

Propiedades psicométricas del Cuestionario de Acoso y Ciberacoso Escolar (CACE-29) en estudiantes de educación secundaria de Argentina

Psychometric Properties of the School Bullying and Cyberbullying Questionnaire (CACE-29) in Secondary School Students in Argentina

Recibido: febrero 22/2025; **Concepto de evaluación:** enero 29/2026; **Aceptado:** marzo 05/2026

Cristián David Expósito*

Pontificia Universidad Católica Argentina, CONICET, Mendoza, República Argentina
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5314-9752>

Roxana Graciela Marsollier

Centro de Investigaciones Cuyo, CONICET, Mendoza, República Argentina
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1972-1436>

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo validar el Cuestionario de Acoso y Ciberacoso Escolar (CACE-29) mediante un análisis factorial confirmatorio (AFC), con el fin de asegurar su validez y fiabilidad para medir el *bullying* en estudiantes de nivel secundario en Argentina. Se empleó un diseño de tipo instrumental, cuantitativo, no experimental, transversal y confirmatorio. La muestra estuvo compuesta por 1553 estudiantes de instituciones públicas y privadas de Mendoza y Buenos Aires. Inicialmente, se aplicó un análisis factorial exploratorio (AFE) para determinar la estructura subyacente del instrumento, y, posteriormente, un AFC para evaluar la calidad del ajuste del modelo teórico. Los resultados del AFE consolidaron 29 reactivos distribuidos en cinco factores: víctima de extorsión, testigo, *bully*/agresor, víctima de exclusión y víctima de acoso directo, que explican el 52.81 % de la varianza total. Los índices de ajuste (RMSEA = 0.046, CFI = 0.99, NFI = 0.99) fueron satisfactorios, y la fiabilidad del instrumento fue alta ($\alpha > .90$). En conclusión, el CACE-29 resultó ser un instrumento válido y confiable para evaluar el acoso escolar en adolescentes, y su solidez metodológica permite su aplicación en investigaciones y programas de intervención educativa, específicamente para la identificación y prevención de situaciones de violencia en entornos escolares.

Palabras clave

validación; acoso escolar; ciberacoso; educación de calidad (ODS 4); salud y bienestar (ODS 3).

Abstract

The present study aimed to validate the School Bullying and Cyberbullying Questionnaire (CACE-29) through a confirmatory factor analysis (CFA), in order to ensure its validity and reliability for measuring bullying among secondary school students in Argentina. An instrumental, quantitative, non-experimental, cross-sectional, and confirmatory design was employed. The sample consisted of 1,553 students from public and private institutions in Mendoza and Buenos Aires. Initially, an exploratory factor analysis (EFA) was conducted to determine the underlying structure of the instrument, followed by a CFA to assess the goodness of fit of the theoretical model. The EFA results consolidated 29 items distributed across five factors: victim of extortion, bystander, bully, victim of exclusion, and victim of direct bullying, which explains 52.81% of the total variance. The fit indices (RMSEA = 0.046, CFI = 0.99, NFI = 0.99) were satisfactory, and the reliability of the instrument was high ($\alpha > .90$). In conclusion, the CACE-29 is a valid and reliable instrument for assessing school bullying among adolescents, and its methodological robustness supports its application in research and educational intervention programs, particularly for the identification and prevention of violence in school settings.

Keywords

validation; school bullying; cyberbullying; quality education (SDG 4); good health and well-being (SDG 3)

Cómo citar [APA]:

Expósito, C. D. y Marsollier, R. G. (2026). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Acoso y Ciberacoso Escolar (CACE-29) en estudiantes de educación secundaria de Argentina. *Acta Colombiana de Psicología*, 29, 1-19. <https://doi.org/10.14718/ACP.2026.29.3>

.....

* **Datos de contacto:** Pontificia Universidad Católica Argentina (UCA), Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Mendoza, República Argentina. Correo electrónico: cristianexposito@uca.edu.ar

Nota del autor: Los autores agradecen a las instituciones educativas de nivel secundario que participaron en el pilotaje y recolección de datos, así como a los estudiantes por su colaboración en el estudio.

Los datos anonimizados y materiales de esta investigación quedarán disponibles tras la publicación del manuscrito en CONICET Digital (Repositorio Institucional Abierto).

Los autores declaran que el presente manuscrito es original y no contiene material, imágenes ni datos reproducidos de otras fuentes que requieran permisos especiales de autoría o propiedad intelectual.

Conflicto de intereses: Los autores declaran que no existe ningún conflicto de interés de orden personal, comercial, académico o financiero que pueda haber influido en el diseño, ejecución o resultados de esta investigación. La presente investigación fue financiada con recursos propios de los autores en el marco de sus tareas habituales de investigación en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). El estudio no contó con apoyos financieros externos ni se deriva de proyectos con registro institucional específico.

Introducción

Las escuelas deben garantizar y promover una convivencia solidaria y democrática entre los diversos actores de la comunidad educativa, particularmente entre los estudiantes, a fin de propiciar espacios para el desarrollo del respeto, la tolerancia, la empatía y la inclusión, conforme a los lineamientos normativos de la educación argentina (Ley 26061 de 2005; Ley 26150 de 2006; Ley 26892 de 2013). En este sentido, la institución educativa se concibe no solo como un centro de formación académica, sino también como un ámbito de socialización donde se jerarquiza la convivencia pacífica y el buen trato, en el que se busca formar ciudadanos íntegros y socialmente responsables (Loaiza-Zuluaga *et al.*, 2022; Espinosa y Restrepo, 2023).

Uno de los factores más relevantes para llevar a cabo este proyecto reside en el planteo de una gestión escolar que promueva la participación efectiva de directivos, docentes, estudiantes y familias (Herrera *et al.*, 2021), para así crear una comunidad educativa que fomente espacios de diálogo, normas claras y participación abierta para construir un clima de confianza que favorezca el aprendizaje y el bienestar de todos (Balduzzi, 2021). En este escenario, la prevención de conflictos y la promoción de una cultura de paz son esenciales para construir una escuela donde cada estudiante se sienta seguro y valorado (Echegaray y Expósito, 2021).

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos por promover la convivencia, existen situaciones que amenazan el bienestar de los estudiantes y que requieren de una atención especial. La problemática del acoso escolar, conceptualizado en la literatura especializada como *bullying*, sigue siendo un tema crítico en muchos países del mundo, pues se estima que dos de cada ocho estudiantes se ven afectados por estas prácticas (Organisation for Economic Co-operation and Development [OCDE], 2019), y que la prevalencia del ciberacoso alcanza casi el 14 % en adolescentes de entre 11 y 15 años (Craig *et al.*, 2020).

