

A. M. Martín / F. Fariña / R. Arce (Eds.)

PSICOLOGÍA JURÍDICA

INVESTIGACIÓN PARA LA PRÁCTICA
PROFESIONAL

COLECCIÓN
PSICOLOGÍA Y LEY
N.º 16

MADRID

RECE CAROLO III
ANNO
MDCCLXXVIII



SOCIEDAD ESPAÑOLA
DE PSICOLOGÍA
JURÍDICA Y FORENSE

**PSICOLOGÍA JURÍDICA Y FORENSE:
INVESTIGACIÓN PARA LA PRÁCTICA
PROFESIONAL**

**(Editores: Ana María Martín, Francisca Fariña, Ramón
Arce)**

Colección Psicología y Ley, N°16

**XII CONGRESO (INTER)NACIONAL DE PSICOLOGÍA JURÍDICA Y FORENSE
Madrid, 13, 14 y 15 de Febrero de 2020**

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro ni su tratamiento informático, ni la transmisión, de ninguna forma o por cualquier medio ya sea electrónico, mecánico por fotocopia, por registro u otros métodos, ni su préstamo, alquiler o cualquier otra forma de cesión de uso del ejemplar, sin el permiso previo por escrito del titular del Copyright.

[No part of this book may be reproduced or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopy or otherwise without permission in writing of both the publishers and the authors]

Copyright: © SEPJF y Los autores

Edita/Publisher: Sociedad Española de Psicología Jurídica y Forense

Facultad de Psicología
Campus Vida, s/n
15782 Santiago de Compostela (España)
I.S.B.N: 978-83-956095-9-6

Serie de Publicaciones de la Sociedad Española de Psicología Jurídica y Forense.

[Publication Series of the Spanish Forensic Psychology Association].

Este monográfico contiene una selección, basada en un proceso de revisión por pares en doble ciego, de investigaciones originales empíricas y revisiones meta-analíticas de presentaciones en el XII Congreso (Inter)Nacional de Psicología Jurídica y Forense que tuvo lugar en Madrid del 13 al 15 de febrero de 2020. Las opiniones y afirmaciones vertidas son responsabilidad de los autores, ni los editores ni la editora aceptan responsabilidad alguna sobre las mismas.

[This book contains a selection, based on a double-blind peer review process, of original empirical research and meta-analytic reviews of communications presented to the XII Congreso (Inter)Nacional de Psicología Jurídica y Forense, held in Madrid (Spain) from 13 to 15 February, 2020. Neither the Editors nor Publishers accept responsibility for the views or statements expressed by the authors].

PRESENTACIÓN [PRESENTATION]

La transferencia de conocimiento de la investigación a la práctica profesional es la máxima que ha de perseguir y lograr la investigación. Esto supone que la ciencia y, por tanto, el científico ha de incardinarse en el campo profesional, bien sea colaborando con los profesionales, desempeñando directamente la profesión o los propios profesionales asumiendo el rol de investigador. De este modo, el conocimiento científico generado y adquirido en la práctica llega el tiempo y forma, respondiendo a las necesidades cambiantes de la sociedad, justicia y la ley.

Este monográfico nº 16 de la Colección “Psicología y ley” de la Serie de Publicaciones de la Sociedad Española de Psicología Jurídica y Forense, refrenda la pujanza y valor de las aportaciones de la Psicología Jurídica y Forense a las necesidades y demandas que nos retan.

Bajo el título de “Psicología Jurídica y Forense: Investigación Para La Práctica Profesional” engloba conocimiento basado en la evidencia para resolver problemas de la carga de la prueba que estaban pendientes como clasificar correctamente la simulación en la evaluación psicológica del daño (diagnóstico diferencial), la inadecuada valoración del efecto acumulativo de testigos concordantes de la prueba basada en los interrogatorios judiciales (la acumulación de testimonios de la misma parte concordantes en la misma información no implica mayor exactitud); los sesgos y heurísticos en la formación de juicios en casos de agresiones sexuales; los efectos de la victimización judicial; la prevalencia, causas y consecuencias de la violencia filio-parental y el maltrato familiar; evaluación del riesgo delictivo; validación de instrumentación psicométrica para el contexto jurídico-forense; y avances para la mejora de la intervención con agresores.

En este monográfico se pueden encontrar instrumentos, técnicas y modelos de intervención basados en la evidencia que no sólo son novedosos, sino que responden contiguamente a los problemas que tienen que resolver los profesionales de la Psicología Jurídica y Forense, y en el cual podrán encontrar respuestas científicamente avaladas a los retos diarios cada vez más exigentes que se nos plantean.

Los editores

ÍNDICE [INDEX]

PRESENTACIÓN [PRESENTATION]	5
¿Discrimina la escala de Ds del MMPI la simulación de respuestas honestas y de pacientes clínicos? Una revisión meta-analítica [Does the MMPI Ds scale discriminate between malingering responses from honest and real patient responses? A meta-analytic review]	
Yurena Gancedo, Adriana Selaya y Ramón Arce	9
Simulación de psicopatología en la incapacidad temporal: utilidad forense del SCL-90-R [Feigning psychopathology in temporary disability: forensic utility of the SCL-90-R]	
Manuel Vilariño, Bárbara G. Amado y Javier Martín-Peña	25
Precisión del SIMS en pacientes que han sufrido un accidente de circulación [Diagnostic accuracy of the SIMS in motor vehicle accident patients]	
Esteban Puente López, David Pina, José Antonio Ruíz Hernández y Bartolomé Llor	41
Revisión meta-analítica de la maleabilidad de la memoria mediante ‘crashing memories’ [A meta-analytic review of the memory malleability using ‘crashing memories’]	
Adriana Selaya, Francisca Fariña y Dolores Seijo	57
Estimación de la conformidad en el testimonio: una revisión meta-analítica [Estimating the effects of conformity in testimony: a meta-analytic review]	
Adriana Selaya, Jéssica Sanmarco y Ramón Arce	69
¿Discriminan los criterios de realidad del CBCA entre memorias visionadas, pero no experimentadas, y fabricadas de un evento? Una revisión meta-analítica [Do the CBCA reality criteria discriminate between watched but not experienced and fabricated memories of an event? A meta-analytic review]	
Jéssica Sanmarco, María José Vázquez y Francisca Fariña	81
Análisis de sentencias de delitos contra la libertad sexual con agresores múltiples [Judicial sentences analysis of sexual offences with multiple offenders]	
Serafín Jiménez, Xaviera Camplá y Dolores Seijo	93
Mitos sobre agresión sexual en una muestra de población penitenciaria [Myths about sexual aggression in a sample of prison inmates]	
Sara Pazos, Verónica Marcos y Bárbara Castro	109
Victimización primaria y secundaria en la violencia sexual contra mujeres adultas en sentencias penales [Primary and secondary victimization in sexual violence against adult women in criminal sentences]	
Blanca Cea, Xaviera Camplá, Manuel Vilariño y Mercedes Novo	121
Creencias y pensamientos distorsionados hacia la violencia en hombres y mujeres: agresividad, autoestima y control del sesgo de respuesta [Beliefs and distorted thinking about violence in men and women: aggressiveness, self-esteem evaluation of response bias]	
Enrique Armas-Vargas	139
Inadaptación social de víctimas de violencia filioparental de menores con medidas judiciales [Social maladjustment of victims of child-to-parent violence of underages with judicial measures]	
Antonia Hernández, Helena Cortina, Ana María Martín e Ibrán Gómez	155

