemorizan a algún alumno o alumna.					
44. El profesorado amenaza a algún alumno o alumna.					