Específicamente, el *bullying* se caracteriza por la sistematicidad de la agresión por parte de un acosador o un grupo de agresores ante quienes la víctima se siente en un plano de inferioridad (física, social, etc.). Este tipo de conducta agresiva es intencionada y puede presentar una gran variedad de maltratos de carácter físico, verbal y social (Olweus, 1993).

Esta situación tiene un profundo impacto en la salud emocional de los estudiantes, en su vida social y en su rendimiento académico (Miskimon *et al.*, 2023; Vitalea *et al.*, 2015). Diversos estudios sobre el tema han puesto en evidencia las consecuencias dañinas del acoso escolar en el bienestar emocional de los estudiantes, sobre todo en lo relacionado con el impacto negativo de diversos estresores que promueven el aumento de la ansiedad, la depresión, la ideación e intentos suicidas, la autolesión, el abuso de sustancias y el fracaso escolar en los estudiantes víctimas de este tipo de violencia (Armitage, 2021; Castro, 2017; Swearer y Hymel, 2015). Además, estudios prospectivos han mostrado que el *bullying* en la infancia y adolescencia tiene efectos nocivos a largo plazo; es decir, que existe una relación causal con el desarrollo de problemas de salud mental en adultos (Copeland *et al.*, 2013). Ante este panorama, resulta de gran importancia comprender la evolución y transformación de las formas de acoso escolar para poder abordarlas de manera efectiva.

Debido a que vivimos en una realidad social dinámica, existe una gran evolución en el campo de investigación que aborda estas temáticas. Hoy en día, las múltiples y variadas formas de acoso en el contexto educativo se han diversificado en distintos tipos de violencia, como lo son la exclusión social, la extorsión y el *ciberbullying* (Muñoz-Maldonado *et al.*, 2021; Sánchez *et al.*, 2023). Por esta razón, cobra relevancia el desarrollo de nuevos inventarios que permitan captar las distintas manifestaciones que adquiere la violencia entre pares en los contextos educativos particulares. Asimismo, estos instrumentos deben ser validados y fiables, con el fin de que permitan diagnosticar con certeza las diversas modalidades de conductas de acoso y su impacto en la vida social en la escuela.

En línea con la necesidad de contar con herramientas diagnósticas adecuadas, se destaca una investigación regional realizada con alumnos de sexto grado de primaria en 16 países latinoamericanos que reveló que más del 50 % sufría algún tipo de acoso (Román y Murillo, 2011), pero en el que, no obstante, se emplearon cuestionarios sin validación psicométrica, lo que limitó su rigurosidad científica (Resett, 2021).

En el caso de Argentina, si bien el interés por abordar esta problemática ha estado presente desde hace

tiempo, la implementación de políticas sistemáticas y sostenidas ha sido escasa. Algunas aproximaciones rigurosas se han desarrollado a partir del uso de instrumentos estandarizados de alcance internacional, como el Cuestionario de Olweus (2006), ampliamente reconocido por sus sólidas propiedades psicométricas y su validación intercultural. A través de este instrumento, se identificó que en la provincia de Entre Ríos el 13 % de los adolescentes eran víctimas de *bullying*, el 6 %, agresores, y el 5 % ocupaba ambos roles (Resett, 2016). Estos porcentajes superan ampliamente los reportados en países como Suecia o Estados Unidos, lo que da cuenta de la magnitud del problema en el contexto argentino (Nansel *et al.*, 2001; Olweus, 1993).

En este marco, si bien se han logrado avances mediante la adaptación de escalas internacionales, como el *Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire* (Olweus, 1996) o la *Bullying and Cyberbullying Scale for Adolescents* (BCS-A, Thomas *et al.*, 2018), la mayoría de los estudios locales siguen dependiendo de instrumentos foráneos. Estas herramientas presentan algunas ventajas, como la facilidad de aplicación, bajo costo y capacidad para identificar perfiles diferenciados de agresores, víctimas y observadores; sin embargo, aun con adaptaciones lingüísticas y culturales, no siempre logran captar con precisión las especificidades del fenómeno en el entramado escolar y sociocultural argentino (Pilatti *et al.*, 2012).

Entre los cuestionarios más utilizados a nivel internacional, según los estudios de Resett (2024), se encuentran el *Bullying, Fighting and Victimization Questionnaire* (Espelage *et al.*, 2000), en su versión en español

de Cajigas de Segredo *et al.* (2004); el *Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato entre Iguales* (Ortega *et al.*, 2006); las *Escalas de Agresión* (Orpinas y Frankowski, 2001), traducidas por López y Orpinas (2012); el CIMEI (Avilés y Monjas, 2005); las *Reynolds Bully Victimization Scales* (Reynolds, 2003); y el *Test Bull-S* (Cerezo, 2006). Aunque estos instrumentos cuentan con sólidos fundamentos teóricos y algunos han sido adaptados lingüísticamente para la región, su validez local resulta limitada, dado que hasta el momento no se ha desarrollado en Argentina un cuestionario propio que incorpore criterios idiosincráticos, lingüísticos y socioculturales específicos.

Para garantizar un estándar de calidad, es necesario que las herramientas psicométricas utilizadas en distintos contextos educativos y sociales sean validadas mediante diversas pruebas estadísticas que permitan evaluar la coherencia interna del instrumento, así como la pertinencia de los ítems en la medición de las variables de interés (Cook y Wind, 2024).

En este sentido, el propósito primordial del presente estudio fue realizar la validación psicométrica del *Cuestionario de Acoso y Ciberacoso Escolar* (CACE-44), —el cual ya había sido sometido previamente a evaluación de expertos (Expósito *et al.*, 2023)—, para lo cual se estableció su estructura factorial mediante un análisis factorial exploratorio (AFE) y un análisis factorial confirmatorio (AFC), y se evaluó su fiabilidad por medio del cálculo de la consistencia interna. Estos procedimientos permiten examinar la organización interna de los reactivos y determinar el ajuste del instrumento al modelo teórico propuesto.

Método

Diseño del estudio

Se adoptó un diseño instrumental, enmarcado en un enfoque cuantitativo, no experimental y de corte transversal (Ato *et al.*, 2013). Su propósito principal fue validar el CACE-44 como herramienta psicométrica para medir la violencia escolar en sus distintas dimensiones y roles, tanto en su modalidad presencial como virtual, en estudiantes de nivel secundario de Argentina. La estrategia metodológica empleada permitió recolectar datos en un único momento temporal, adecuados

para el análisis estructural del instrumento y para la estimación de la frecuencia y modalidades de acoso identificadas (León y Montero, 2015).