Violencia filio-parental instrumental y reactiva: el papel predictivo del maltrato parento-filial [Instrumental and reactive child-to-parent violence: the predictive role of parent-to-child maltreatment]	
María J. Navas-Martínez y M. Carmen Cano-Lozano	165
Prevalencia y razones para la violencia filio-parental en adolescentes españoles: diferencias de género en víctimas y agresores [Prevalence and reasons for child-to-parent violence in spanish adolescents: gender differences in victims and aggressors]	
Lourdes Contreras, Francisco Javier Rodríguez-Díaz y M. Carmen Cano-Lozano	177
Factores psicosociales asociados a menores con delito de maltrato familiar [Psychosocial factors related to childs offenders with family abuse violence]	
Rafael Valdivia-Vasco, Lourdes Contreras y M. Carmen Cano-Lozano	191
Conductas en la red y diferencias de género en población adolescente [Internet behaviours and gender differences in adolescent population]	
Verónica Marcos, Bárbara G. Amado y Yurena Gancedo	203
Autoengaño y mentira en adolescentes: personalidad y autoestima [Self-deception and lying in adolescents: personality and self-esteem]	
Enrique Armas-Vargas	217
Factores de riesgo para la reiteración delictiva en menores [Risk factors for recidivism in juvenile offenders]	
María Ángeles Espinosa, Irene García, Esperanza Ochaíta, Paula Gutiérrez, Marta Fernández y Juan Botella	233
Cuestionario de actitudes hacia la violencia (CAHV-10) en menores: versión reducida [Attitudes towards violence questionnaire (CAHV-10) in minors: reduced version]	
David Pina, Esteban Puente-López, Lucía Simina, Catalina Marín, Laura Llor-Zaragoza, y José Antonio Ruiz-Hernandez	249
Actitudes hacia las leyes y comportamientos desviados: un estudio con adolescentes en são paulo, brasil. [Attitudes towards laws and deviant behaviors: a study with adolescents in são paulo, brazil.]	
André Vilela Komatsu y Aline Morais Mizutani Gomes	265
Exposición a la violencia y violencia filio-parental en menores infractores y reclusos [Exposure to violence and child-to-parent violence in juvenile offenders and prisoners]	
Ana María Martín y Antonia Hernández	277
Estrategias motivacionales en intervención con agresores de pareja: el plan motivacional individualizado [Motivational strategies in intimate partner violence offender intervention: individualized motivational plans]	
Marisol Lila, Enrique Gracia, Angel Romero-Martínez, y Faraj Santirso	289
Síntomas prefrontales en delincuentes y no delincuentes con un mismo nivel educativo [Prefrontal symptoms in offenders and non-offenders with the same education level]	
Claudia Héctor-Moreira, Sandra M ^a Borges, Juan García y Ana María Martín	303
Vecindarios y problemas sociales: un acercamiento desde la estadística espacial [Neighborhoods and social problems: a spatial statistics approach]	
Miriam Marco, Enrique Gracia, Antonio López-Quílez y Marisol Lila	317

¿Difiere la capacidad de clasificación de respuestas simuladas de la escala de F del MMPI-2 cuando se contrasta con un grupo control y con la población normativa? Una revisión meta-analítica

[Does the performance to classify malingering responses of MMPI-2 F scale differ when is contrasted with a control group and with the normative sample? A meta-analytic review]

Yurena Gancedo, Mercedes Novo y Ramón Arce

331

**CUESTIONARIO DE ACTITUDES HACIA LA VIOLENCIA (CAHV-10) EN
MENORES: VERSIÓN REDUCIDA
[ATTITUDES TOWARDS VIOLENCE QUESTIONNAIRE (CAHV-10) IN
MINORS: REDUCED VERSION]**

**David Pina, Esteban Puente-López, Lucía Simina, Catalina Marín, Laura Llor-
Zaragoza y José Antonio Ruiz-Hernandez**

Universidad de Murcia.

Resumen

Múltiples estudios abordan la prevalencia de conductas violentas en las aulas, así como aquellos factores asociados a esta. Los modelos sitúan a las actitudes hacia la violencia como un indicador de riesgo para la manifestación de dichas conductas. Los objetivos del presente estudio son explorar las propiedades psicométricas de la versión reducida del Cuestionario Creencias Actitudinales hacia la Violencia (CAHV-25) en alumnos de Educación Primaria y Secundaria, proponiendo una herramienta de screening que permita una rápida exploración del fenómeno. Método: Estudio psicométrico obteniendo los indicadores de ajuste de Análisis Factorial Exploratorio y Confirmatorio en niños de Primaria y Secundaria de la Región de Murcia (España). Resultados: Las dos dimensiones muestran adecuadas propiedades psicométricas en su versión reducida. Se obtienen puntos de corte que facilitan su interpretación. Conclusiones: La versión propuesta permite maximizar la detección de actitudes hacia la violencia de escolares y abordar así posibles casos de violencia escolar de forma preventiva.