En concordancia con un modelo teórico previamente definido, se aplicaron técnicas de análisis factorial para evaluar la validez estructural del cuestionario y su consistencia interna. En primer lugar, se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio (AFE) con el objetivo

de identificar la estructura subyacente de los ítems y agruparlos en factores latentes que reflejaran con precisión las distintas manifestaciones del fenómeno (Méndez y Rondón, 2012; Sürücü *et al.*, 2024); y, posteriormente, se realizó un análisis factorial confirmatorio (AFC) para verificar la adecuación empírica del modelo teórico propuesto, con el fin de evaluar la coherencia interna y la pertinencia de las cargas factoriales (Ferrando y Anguiano, 2010; Rojas-Torres, 2020).

Este abordaje metodológico robusto permitió garantizar la validez y fiabilidad del instrumento, así como asegurar que los ítems agrupados representaran de forma precisa las experiencias de violencia escolar. El uso de estos análisis factoriales no solo aporta evidencia empírica sólida sobre la calidad del cuestionario, sino que también respalda su potencial aplicación en contextos educativos, con el fin de facilitar el diseño de intervenciones basadas en datos cuantitativos (Filzmoser *et al.*, 2009; López-Roldán y Fachelli, 2016; Pison *et al.*, 2003).

Instrumentos

El instrumento utilizado fue el *Cuestionario de Acoso y Ciberacoso Escolar (CACE-44)*. Su diseño no fue un paso aislado, sino que formó parte de un proceso de validación por fases para identificar situaciones de *bullying*, perfiles de los participantes (víctima, acosador, testigo) y tipos de acoso (indirecto, directo, social, verbal y cibernético). Específicamente, el instrumento está orientado a estudiantes de nivel secundario, abarca un rango de edad de los 11 a los 18 años, y emplea una escala de respuesta tipo Likert de cinco puntos (desde *Nunca* hasta *Todos los días*) en cada ítem.

En una fase previa a este estudio (Expósito *et al.*, 2023), diez expertos internacionales de Argentina, Chile, Perú, Uruguay y México evaluaron la suficiencia, claridad, coherencia y relevancia de cada ítem (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008). Como resultado de este juicio de expertos, se eliminaron once ítems y se ajustaron otros seis para asegurar su aplicabilidad regional (Expósito *et al.*, 2023).

En el presente ejercicio investigativo, y con el fin de facilitar la comprensión del análisis estadístico posterior, se consolidó la versión final, denominada CACE-29. Esta versión consta de 29 ítems distribuidos en cinco dimensiones o factores que explican el 52.81 % de la varianza total:

- (a) Víctima de extorsión (8 ítems).
- (b) Testigo (6 ítems).
- (c) *Bully*/agresor (5 ítems).
- (d) Víctima de exclusión (5 ítems).
- (e) Víctima de acoso directo (5 ítems).

Esta estructura técnica garantiza la coherencia con los resultados presentados, y reporta una alta consistencia interna (alfa de Cronbach > .90), así como una sólida validez de constructo mediante AFC (RMSEA = 0.046; CFI = 0.99).

Participantes

La muestra total de este estudio fue de 1553 estudiantes de nivel secundario (*Medad* = 14.9 años) de las provincias de Mendoza y Buenos Aires, Argentina. Para asegurar la inclusión de diversas instituciones educativas, se empleó un muestreo intencional no estratificado, en el que se garantizó la participación de colegios de gestión privada (43.6 %) y estatal (56.4 %) de distintas regiones socioeconómicas, y se buscó una representación equilibrada entre géneros (50.9 % varones, 47.6 % mujeres y 1.5 % otros géneros). La recolección de datos se llevó a cabo durante el año 2024.

El tamaño total de la muestra se determinó principalmente en función de los requisitos de potencia estadística inherentes al AFC, la fase central del análisis del modelo de estructura propuesto (Kline, 2023). Para asegurar una capacidad adecuada para detectar un ajuste significativo del modelo y obtener estimaciones precisas de sus parámetros, se estimó que se requería una muestra de aproximadamente 1200 participantes, considerando la complejidad prevista del modelo (número de variables y factores). En consecuencia, para la etapa exploratoria inicial (AFE) se seleccionaron aleatoriamente 350 participantes, y los 1203 restantes conformaron la muestra destinada para el AFC (Hair *et al.*, 2019).

Procedimiento

La investigación se desarrolló en tres fases consecutivas que garantizaron la validez del instrumento y la integridad de los participantes: (a) la fase de diseño y validación de contenido; (b) la fase de recolección de

datos y aspectos éticos; y (c) la fase de procesamiento y organización de la muestra.

Fase 1: diseño y validación de contenido

El estudio partió de una versión inicial de 55 ítems, la cual fue sometida a un juicio de diez expertos internacionales de Argentina, Chile, Perú, Uruguay y México. En esta etapa se evaluó la suficiencia, claridad, coherencia y relevancia de los reactivos. Como resultado, se eliminaron once ítems y se ajustaron seis, con lo cual se obtuvo una versión preliminar apta para la validación psicométrica en el contexto local, denominada CACE-44 (Expósito *et al.*, 2023).

Fase 2: recolección de datos y aspectos éticos

El proyecto se presentó ante diversas instituciones educativas, las cuales participaron de manera voluntaria bajo el marco de la Ley 17622 de 1968, de secreto estadístico; la Ley 25326 del 2000, de protección de datos personales; y la Ley 26061 de 2005, de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes. Conforme al artículo 26 del Código Civil y Comercial de la Nación (Ley 26994 de 2014), se obtuvo el consentimiento informado por escrito de los progenitores o tutores legales y el asentimiento de los estudiantes menores de 16 años; en el caso de los estudiantes de 16 años o más, se respetó su autonomía progresiva para la prestación del consentimiento.

Los cuestionarios se administraron en formato digital mediante Google Forms®, durante el horario escolar y bajo supervisión de los investigadores y docentes. La recolección duró tres meses. Ante la detección de riesgos, se incluyó un “botón de pánico” que activaba un protocolo de apoyo psicológico inmediato mediante el aviso a las autoridades escolares. Durante el estudio, se registraron cuatro activaciones; en estos casos, y respetando el diseño anónimo de la investigación, el equipo informó a los gabinetes psicopedagógicos el curso correspondiente y la descripción realizada por el estudiante para facilitar una intervención institucional dirigida. Finalmente, se efectuaron acciones de devolución por medio de informes y espacios de intercambio docente.

Fase 3: procesamiento y organización de la muestra

Una vez recolectada la información, se procedió a la limpieza de la base de datos, donde se eliminaron

las respuestas incompletas o inconsistentes. Posteriormente, se definió una estrategia de validación mediante la división aleatoria de la muestra total: un primer subgrupo correspondiente al 22.54 % ($n = 350$) para la ejecución del análisis exploratorio, y el 77.46 % restante ($n = 1203$) destinado a la validación confirmatoria. Los criterios y pruebas aplicadas a cada subgrupo se detallan en el siguiente apartado.

Análisis de datos

El procesamiento de datos se realizó en dos etapas. En la primera, se llevó a cabo un AFE, por medio de la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin (κ_{MO}), para verificar la adecuación muestral, considerando valores > 0.6 como aceptables (Kaiser, 1970; Méndez y Rondón, 2012; Pett *et al.*, 2003); para la extracción de factores se empleó la rotación varimax, con el fin de optimizar la interpretación de las cargas factoriales (Gorsuch, 2014). En la segunda etapa, se ejecutó un AFC sobre el subgrupo mayoritario de la muestra; y, previamente, se realizó un test de prevalidación de significancia para confirmar la idoneidad de las correlaciones entre variables ordinales, lo que fundamentó la elección del método de estimación *diagonally weighted least squares* (DWLS) (Jöreskog y Sörbom, 1993; Sanders *et al.*, 2015).

Para evaluar la calidad y robustez del modelo teórico, se seleccionaron diversos índices de ajuste, siguiendo los criterios de la literatura especializada (Anderson y Gerbing, 1984; Bentler, 1990; García-Cueto *et al.*, 1998; Ferrando y Lorenzo, 1996; López, 2010; Mulaik *et al.*, 1989; Samperio, 2019; Satorra y Bentler, 2001; Schermelleh-Engel *et al.*, 2003; Guardián *et al.*, 2020):

- (a) *Ajuste absoluto y parsimonioso*: se consideraron el chi-cuadrado (χ^2), el RMSEA (indicando buen ajuste con valores < 0.05), el índice ECVI para la generalización del modelo, así como los índices RMR y SRMR (< 0.08). También se reportaron los índices GFI, AGFI, PNFI y PGFI, donde valores cercanos a 1 o superiores a 0.50 reflejan un modelo satisfactorio y parsimonioso.
- (b) *Ajuste comparativo*: se emplearon los índices NFI, NNFI, CFI, IFI y RFI, donde valores próximos a 1 se interpretan como evidencia de una estructura teórica adecuada.

Finalmente, la validez y fiabilidad de los factores se determinó mediante la *varianza media extraída* ($AVE > 0.50$) y la *fiabilidad compuesta* ($CR > 0.70$)

(Black *et al.*, 2014; Fu *et al.*, 2021; Hamid *et al.*, 2011). Asimismo, se estableció la validez discriminante verificando que la raíz cuadrada de la AVE de cada constructo fuera superior a las correlaciones compartidas con el resto de los factores (Henseler

et al., 2015). Complementariamente, se calculó el coeficiente alfa de Cronbach para la escala total y sus dimensiones, junto con las correlaciones corregidas ítem-total para asegurar la consistencia interna del instrumento (Cureton, 1966).

Resultados

Análisis factorial exploratorio (AFE)

El AFE consolidó 29 ítems distribuidos en cinco factores que lograron explicar el 52.81 % de la varianza y aseguraron una representación sólida de los modelos teóricos subyacentes. La medida de adecuación de muestreo de KMO, con un valor de 0.897, se posiciona en un rango óptimo, lo cual respalda la suficiencia de las correlaciones entre los ítems y confirma la pertinencia de avanzar con el análisis factorial (Kaiser, 1974). Asimismo, la prueba de esfericidad de Bartlett arrojó un resultado significativo ($\chi^2 = 8570.793$; $gl = 946$; $p = 0.000$), lo cual indica que las correlaciones en la matriz no son aleatorias, sino lo suficientemente elevadas como para justificar el uso del análisis factorial, lo cual sustenta la existencia de relaciones estructuradas entre las variables.

Por otra parte, las cargas al cuadrado sumadas tras la rotación *varimax* optimizan la claridad

interpretativa de los factores al distribuir la varianza explicada de forma más equilibrada. Para fortalecer la solidez de los factores identificados, se seleccionaron exclusivamente aquellos ítems con cargas factoriales superiores a 0.6, con lo cual se estableció también que cada factor contara con un mínimo de cinco ítems. Esta estrategia buscó optimizar la consistencia interna del modelo en miras a futuros análisis. Según este criterio, de los 44 ítems originales propuestos teóricamente, se consolidaron 29 reactivos que brindan una representación fiel de las dimensiones conceptuales esenciales. Así, el primer factor (víctima de extorsión) aporta el 14.23 % de la varianza; el segundo (testigo), el 13.53 %; el tercero (*bully*/agresor), el 9.34 %; el cuarto (víctima de exclusión), el 8.19 %; y el quinto (víctima de acoso directo), el 7.51 % (véase Tabla 1).

Tabla 1. Matriz de componente rotado

Item	Factor				
	F1	F2	F3	F4	F5
8. Me encerraron en alguna habitación, armario, baño u otro lugar contra mi voluntad.	0.621				
9. No me dejan caminar libremente en la escuela o me cortan el paso.	0.605				
16. Me obligan a hacer cosas en contra de mi voluntad (hacer tareas de otros, entregar dinero o cosas que me piden, etc.)	0.607				
34. Se hacen pasar por mí a través de perfiles falsos en redes sociales.	0.785				
35. Intentan entrar a mis Instagram o Facebook para robar información personal (fotos, videos, datos, etc.).	0.723				
36. Intentan entrar a mis cuentas para dejarme en ridículo con mis contactos/seguidores.	0.768				
37. Me amenazan con la publicación de fotos, vídeos o datos privados para que haga cosas que no quiero.	0.670				
44. Algunos compañeros roban información personal (datos, fotos, etc.) para amenazar o extorsionar a otros.	0.611				