Palabras clave: Actitudes hacia la violencia, violencia escolar, Instrumento, cuestionario, Bullying.

Abstract

Multiple studies address the prevalence of violent behaviour in schools as well as those factors associated with it. The models place attitudes towards violence as an indicator of risk for the manifestation of such behaviours. The objective of this study is to explore the psychometric properties of the reduced version of the Attitudinal Beliefs to Violence Questionnaire (CAHV-25) in Primary and Secondary Education students, proposing it as a screening tool that allows a rapid exploration of the phenomenon. Method: Psychometric study obtaining the adjustment indicators of Exploratory and Confirmatory Factor Analysis in Primary and Secondary children of the Region of Murcia (Spain). Results: The two dimensions show adequate psychometric properties in its reduced version. Cut-off scores are obtained that facilitate its interpretation. Conclusions: The proposed version maximizes the detection of attitudes towards school violence and thus addresses possible cases of school violence in a preventive way.

Keywords: Attitudes towards violence, school violence, Instrument, questionnaire, Bullying.

Introducción

En los últimos años, se ha observado un aumento del interés social orientado a la violencia escolar (UNESCO, 2019). Algunos estudios sitúan la prevalencia de violencia escolar en cuotas entre el 5 y el 50% de los encuestados, aunque predominan los trabajos que aportan cifras alrededor del 20%, oscilando entre países, siendo mayor en aquellos donde no se han implementado planes nacionales ni locales para su prevención (Craig et al., 2009; Fu, Land y Lamb, 2013; Leff y Feudtner 2017; The Nielson Company, 2015)

La investigación señala que se muestra con diferente frecuencia en función al sexo o el nivel socioeconómico, siendo más frecuente en grupos con pocos recursos y en varones, disminuyendo con la edad a partir de los 12 años. Además, el grado en el que se han visto expuestos a este tipo de conductas influye directamente en el bienestar subjetivo percibido de las víctimas, lo que podría derivar en acoso escolar, violencia de pareja, violencia familiar, acoso sexual o incluso psicopatologías derivadas (Bradshaw, Crous, Rees y Turner, 2017; Gallego, Novo, Fariña y Arce, 2019; Sjödin, Wallinius, Billstedt, Hofvander y Nilsson, 2017; Ruiz-Hernández, Moral-Zafra, Llor-Esteban y Jiménez-Barbero, 2019)

Existen diversos enfoques para la prevención e intervención de este fenómeno. Farrington, Gaffney, Lösel y Ttofi (2017), en una revisión de diversos trabajos, concluyen que programas de prevención de bullying y violencia de corte general enfocados en el entorno escolar están obteniendo resultados positivos, especialmente en menores de 10 años (Jiménez-Barbero, Ruiz-Hernández, Llor-Zaragoza, Pérez-García y Llor-Esteban, 2016; Langford et al., 2015; Yeager, Fong, Lee y Espelage, 2015). En esta misma línea, otros muchos autores apoyan la importancia de la intervención desde múltiples perspectivas, prestando atención a poblaciones de riesgo y cierto tipo de manifestaciones, como el cyberbullying (Albayrak, Yıldız y Erol, 2016; Boyd y Swanson, 2016; Samuelsson, Holsti, Adamsson, Serenius, Hägglöf y Farooqi, 2017)

Bajo este paradigma, cobran especial relevancia los instrumentos de evaluación. Sin embargo, la naturaleza social de este fenómeno lo lleva a estar influenciado por multitud de variables que, a su vez, dificultan la creación de instrumentos que permitan una evaluación precisa de la misma (Jiménez-Barbero, Ruiz-Hernández, Llor-Esteban, Llor-Zaragoza y Pérez-García, 2013; Thomas, Connor y Scott, 2015; Yadav, 2017). Estos inconvenientes parecen estar relacionados con el formato de respuesta, formulación de la pregunta (ligadas a características específicas como Bullying o violencia de género) o

baremación, entre otros, lo que dificulta la correcta validación y fiabilidad de las mismas, mostrando así inconsistencias en tasa de prevalencia entre diferentes estudios (Arce, Velasco, Novo y Fariña, 2014; Evans y Smokowski, 2016; Thomas, Connor y Scott, 2015; Shpiegel y Apter 2015; Torregrosa, Inglés, Estévez-López, Musitu y García-Fernandez, 2011; Vessey, Strout, DiFazio y Walker, 2014; Vivolo-Kantor, Martell, Holland y Westby, 2014)

En el ámbito de la conducta agresiva en niños y adolescentes en contexto escolar, las actitudes juegan un papel crucial en modelos predictivos de dichos comportamientos (Jiménez-Barbero, Ruiz-Hernández, Llor-Esteban y Waschler, 2016). Estas conductas, en su mayoría, se producen guiadas por las actitudes, definidas como conjunto de creencias que los individuos poseen acerca de objetos específicos de la realidad y que son resultado de la experiencia directa o identificación con personas significativas (Ajzen, 1988), dentro de un proceso psicológico automático. En este contexto, las actitudes se plantean como una variable relevante que nos pueden permitir estimar la probabilidad que una conducta se manifieste o no, viéndose acentuada la relación si los sujetos no usan procesos deliberativos a la hora de actuar (Fazio, 1986; Krauss, 1995; Schuette y Fazio, 1995).

A nuestro entender, una perspectiva muy interesante de cara a la actuación preventiva de la violencia es la evaluación de las actitudes que plantea el Cuestionario de Creencias Actitudinales Hacia la Violencia (CAHV-25) (Ruiz-Hernandez, Llor, Puebla y Llor, 2009). Este instrumento ha sido incluido en el programa de intervención breve “Cuenta Conmigo” diseñado y puesto en marcha en la Universidad de Murcia en colaboración con el Observatorio de la Violencia de la Región de Murcia, el cual permite perseguir el objetivo principal de este estudio, el desarrollo de una versión reducida del mismo sometiéndolo a un análisis estricto, con la intención de reducir su número de ítems y simplificar su aplicación de cara a futuras aplicaciones del programa y uso general.

Método

Participantes

El presente estudio supone una aplicación del programa “Cuenta Conmigo” en 10 centros educativos de primaria y secundaria (36 aulas en total) en la Región de Murcia (Sureste de España). Se recogieron un total de 823 cuestionarios cumplimentados de los cuales, una vez aplicados los controles metodológicos que describiremos más adelante, la muestra final estuvo compuesta por 600 menores (61.5% estudiantes de primaria) con

edades comprendidas entre 9 y 17 años. La edad media era de 13.38 ($DT=1.8$) y el 50.7% eran mujeres.

Tabla 1. *Resumen variables sociodemográficas y socioeducativas.*

Variables	N (%)
Sexo	
Varones	296 (49.3)
Mujeres	304 (50.7)
Ciclo	
Primaria	138 (23%)
Secundaria	462 (77%)
Nota media del último trimestre	
Suspense	87 (14.5)
Aprobado	195 (32.5)
Notable	227 (37.8)
Sobresaliente	91 (15.2)
Nivel de estudio madre	
Sin estudios	58 (9.7)
Con estudios básicos	208 (34.7)
Medios (Bachiller)	119 (19.8)
Superiores (Universitarios)	202 (33.7)
Datos perdidos	13 (2.1)
Nivel de estudios padre	
Sin estudios	73 (12.2)
Con estudios básicos	223 (37.2)
Medios (Bachiller)	128 (21.3)
Superiores (Universitarios)	158 (26.3)
Datos perdidos	18 (3)
Convivencia familiar	
Con mi padre y con mi madre	478 (79.7)
Con mi madre	94 (15.7)
Con mi padre	15 (2.5)
No vivo con mis padres	8(1.3)
Datos perdidos	5 (0.8)

Instrumentos

En primer lugar, se administró un protocolo que incluye variables sociodemográficas y socioeducativas (edad, sexo, curso y letra, nota media del último trimestre, nivel de estudios de los padres y con quién viven en casa).

En segundo lugar, el cuestionario auto informado de *Creencias Actitudinales Hacia la Violencia* (CAHV-28), una ampliación del cuestionario original CAHV-25 de Ruiz-Hernández et al., (2009). Está formado por 28 ítems agrupados en 4 subescalas: Violencia como Forma de Diversión, Violencia para Mejorar la Autoestima, Violencia para Manejar los Problemas y las Relaciones Sociales, y Violencia Percibida como Legítima. El formato de respuesta está configurado en una escala tipo Likert con 5 opciones de respuesta de “Muy en desacuerdo” a “Muy de acuerdo”. En el estudio original con 25

ítems, el Factor I, constituido por 7 ítems, aporta una consistencia interna α de Cronbach = .78; el Factor II, con 5 ítems, aporta $\alpha = .78$; el Factor III, consistente en 6 ítems, tiene un $\alpha = .68$; y en el Factor IV, con 7 ítems, extrae un $\alpha = .72$). La consistencia interna total del cuestionario es $\alpha = .93$. En nuestro estudio, donde todas las escalas estaban formadas por 7 ítems aportó en el Factor I $\alpha = .81$, en Factor II $\alpha = .82$, en Factor III $\alpha = .75$ y en Factor IV $\alpha = .83$.

Seguidamente, para controlar la sinceridad se utilizó una subescala de sinceridad incluida en el *Cuestionario de Autocontrol Infantil y Adolescente* (CACIA) de Capafons y Silva (1985). Esta subescala está compuesta por 14 ítems dicotómicos que analizan la deseabilidad social y presenta un coeficiente $\alpha = .63$ (Capafons y Silva, 1998). En nuestro estudio aporta un valor de .65. Esta escala fue complementada con una pregunta sobre sinceridad.

Otras medidas

Además, se administraron 16 ítems que medían conducta externalizada violenta (véase tabla 2), con un formato de respuesta tipo Likert de 1 (*nunca*) a 5 (*diariamente*), teniendo en cuenta la frecuencia de las conductas en el presente curso académico, surgidos de las tipologías de conducta de acoso escolar adaptadas del metaanálisis de Jiménez-Barbero et al. (2016) y las recomendaciones de la normativa legal de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (Resolución de 4 de abril de 2006, publicada en el BORM). Ejemplos de estos ítems serían “Le empujo”, “Le pego”, “Le insulto”, “Le escondo o quito cosas” o “Difundo rumores o mentiras de él/ella”, entre otros.

Procedimiento

Con el fin de minimizar los efectos de manipulación de respuesta observados habitualmente en adolescentes (AERA, APA y NCME, 2014), se utilizaron diversos procedimientos de control metodológico. En primer lugar, con el fin de estudiar el patrón de buena imagen se excluyeron las puntuaciones que sugerían deseabilidad social recogidas cuando las puntuaciones en el cuestionario de deseabilidad social CACIA eran inferiores a ± 1 desviación típica de la media grupal. Por otro lado, se eliminaron aquellos que no contestaron “*totalmente sincera*” o “*Más bien sincera*” en una pregunta de sinceridad autoinformada. En tercer lugar, se eliminaron también aquellos casos que no contestaron al menos al 90% del cuestionario o a la totalidad de las escalas utilizadas. Y, por último, para el estudio del patrón de mala imagen, se estudiaron y eliminaron las puntuaciones extremas (outliers).

Previa a la administración de los cuestionarios, se realizó una sesión informativa con los tutores, padres y estudiantes sobre la intervención y el carácter voluntario, así como el anonimato de la participación y los datos aportados. Los datos se recogieron en presencia de los tutores y el investigador en el aula.

Análisis de datos

Para el análisis de los ítems del CAHV-25 y de su estructura, se siguieron los criterios en 2 etapas propuestos por Brown (2014), se dividió la muestra de forma aleatoria en dos subgrupos, el primero (n-AFE, n=300) para el estudio de la consistencia interna y el análisis factorial exploratorio (AFE), y el resto de la muestra (n-AFC, n=300) para el análisis factorial confirmatorio (AFC).