» Tabla continúa

12. He visto que algunos chicos empujan, hacen trabadas o zancadillas, pegan en la cabeza o pellizcan a otros compañeros por diversión.	0.625				
19. Algunos compañeros insultan a otros con la intención de hacerlos enojar o que se sientan mal.	0.630				
20. He observado cómo se burlan de compañeros por sus características físicas, su identidad sexual o su forma de ser.	0.748				
28. He visto estudiantes quedarse solos en los recreos o en las actividades extraescolares porque son ignorados o rechazados por sus compañeros.	0.608				
29. Algunos estudiantes son excluidos o discriminados por un grupo que se cree superior o "popular".	0.662				
30. Hay compañeros que inventan y difunden historias falsas para hacer que otros queden en ridículo.	0.649				
3. Me ha pasado de romper o quedarme con cosas de un compañero (ropa, apuntes, mochila, cartuchera, celular, etc.).	0.621				
4. Me ha pasado de esconder u ocultar cosas de un compañero (ropa, apuntes, mochila, cartuchera, celular, etc.).	0.689				
17. He llegado a insultar a otros compañeros con palabras, gestos o actitudes para hacerlos sentir mal.	0.564				
18. Me burlo de algunos compañeros (les coloco sobrenombres o apodoso graciosos, imito cómo hablan o caminan, hago bromas sobre su forma de ser, etc.).	0.674				
27. He dicho mentiras de otros compañeros para molestarlos.	0.692				
22. Mis compañeros no me invitan a juntas, reuniones o cumpleaños fuera del colegio.	0.679				
23. Mis compañeros no suelen incluirme en los grupos deportivos o de estudio.	0.722				
24. En general, mis compañeros me ignoran y no me hablan.	0.677				
25. Cuentan mentiras sobre mí para hacerme quedar mal con otros compañeros, profesores o la persona que me gusta.	0.515				
38. Me sacan o ignoran de las redes sociales o grupos de chat.	0.563				
1. Algunos compañeros robaron o rompieron cosas mías (ropa, apuntes, mochila, cartuchera, celular, dinero, etc.).	0.501				
2. Algunos compañeros escondieron cosas mías (ropa, apuntes, mochila, cartuchera, celular, dinero, etc.).	0.560				
7. En la escuela algunos chicos me empujan, me hacen trabadas o zancadillas, me pegan en la cabeza, escupen, tiran el pelo, etc.	0.621				
13. En la escuela algunos compañeros me insultan con palabras groseras y ofensivas.	0.590				
14. Algunos compañeros se burlan de mí (me ponen sobrenombres o apodosos ofensivos, imitan mi forma de hablar o caminar, se ríen de mi forma de ser, etc.)	0.666				
Número de ítems = 29	8	6	5	5	5
Varianza total explicada = 52.81 %	14.23 %	13.53 %	9.34 %	8.19 %	7.51 %
Valor propio (eigenvalue)	13.007	3.798	2.809	1.936	1.685

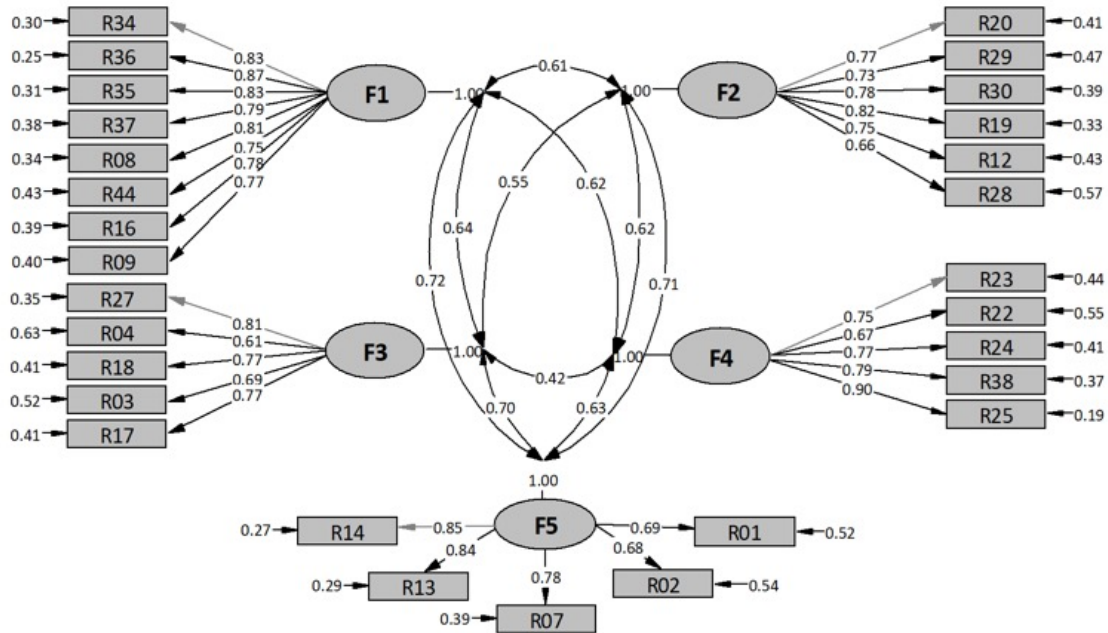
Nota. N = 350. Método de extracción: análisis de componentes principales. Método de rotación: *varimax* con normalización Kaiser. La rotación ha convergido en nueve iteraciones.

Análisis factorial confirmatorio (AFC)

El AFC permitió verificar la estructura factorial obtenida previamente mediante el AFE. Específicamente, se logró confirmar la validez de los cinco factores identificados al evaluar la adecuación del modelo teórico propuesto,

mediante del análisis de diversos índices de ajuste (véase Figura 1). En la Figura 1 se visualiza, por medio de un *path diagram*, la estructura factorial del instrumento, junto con sus correlaciones y parámetros estandarizados.

Figura 1. Estructura de cinco factores con parámetros estandarizados para el CACE-29



Nota. Chi-cuadrado = 1284.64, $df = 367$, $p = 0.00000$, RMSEA = 0.046

La primera prueba estadística a la que se sometió la base de datos fue un pretest diseñado por Jöreskog (Jöreskog *et al.*, 2016; Jöreskog y Sörbom, 1993) para evaluar la adecuación de las variables ordinales (véase Tabla 2).

Tabla 2. Test de prevalidación de significancia

Niveles requeridos	Resultados
Porcentaje de pruebas que superan el nivel de significancia del 0.5 %	0.0 %
Porcentaje de pruebas que superan el nivel de significancia del 1.0 %	0.0 %
Porcentaje de pruebas que superan el nivel de significancia del 5.0 %	0.0 %

Los resultados del test de prevalidación indican que ninguna de las pruebas superó los umbrales convencionales de significancia estadística (0.5 %, 1 % y 5 %), lo que significa que no

se detectaron indicios de desajuste significativo. Por tanto, se confirmó la pertinencia del modelo y la estabilidad de las estimaciones para el análisis confirmatorio.

Estadísticas de bondad de ajuste del AFC

Para verificar la estructura obtenida, se realizó un AFC por medio del método de estimación DWLS. Se empleó el estadístico chi-cuadrado

para evaluar la bondad de ajuste comparando la matriz de covarianzas observada con la esperada (véase Tabla 3).