El AFE se aplicó a una matriz de correlaciones policóricas utilizando el método de mínimos cuadrados ponderados. La solución factorial se obtuvo a partir de un análisis paralelo y se empleó el criterio varimax normalizado para obtener la solución rotada. Además, se examinaron los estadísticos KMO y la prueba de la esfericidad de Bartlett para verificar la posibilidad de someter la matriz de correlaciones a un AFE, y se utilizaron los estadísticos de ajuste GFI y AGFI para proponer una solución dimensional. Los criterios de ajuste fueron KMO y estadístico de Bartlett significativos y $GFI > .95$ y $AGFI > .95$. Se calculó el coeficiente Alfa de Cronbach para examinar la fiabilidad de las puntuaciones en los factores. Todos los análisis se realizaron con el software Factor.10.4. (Lorenzo-Seva y Ferrando, 2006).

Para confirmar la solución factorial obtenida con el AFE, se realizó un AFC con Mplus (v. 7.0) siguiendo la propuesta de Hu y Bentler (1999) examinando el estadístico Chi-cuadrado, y los índices de ajuste comparativo CFI, TLI y los estadísticos basados en residuales RMSEA y SRMR. Se decidió que la solución factorial fue adecuada cuando el estadístico Chi-cuadrado no fue significativo, $CFI > .90$, $TLI > .90$, $RMSEA < .08$ y $SRMR < .08$. Siguiendo la propuesta de estos autores, se contrastaron dos modelos, la estructura extraída del AFE con un modelo más parsimonioso. Además, para examinar la fiabilidad de las puntuaciones se calculó el Coeficiente Alfa de Cronbach.

Finalmente, una vez estudiada la estructura y propiedades psicométricas del cuestionario y con el fin de favorecer la aplicación práctica del mismo, se llevó a cabo un análisis mediante curvas COR para determinar los puntos de corte que proporcionan mayor sensibilidad y especificidad en la combinación indicadores de conducta externa violenta y actitudes hacia la violencia con correlaciones superiores a .30. Esta relación se

estudió con la muestra cuya frecuencia se situaba en los extremos de la distribución (Q1 y Q4).

Para el desarrollo del presente estudio, se tuvieron en cuenta las consideraciones éticas propuestas por la APA (2002; 2010) y recibió informe favorable de la Comisión Ética de Investigación de la Universidad de Murcia. En esta misma línea, se reconoce que no existe conflicto de intereses por parte de los autores del presente proyecto.

Resultados

El objetivo principal de este trabajo era estudiar la estructura del CAHV-28 y someterlo al procedimiento de análisis descrito para reducir su número de ítems y simplificar su aplicación. En este sentido, y en aplicación de los criterios señalados anteriormente, en la primera etapa (AFE) con el grupo n-AFE se concluyó con un modelo de 2 factores y 10 ítems (véase tabla 2) (KMO = 0.844 [IC del 95% (0.830 – 0.885)]; *Bartlett sphericity test* 3 con $\chi^2 = 909.5$, $p < .001$, GFI = .996 y AGFI = .993) explicando el 67.8% de la varianza ($\alpha = .81$). El Factor I “Violencia relacional” con 5 ítems que explicaba el 51.1% de la varianza ($\alpha = .79$) y cargas factoriales entre .854 - .711; y el Factor II “Violencia percibida como legítima” en 16.8% de la varianza ($\alpha = .79$), con cargas factoriales que oscilan entre .770 - .624. La varianza explicada rotada se distribuyó en 32.9% y 26.8% para el factor I y II respectivamente. Se analizaron, además, las propiedades psicométricas de los ítems (Tabla 3).

Tabla 2. *Matriz rotada, varianza explicada y Alpha de Cronbach (n=300).*

Ítem	Factor I Violencia relacional	Factor II Violencia percibida como legítima
23. Me meto con mis compañeros hasta conseguir lo que quiero.	.854	.237
25. Me gusta meterme con los demás para que se fijen en mí	.803	.235
26. Me meto con los empollones porque se creen más listos	.755	.223
15. Me siento "fuerte" si me meto con mis compañeros	.713	.302
28. Me siento bien avergonzando a un compañero	.711	.154
17. La violencia es adecuada para defenderse	.294	.770
12. Hay cosas que hay que resolver por la fuerza	.347	.704
13. Pelearía para ayudar a un amigo	.030	.686
27. Me parece bien aprender a defenderme físicamente	.222	.677
09. Me gustaría pegar a los que me insultan	.288	.624
Varianza explicada (%)	51.1	16.8
Varianza explicada rotada (%)	32.9	26.8
Alpha de Cronbach (α)	.79	.79

Tabla 3. Resumen de los ítems y sus propiedades (n=300).

Ítem	M (DT)	R IT-c	Sin Ítem	Sk	K
09. Me gustaría pegar...	2.12 (1.33)	.53	.76	0.88	0.52
12. Hay cosas...	2.07 (1.35)	.59	.74	0.96	0.46
13. Pelearía...	3.26 (1.46)	.52	.76	-0.32	1.27
15. Me siento “fuerte”...	1.43 (0.94)	.54	.77	2.18	4.59
17. La violencia...	2.03 (1.28)	.65	.73	0.92	0.41
23. A veces...	1.45 (0.89)	.68	.72	2.25	4.79
25. Me gusta...	1.28 (0.64)	.61	.75	2.62	7.31
26. Me meto con...	1.40 (0.84)	.56	.76	2.46	5.90
27. Me parece...	2.84 (1.56)	.56	.75	0.12	1.49
28. Me siento bien...	1.42 (0.83)	.50	.78	2.23	4.90

Nota. M: media, DT: Desviación típica, R IT-c: Correlación ítem factor, Sin Ítem: Alpha corregida al eliminar el ítem, Sk: Índice Skaweness, K: Índice de Kurtosis, α : Alpha de Cronbach.

Siguiendo la propuesta metodológica descrita anteriormente se realizó un AFC proponiendo dos modelos con la muestra n-AFC. Un primer modelo más parsimonioso de 1 factor y otro de dos 2 factor coincidiendo con el AFE (Tabla 4), obteniéndose un buen ajuste en este último ($\chi^2=79.188$, $df=3$; $p<.001$; CFI=0.959, TLI=0.945, SRMR=0.047 y, por último, RMSEA = 0.067). Las cargas factoriales estandarizadas oscilaron entre .60 y .76 en el Factor I y .53 y .83 en el Factor II (Figura 1).