Tabla 3. Estadístico chi-cuadrado

Estadístico chi-cuadrado	Valor observado	Valor <i>p</i>	Interpretación
Chi-cuadrado de mínimos cuadrados ponderados basado en la teoría normal	9190.31	0.000	Bajo y no significativo ($p > 0.05$)
Chi-cuadrado escalado de Satorra-Bentler	1284.64	0.000	Bajo y no significativo ($p > 0.05$)
Chi-cuadrado corregido por no normalidad	2002.37	0.000	Bajo y no significativo ($p > 0.05$)

Aunque los valores observados en los tres estadísticos de chi-cuadrado resultaron significativos ($p < 0.05$), este comportamiento es atribuible al tamaño de la muestra ($n = 1203$) y no necesariamente a una falta de ajuste. Por ello, la evaluación se complementó con índices menos sensibles al tamaño muestral.

En cuanto al ajuste absoluto, el RMSEA presentó un valor de 0.046 (IC 90 % = 0.043-0.048), con una prueba de ajuste cercano no significativa ($p = 1.00$), lo que indica una adecuada correspondencia del modelo. Asimismo,

el ECVI (1.18; IC 90 % = 1.09-1.28) se situó entre los valores del modelo saturado (0.72) y el nulo (71.94), lo cual sugiere que el modelo explica la varianza sin incurrir en sobreajuste.

Respecto a los índices comparativos, los valores de NFI, NNFI, CFI e IFI alcanzaron el 0.99, mientras que el RFI se situó en 0.98. Todos estos resultados superan el umbral convencional de 0.90, y confirman que el modelo captura eficazmente las relaciones subyacentes entre las variables (véase Tabla 4).

Tabla 4. Índices de ajuste comparativos

Estadístico	Valor Observado	Valor esperado
Índice de ajuste normado (NFI)	0.99	≥ 0.90
Índice de ajuste no normado (NNFI)	0.99	≥ 0.90
Índice de ajuste comparativo (CFI)	0.99	≥ 0.90
Índice de ajuste incremental (IFI)	0.99	≥ 0.90
Índice de ajuste relativo (RFI)	0.98	≥ 0.90

Los índices de parsimonia PNFI (0.89) y PGFI (0.82) reflejaron un equilibrio adecuado entre la simplicidad estructural y el ajuste obtenido, lo

cual minimiza la probabilidad de sobreajuste en la representación de los datos (véase Tabla 5).

Tabla 5. Índices de ajuste parsimoniosos

Estadístico	Valor Observado	Valor esperado
Índice de ajuste normado parsimonioso (PNFI)	0.89	≥ 0.50
Índice de bondad de ajuste parsimonioso (PGFI)	0.82	≥ 0.50

Finalmente, los índices de bondad de ajuste absolutos ratificaron la adecuación del modelo. Los valores de RMR y SRMR (0.074) se mantuvieron por debajo del límite crítico de 0.08, mientras que el GFI (0.98) y el AGFI (0.97)

mostraron una alta proximidad a la unidad. Complementariamente, el índice de N crítico (CN: 406.10) confirmó que el tamaño muestral es suficiente para garantizar la estabilidad de los resultados obtenidos (véase Tabla 6).

Tabla 6. Índices de bondad de ajuste absolutos

Estadístico	Valor Observado	Valor esperado
Raíz del residuo cuadrático medio (RMR)	0.074	< 0.08
Raíz del residuo cuadrático medio estandarizado (SRMR)	0.074	< 0.08
Índice de bondad de ajuste (GFI)	0.98	≥ 0.90
Índice de bondad de ajuste ajustado (AGFI)	0.97	≥ 0.90
N crítico (CN)	406.10	> 200

En términos generales, la convergencia de los índices de ajuste absoluto, comparativo y parsimonioso valida la

robustez del modelo teórico del CACE-29 para representar las dimensiones evaluadas de acoso y ciberacoso escolar.

Evidencias de validez convergente (AVE), discriminante y fiabilidad (CR) del modelo

La evaluación de la consistencia interna y la validez convergente del modelo se realizó mediante los índices de *fiabilidad compuesta* (CR) y la *varianza extraída media* (AVE).

Como se observa en la Tabla 7, todos los factores alcanzaron valores de CR superiores al umbral crítico de 0.70, y los valores de AVE exceden el límite recomendado de 0.50.

Tabla 7. Índices AVE y CR

Factor	Nombre del factor	AVE > 0.50	CR > 0.70
Factor 1	Víctima de extorsión	0.69	0.955
Factor 2	Testigo	0.70	0.942
Factor 3	<i>Bully/agresor</i>	0.65	0.916
Factor 4	Víctima de exclusión social	0.69	0.917
Factor 5	Víctima de acoso directo	0.67	0.910

Estos resultados confirman que los ítems presentan una alta correlación interna, y que cada constructo explica más del 50 % de la varianza de sus indicadores.

En cuanto a la validez discriminante, el análisis del *path diagram* del AFC (véase Figura 1) reveló correlaciones moderadas entre los cinco factores, con coeficientes situados entre 0.3 y 0.7. Estos valores indican que, si bien las dimensiones están relacionadas por pertenecer

al fenómeno del acoso escolar, estas mantienen una independencia conceptual suficiente sin solapamientos excesivos (Henseler et al., 2015). Esto implica, por ejemplo, que un estudiante que es *víctima de extorsión* puede tener cierta probabilidad de ser también *víctima de exclusión social*. Esta distinción empírica ratifica la estructura multidimensional del CACE-29, y permite una evaluación diferenciada de los diversos roles y manifestaciones de la violencia escolar.

Análisis de fiabilidad

La consistencia interna del CACE-29 se evaluó mediante el coeficiente alfa de Cronbach. En general, para la escala global (29 ítems) se obtuvo un valor de $\alpha = .906$, lo que indica una elevada fiabilidad; y

en cuanto a las dimensiones específicas, todos los factores presentaron coeficientes situados en rangos adecuados, oscilando entre .757 y .841 (véase Tabla 8).

Tabla 8. Análisis de fiabilidad del CACE-29

Factor	Nombre del factor	α
Factor 1	Víctima de extorsión	.812
Factor 2	Testigo	.841
Factor 3	<i>Bully/agresor</i>	.757
Factor 4	Víctima de exclusión social	.765
Factor 5	Víctima de acoso directo	.815
Total	29 ítems	.906

Estos valores confirman que el instrumento posee una consistencia interna estable en todas sus subescalas. La homogeneidad de los coeficientes refuerza la fiabilidad del CACE-29 para su aplicación en la

evaluación multidimensional de la violencia escolar, y por tanto permite una medición precisa tanto de los roles de agresión y observación como de las distintas tipologías de victimización

Análisis de correlaciones corregidas ítem-total

Finalmente, las correlaciones ítem-total corregidas oscilaron entre .338 y .632; valores que confirman la contribución de los reactivos a la consistencia interna del instrumento. Los índices más elevados se observaron en los ítems 19 (.632), 20 (.585) y 29 (.518), lo cual evidencia su relevancia en la medición del constructo global. Por el contrario, el ítem 4 pre-

sentó la correlación más baja (.338); no obstante, su eliminación reduciría el alfa de Cronbach total a .905 (frente al .906 original). Debido a esta diferencia marginal, y a que el valor se mantiene por encima del umbral aceptable, se optó por conservar el ítem para preservar la representatividad teórica de la escala (véase Figura 1).