Tabla 4. Comparación de ajuste del modelo con 1 y dos factores (n=300).

Modelo	Ajuste del modelo	CFI	TLI	SRMR	RMSEA
1 factor	$\chi^2=325.81$, $df=3$; $p<.001$	0.733	0.657	0.114	0.166
2 factores	$\chi^2=79.188$, $df=3$; $p<.001$	0.959	0.945	0.047	0.067

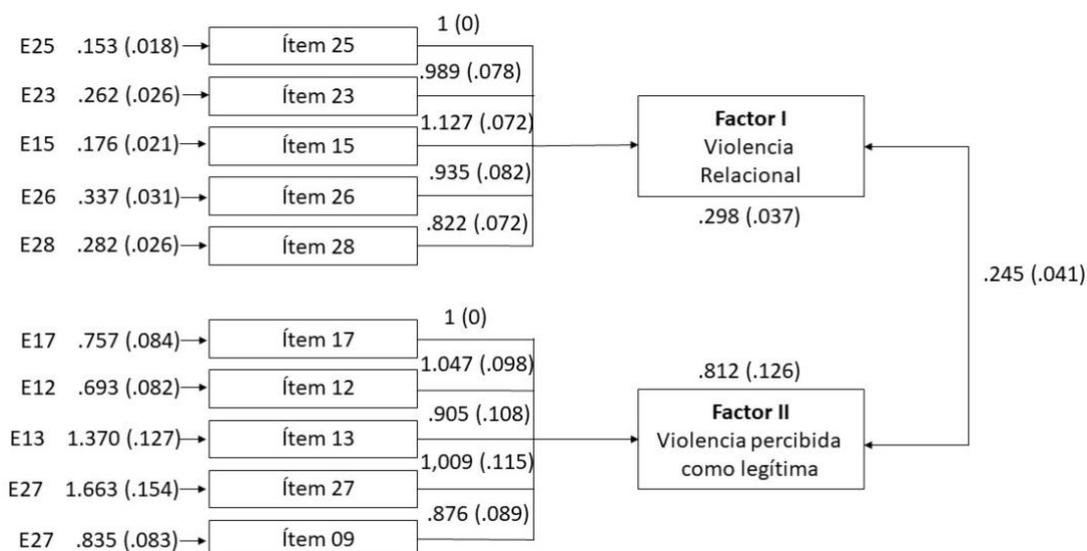


Figura 1. Modelo resultante de AFC (n = 300).

En la última fase del análisis de las propiedades psicométricas del instrumento y con el fin de establecer criterios que permitan identificar patrones y tomar decisiones sobre el riesgo en conducta violenta se examinó mediante análisis de curva COR, revelando un área general de .857 (CI 95% .836 - .895). Los puntos de corte que manifiestan alto riesgo de presencia de conductas externas violentas se sitúan en 20 a nivel general. En función al género se sitúa en 21 para chicos y 20 para chicas. En función al ciclo educativo se extrae 18 para Educación Primaria y 20 para Educación Secundaria. (Figura 2, Tabla 5). En el anexo II pueden verse los baremos para su aplicación e interpretación práctica.

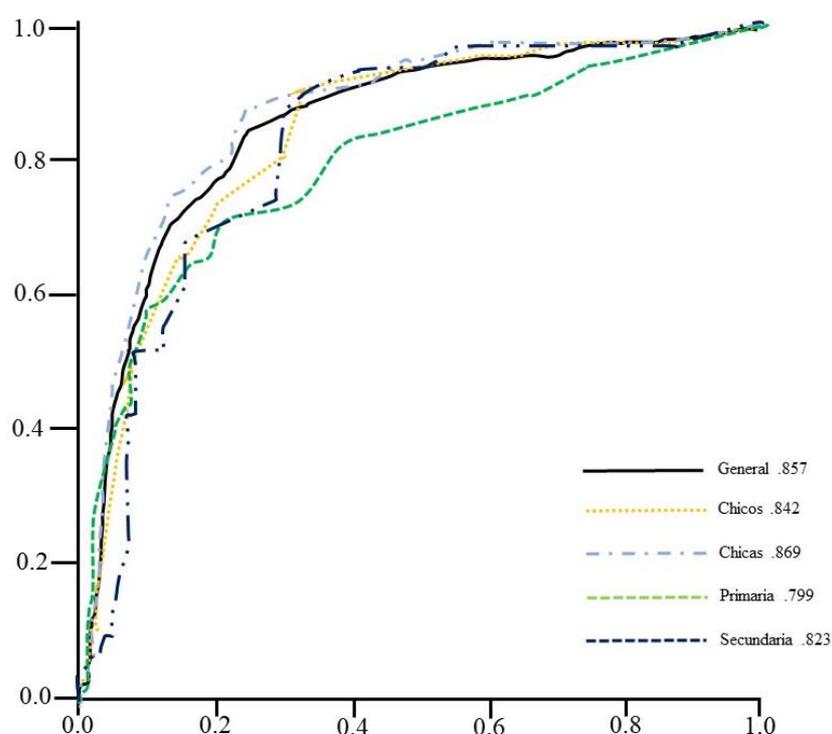


Figura 2. Curva ROC entre CAHV-10 e indicadores de violencia.

Tabla 4. Puntos de corte, sensibilidad y especificidad del CAHV-10.

	Predicción del CAHV-10 de indicadores de violencia	Sensitivity (95% CI)	Specificity (95% CI)
General	20	.792	.778
Chicos	21	.778	.750
Chicas	20	.811	.778
Primaria	18	.729	.741
Secundaria	20	.742	.708

Discusión

El cuestionario CAHV-10, versión reducida del CAHV-28, tiene una estructura de 2 factores y 10 ítems con un ajuste adecuado para los datos. Las dos subescalas mostraron una buena fiabilidad interna tanto en el AFE como en el AFC. De la estructura original propuesta por (Ruiz-Hernández et al., 2009) se mantiene el factor original “Violencia Percibida como Legítima” y, se agrupan en una las otras tres dimensiones relacionadas con el autoestima, relaciones sociales y diversión, en un factor vinculado al uso social de la violencia “Violencia Relacional”. Las propiedades extraídas están en la línea de lo propuesto en diversos estudios (Arce, et al., 2014; Thomas, Connor, y Scott, 2015; Shpiegel y Apter 2015; Torregrosa, et al., 2011; Vessey, et al., 2014; Vivolo-Kantor, et al., 2014).