Discusión

La validación del CACE-29 corrobora una estructura de cinco factores (víctima de extorsión, testigo, *bully*/agresor, víctima de exclusión social, y víctima de acoso directo) que permite abordar el acoso escolar desde un enfoque integral. Si bien el instrumento partió de modelos clásicos de tres roles y tres tipos de acoso (Expósito *et al.*, 2024), los resultados del análisis factorial reflejan la necesidad actual de integrar manifestaciones específicas como la exclusión social, la extorsión y el ciberacoso (Muñoz-Maldonado *et al.*, 2021; Sánchez *et al.*, 2023).

El ajuste satisfactorio del modelo y los niveles de consistencia interna alcanzados ($CR > 0.70$; $AVE > 0.50$) demuestran que los constructos capturan adecuadamente la varianza de sus indicadores sin incurrir en redundancias triviales. La decisión de mantener los 29 ítems responde a un criterio de utilidad diagnóstica, donde se priorizan matices conductuales críticos para la práctica pedagógica, como la distinción entre el daño a la propiedad y la manipulación del entorno. En este sentido, la solidez estadística del instrumento no es solo un fin en sí mismo, sino el respaldo necesario para una intervención psicoeducativa sensible a las diversas facetas del fenómeno.

En comparación con instrumentos ampliamente utilizados, como el *Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire* (Olweus, 1996), y más recientes, como la *Bullying and Cyberbullying Scale for Adolescents* (Thomas *et al.*, 2018), el CACE-29 se diferencia por una mayor desagregación

en la operacionalización de las manifestaciones del acoso, particularmente en dimensiones como la extorsión y la exclusión social, que en los instrumentos antes citados suelen integrarse dentro de categorías generales de victimización. Mientras que estas escalas se organizan principalmente en torno a los roles de víctima, agresor y, en algunos casos, observador, el CACE-29 propone una estructura que permite distinguir con mayor precisión configuraciones conductuales específicas. Asimismo, su desarrollo en población argentina aporta evidencia contextual relevante para la evaluación del fenómeno en entornos socioculturales locales.

Finalmente, cabe mencionar que la dimensión *víctima de extorsión* resultó ser la de mayor varianza explicada, lo cual indica que las situaciones de coacción económica o material son claramente identificadas por los estudiantes, en línea con lo reportado por Castro (2017). Por su parte, la relevancia de la dimensión *testigo* resalta el papel crítico de los observadores en la dinámica del acoso y la responsabilidad compartida en su prevención (Swearer y Hymel, 2015). Por último, las dimensiones de *bully/agresor*, *víctima de exclusión social* y *víctima de acoso directo* completan una estructura que respeta la distinción clásica de Olweus (1993) entre acoso directo e indirecto, pero adaptada a las complejidades de la convivencia escolar actual. Estos hallazgos validan al CACE-29 como una herramienta multidimensional capaz de diferenciar roles y manifestaciones de violencia, lo cual facilita el diseño de estrategias de prevención focalizadas en el contexto educativo argentino.

Conclusiones

Los hallazgos permiten concluir que el CACE-29 es un instrumento adecuado para evaluar el *bullying* en adolescentes de escuelas secundarias argentinas, con posibilidad de adaptación y validación al contexto latinoamericano (Expósito *et al.*, 2023). Específicamente, la estructura factorial identificada y la consistencia interna de las subescalas confirman la solidez del instrumento, que cuenta con la capacidad de medir de manera precisa y fiable las diversas dimensiones del fenómeno. Asimismo, la confirmación de la estructura de cinco factores, obtenida a través del AFC, avala la teoría subyacente y muestra que

estos constructos capturan de manera adecuada las diferentes manifestaciones del acoso escolar.

De igual manera, los índices de ajuste del modelo revelan un alto grado de adecuación a los datos empíricos, lo que ratifica la validez del CACE-29 como herramienta para identificar la complejidad de los fenómenos del *bullying* y el *ciberbullying*. Estos resultados se complementan con los elevados niveles de fiabilidad compuesta y varianza media extraída en todas sus dimensiones, que refuerzan la solidez del instrumento y confirman que las dimensiones

evaluadas reflejan adecuadamente la varianza de los indicadores correspondientes.

Partiendo de lo anterior, se muestra cómo el estudio logró así desarrollar y validar psicométricamente el cuestionario, estableciendo su estructura

Alcances, limitaciones y futuras líneas de investigación

El CACE-29 es un recurso valioso para docentes, orientadores y profesionales de la salud mental, que permite la detección temprana y la intervención en situaciones de *bullying*. Su versatilidad lo convierte en una herramienta aplicable en diversas instituciones educativas, lo cual facilita el monitoreo de la prevalencia y características del acoso, y contribuye a una toma de decisiones informadas para la creación de políticas públicas orientadas a mejorar la convivencia escolar. Además, su inclusión en programas de formación docente y campañas de concientización tiene el potencial de ampliar su impacto y promover ambientes educativos más seguros y saludables para los estudiantes.

No obstante, a pesar de la validez y confiabilidad demostradas, el estudio presenta algunas limitaciones. La muestra utilizada, aunque amplia, se concentró en estudiantes de dos provincias argentinas (Mendoza y Buenos Aires), por lo que se sugiere moderación al extrapolar los resultados a otros contextos, hasta tanto no se realicen nuevas validaciones interculturales. Ahora bien, es importante señalar que dicha muestra fue diseñada con el propósito específico de validar el instrumento, y no con la intención de representar a la totalidad de la población estudiantil.

Asimismo, por razones de extensión y para priorizar la consolidación de la estructura factorial global, el presente estudio no incluye análisis de invarianza de medida. Esto constituye una limitación técnica, ya que no se ha verificado formalmente si los ítems son interpretados de manera idéntica por distintos subgrupos.

factorial y garantizando su consistencia interna. En consecuencia, el CACE-29 se presenta como una herramienta confiable para la evaluación integral del *bullying* en contextos escolares, que facilita diagnósticos más precisos y el diseño de intervenciones contextualizadas y efectivas.