En función al comportamiento de la escala, hemos observado que la prevalencia de la violencia en el centro escolar varía considerablemente en función al tipo de indicadores que se han usado para estudiar este fenómeno. Coincidiendo con otros trabajos, encontramos que los indicadores de violencia relacional entre pares es algo común, donde parece existir una predisposición basada en una vertiente más afectiva o emocional al igual que instrumental, así como con trabajos clásicos como el de Beynon (1989), que sugería una vinculación de la violencia en los centros escolares con reglas sociales y su valoración, es decir, violencia como forma de divertirse, imponerse sobre los demás, y aquella que es realizada para conseguir algún objetivo, o violencia instrumental. Igualmente, la fuerte vinculación con la mejora de la autoestima del factor I “Violencia Relacional” acogería también los conceptos defendidos en otros trabajos que la sitúan como un componente para el mantenimiento de la propia imagen, del bienestar o la autoestima (Hecht, Berg, Lilienfeld y Lutzman, 2016; Voulgaridou y Kokkinos, 2015).

Limitaciones

Para próximos estudios, sería recomendable usar criterios de inclusión para la muestra más estrictos, evitando así la posible tendencia de los menores a responder al azar o a la deseabilidad social en cuestionarios autoinformados, lo que podría suponer un sesgo para los resultados obtenidos. La muestra constaba de alumnos de 2ESO y de 4 de primaria. Sería conveniente ampliar la muestra a otros cursos para ver si estos resultados son consistentes.

Referencias

- Ajzen, I. (1988) *Attitudes, Personality, and Behavior*. Chicago, IL: Dorsey.
- Albayrak, S., Yıldız, A., y Erol, S. (2016). Assessing the effect of school bullying prevention programs on reducing bullying. *Children and Youth Services Review*, 63, 1-9. <http://doi.org/f8gxbw>
- American Educational Research Association, American Psychological Association, and National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for educational and psychological Testing*. Washington, DC: American Psychological Association.
- American Psychological Association (2002). *Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct*. Washington DC: American Psychological Association.
- American Psychological Association (2010). *Ethical Principles for Psychologists and Code of Conduct*. Washington DC: American Psychological Association.
- Arce, R., Velasco, J., Novo, M., y Fariña, F. (2014). Elaboración y validación de una escala para la evaluación del acoso escolar. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 5(1), 71-104.
- Beynon, J. (1989). A school for men: an ethnographic case study of routine violence in schooling. *Politics and the Processes of Schooling*, 5(2) 191-217. <http://doi.org/bvzjhx>
- Bradshaw, J., Crous, G., Rees, G., y Turner, N. (2017). Comparing children's experiences of schools-based bullying across countries. *Children and Youth Services Review*, 80, 171-180. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.06.060>
- Brown, T. A. (2014). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*. New York: Guilford Publications.
- Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., ..., y Pickett, W. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health*, 54(2), 216-224. <https://dx.doi.org/10.1007%2Fs00038-009-5413-9>
- Evans, C. B., y Smokowski, P. R. (2016). Understanding weaknesses in bullying research: How school personnel can help strengthen bullying research and practice. *Children and Youth Services Review*, 69, 143-150. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.08.002>
- Farrington, D. P., Gaffney, H., Lösel, F., y Ttofi, M. M. (2017). Systematic reviews of the effectiveness of developmental prevention programs in reducing delinquency,

- aggression, and bullying. *Aggression and Violent Behavior*, 33, 91-106. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2016.11.003>
- Fazio, R.H. (1986). When do attitudes guide behaviour? En R.M. Sorrentino y E.T. Higgins (Eds.), *Handbook of Motivation and Emotion: Foundation of Social Behavior* (pp. 204-243). Nueva York: GuilfordPress.
- Fu, Q., Land, K. C., y Lamb, V. L. (2013). Bullying victimization, socioeconomic status and behavioral characteristics of 12th graders in the United States, 1989 to 2009: Repetitive trends and persistent risk differentials. *Child Indicators Research*, 6(1), 1-21. <https://doi.org/10.1007/s12187-012-9152-8>
- Gallego, R., Novo, M., Fariña, F., y Arce, R. (2019). Child-to-parent violence and parent-to-child violence: A meta-analytic review. *European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 11, 51-59. <https://doi.org/10.5093/ejpalc2019a4>
- Hecht, L. K., Berg, J. M., Lilienfeld, S. O., y Litzman, R. D. (2016). Parsing the heterogeneity of psychopathy and aggression: Differential associations across dimensions and gender. *Personality Disorders: Theory, Research, and Treatment*, 7(1), 2. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/per0000128>
- Jiménez-Barbero, J. A., Ruiz-Hernández, J. A., Llor-Esteban, B., Llor-Zaragoza, L., y Pérez-García, M. P. (2013). Efficacy of a brief intervention on attitudes to reduce school violence: A randomized clinical trial. *Children and Youth Services Review*, 35(9), 1313-1318. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2013.05.010>
- Jiménez-Barbero, J. A., Ruiz-Hernández, J. A., Llor-Esteban, B., y Waschler, K. (2016). Influence of attitudes, impulsivity, and parental styles in adolescents' externalizing behavior. *Journal of Health Psychology*, 21(1), 122-131. <https://doi.org/10.1177%2F1359105314523303>
- Jiménez-Barbero, J. A., Ruiz-Hernández, J. A., Llor-Zaragoza, L., Pérez-García, M., y Llor-Esteban, B. (2016). Effectiveness of anti-bullying school programs: A meta-analysis. *Children and Youth Services Review*, 61, 165-175. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2015.12.015>
- Krauss, S.J. (1995). Attitudes and the prediction of behavior: A metanalysis of the empirical literature. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 58-75.
- Langford, R., Bonell, C.P., Jones, H., Poulou, T., Murphy, S., (...) y Campbell, R. (2015). The World Health Organization's Health promoting schools framework: A Cochrane systematic review and meta-analysis. *BMC Public Health*, 15(130). <https://doi.org/10.1186/s12889-015-1360-y>

- Leff, S. S., y Feudtner, C. (2017). Tackling bullying: Grounds for encouragement and sustained focus. *Pediatrics*, 139(6). <https://doi.org/10.1542/peds.2017-0504>
- Llor-Esteban, B., Sánchez-Muñoz, M., Ruiz-Hernández, J. A., y Jiménez-Barbero, J. A. (2017). User violence towards nursing professionals in mental health services and emergency units. *European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 9(1), 33-40. <https://doi.org/10.1016/j.ejpal.2016.06.002>
- Lorenzo-Seva, U., y Ferrando, P. J. (2006). FACTOR: A computer program to fit the exploratory factor analysis model. *Behavior Research Methods*, 38(1), 88-91.
- Resolución por la que se dictan instrucciones en relación con situaciones de acoso escolar en los centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas escolares (BORM 2006, 4 de abril), Boletín Oficial de la Región de Murcia, nº 95, 2006, 22 de Abril.
- Ruiz-Hernández, J. A., Llor-Zaragoza, L., Puebla, T., y Llor-Esteban, B. (2009). Evaluación de las Creencias Actitudinales Hacia la Violencia en centros educativos: el CAHV-25. *European Journal of Education and Psychology*, 2(1), 25–35.
- Ruiz-Hernández, J. A., Moral-Zafra, E., Llor-Esteban, B., y Jiménez-Barbero, J. A. (2019). Influence of parental styles and other psychosocial variables on the development of externalizing behaviors in adolescents: A systematic review. *European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 11(1), 9-21. <https://doi.org/10.5093/ejpalc2018a11>
- Samuelsson, M., Holsti, A., Adamsson, M., Serenius, F., Hägglöf, B., y Farooqi, A. (2017). Behavioral patterns in adolescents born at 23 to 25 weeks of gestation. *Pediatrics*, 140(1). <https://doi.org/10.1542/peds.2017-0199>
- Schuette, R. A., y Fazio, R. H. (1995). Attitude accessibility and Motivation as Determinants of Biased Processing: A Test of the MODE model. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(7), 704-710.
- Shpiegel, Y., y Apter, A. (2015). Bullying, cyberbullying, depression and suicide ideation among youth: Comparing online topaper-and-pencil questionnaires. *International Journal of Child and Adolescent Health*, 8(2), 161-167.
- Sjödin, A. K., Wallinius, M., Billstedt, E., Hofvander, B., y Nilsson, T. (2017). Dating violence compared to other types of violence: Similar offenders but different victims. *European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 9(2), 83-91. <https://doi.org/10.1016/j.ejpal.2017.03.001>

- Swanson, W. S. (2016). The evolution of virtual violence: How mobile screens provide windows to real violence. *Pediatrics*, 138(2), e20161358. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-1358>
- The Nielson Company. (2015). *The lasting effects of childhood bullying: The prevalence of childhood bullying and its repercussions through life*. Recuperado de www.nielson.com/content/dam/corporate/in/docs/reports/2015/nielson-featured-insights-the-lasting-effects-of-childhood-bullying.pdf. DoA. 18.9.2016.
- Thomas, H. J., Connor, J. P., y Scott, J. G. (2015). Integrating traditional bullying and cyberbullying: challenges of definition and measurement in adolescents a review. *Educational Psychology Review*, 27(1), 135-152. <https://doi.org/10.1007/s10648-014-9261-7>
- Torregrosa, M., Inglés, C., Estévez-López, E., Musitu, G., y García-Fernandez, J. M. (2011). Evaluación de la conducta violenta en la adolescencia: revisión de cuestionarios, inventarios y escalas en población española. *Aula Abierta*, 39(1), 37-50.
- UNESCO (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. Paris, Francia: UNESCO.
- Vessey, J., Strout, T. D., Di Fazio, R. L., y Walker, A. (2014). Measuring the youth bullying experience: A systematic review of the psychometric properties of available instruments. *Journal of School Health*, 84(12), 819-843. <https://doi.org/10.1111/josh.12210>
- Vivolo-Kantor, A. M., Martell, B. N., Holland, K. M., y Westby, R. (2014). A systematic review and content analysis of bullying and cyber-bullying measurement strategies. *Aggression and Violent Behavior*, 19(4), 423-434. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2014.06.008>
- Voulgaridou, I., y Kokkinos, C. M. (2015). Relational aggression in adolescents: A review of theoretical and empirical research. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 87-97.
- Yadav, V. N. (2017). A review on factors affecting school bullying. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 8(5), 395-397.
- Yeager, D.S., Fong, C.J., Lee, H.Y., y Espelage, D.L. (2015). Declines in efficacy of anti-bullying programs among older adolescents: Theory and a three-level meta-analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 37, 36-51. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.11.005>

Anexo I: Cuestionario CAHV-10

CAHV-10 (Cuestionario de Actitudes Hacia la Violencia – Versión reducida)

A continuación, encontrarás una serie de enunciados sobre lo que los chicos y chicas piensan, sienten o hacen en el centro escolar. Ten en cuenta que no hay enunciados buenos, ni malos, ni correctos o incorrectos, sólo nos interesa tu opinión sincera. Trata de responder indicando tu grado de acuerdo con el enunciado utilizando la siguiente escala:

1= Muy en desacuerdo ; 2= En desacuerdo ; 3= Indiferente ; 4= De acuerdo ; 5= Muy de acuerdo					
01. Me gustaría pegar a los que me insultan	1	2	3	4	5
02. Hay cosas que hay que resolver por la fuerza	1	2	3	4	5
03. Pelearía para ayudar a un amigo	1	2	3	4	5
04. Me siento "fuerte" si me meto con mis compañeros	1	2	3	4	5
05. La violencia es adecuada para defenderse	1	2	3	4	5
06. A veces me meto con mis compañeros hasta conseguir lo que quiero de ellos	1	2	3	4	5
07. Me gusta meterme con los demás para que se fijen en mí	1	2	3	4	5
08. Me meto con los empollones porque se creen más listos	1	2	3	4	5
09. Me parece bien aprender a defenderme físicamente	1	2	3	4	5
10. Me siento bien avergonzando a un compañero	1	2	3	4	5