En cuanto a la recolección de datos, aunque se utilizó un enfoque autoinformado, lo cual podría generar algunos sesgos derivados de la deseabilidad social o la subestimación de situaciones de *bullying*, el uso de una escala Likert de frecuencia permite un mejor ajuste en las respuestas de los participantes, y reduce posibles distorsiones. Por otra parte, la naturaleza transversal del estudio impide el análisis de la evolución del fenómeno a lo largo del tiempo, lo cual es una limitación importante para la comprensión de los cambios en las dinámicas de acoso escolar. Sin embargo, es relevante señalar que este estudio fue una prueba piloto y no se plantea como un análisis longitudinal del fenómeno.

En futuras investigaciones se prevé el desarrollo de los baremos correspondientes y la realización de estudios longitudinales para evaluar la evolución del fenómeno del *bullying* y la estabilidad del instrumento a lo largo del tiempo. Además, el CACE-29 se aplica junto con el *Formulario de convivencia escolar*, que evalúa factores clave como el rendimiento académico, la salud mental y elementos propios del entorno familiar, lo que abre la posibilidad de explorar la relación entre estas variables y las dimensiones del *bullying*. La inclusión de la perspectiva de docentes y padres en la evaluación podría enriquecer aún más la comprensión de las dinámicas de acoso y permitir el diseño de intervenciones más integrales.

Finalmente, se recomienda ampliar la aplicación del CACE-29 a contextos socioculturales diversos, lo que permitirá ajustar y mejorar continuamente su estructura y utilidad en diferentes entornos educativos.

Referencias

- Anderson, J. C., y Gerbing, D. W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49(2), 155-173. <https://doi.org/10.1007/BF02294170>
- Armitage, R. (2021). Bullying in children: impact on child health. *BMJ Paediatrics Open*, 5(1), e000939. <https://doi.org/10.1136/bmjpo-2020-000939>
- Ato, M., López, J. J., y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Avilés, J. M., y Monjas, I. (2005). Estudio de Incidencia de la Intimidación y el Maltrato Entre Iguales en la Educación Secundaria Obligatoria mediante el Cuestionario CIMEI. *Annals of Psychology*, 21(1), 27-41. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/27091>
- Balduzzi, E. (2021). Por una escuela vivida como comunidad educativa. *Teoría de La Educación: Revista Interuniversitaria*, 33(2), 179-194. <https://doi.org/10.14201/TERI.23774>
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238-246. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.107.2.238>
- Black, R. A., Yang, Y., Beitra, D., y McCaffrey, S. (2014). Comparing Fit and Reliability Estimates of a Psychological Instrument using Second-Order CFA, Bifactor, and Essentially Tau-Equivalent (Coefficient Alpha) Models via AMOS 22. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(5), 451-472. <https://doi.org/10.1177/0734282914553551>
- Cajigas de Segredo, N., Kahan, E., Luzardo, M., Najson, S., y Zamalvide, G. (2004). Escala de agresión entre pares para adolescentes y principales resultados. *Acción Psicológica*, 3(3), 173-186. <https://doi.org/10.5944/ap.3.3.511>
- Castro, A. (2017). *Desaprender la violencia: un nuevo desafío educativo*. (6.ª ed.). Bonum.
- Cerezo, F. (2006). Violencia y victimización entre escolares. El bullying: estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del test Bull-s. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(9), 333-352. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v4i9.1192>
- Cook, R. M., y Wind, S. A. (2024). Item Response Theory: A Modern Measurement Approach to Reliability and Precision for Counseling Researchers. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 57(2), 116-135. <https://doi.org/10.1080/07481756.2023.2301284>
- Copeland, W. E., Wolke, D., Angold, A., y Costello, E. J. (2013). Adult Psychiatric Outcomes of Bullying and Being Bullied by Peers in Childhood and Adolescence. *JAMA Psychiatry*, 70(4), 419-426. <https://doi.org/10.1001/JAMAPSYCHIATRY.2013.504>
- Craig, W., Boniel-Nissim, M., King, N., Walsh, S. D., Boer, M., Donnelly, P. D., Harel-Fisch, Y., Malinowska-Cieślak, M., Gaspar de Matos, M., Cosma, A., van den Eijnden, R., Vieno, A., Elgar, F. J., Molcho, M., Bjereld, Y., y Pickett, W. (2020). Social Media Use and Cyber-Bullying: A Cross-National Analysis of Young People in 42 Countries. *Journal of Adolescent Health*, 66(6), S100-S108. <https://doi.org/10.1016/J.JADOHEALTH.2020.03.006>
- Cureton, E. E. (1966). Corrected item-test correlations. *Psychometrika*, 31(1), 93-96. <https://doi.org/10.1007/BF02289461>
- Echegaray, C. D., y Expósito, C. D. (2021). El paradigma de la convivencia en la gestión escolar: políticas educativas y marco legal. *ESPACIOS EN BLANCO. Revista de Educación (Serie Indagaciones)*, 1(31), 51-65. <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/832>

- Escobar-Pérez, J., y Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances En Medición*, 6, 27-36.
https://www.humanas.unal.edu.co/lab_psicometria/application/files/9416/0463/3548/Vol_6_Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf
- Espelage, D. L., Bosworth, K., y Simon, T. R. (2000). Examining the social context of bullying behaviors in early adolescence. *Journal of Counseling and Development*, 78(3), 326-333.
<https://10.1002/j.1556-6676.2000.tb01914.x>
- Espinosa, A., y Restrepo, M. (2023). Construcción de paz y memoria histórica desde la escuela: un recorrido histórico. *Zona Próxima*, 38(38), 37-65. <https://doi.org/10.14482/ZP38.326.951>
- Expósito, C. D., Marsollier, R. G., Difabio de Anglat, H., y Castro-Santander, A. (2023). Construcción y validación del Cuestionario de Acoso y Ciberacoso Escolar (CACE) mediante juicio de expertos. *Revista Evaluar*, 23(1), 61-79. <https://doi.org/10.35670/1667-4545.V23.N1.41014>
- Expósito, C. D., Marsollier, R. G., Santander, A. C., Anglat, H. D. de, y Bertancud, G. (2024). Acoso y ciberacoso escolar. Un instrumento para su medición. *Investigación Ciencia y Universidad*, 8(11), 14-22.
<https://doi.org/10.59872/ICU.V8I11.497>
- Ferrando, P. J., y Anguiano, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en psicología. *Papeles Del Psicólogo*, 31(1), 18-33. <https://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1793.pdf>
- Ferrando, P. J., y Lorenzo, U. (1996). CROSSFAC: determinación del número de factores comunes mediante procedimientos de validación cruzada. *REMA*, 1(1), 1-9.
<https://reunido.uniovi.es/index.php/Rema/article/view/9724>
- Filzmoser, P., Hron, K., Reimann, C., y Garrett, R. (2009). Robust factor analysis for compositional data. *Computers & Geosciences*, 35(9), 1854-1861. <https://doi.org/10.1016/J.CAGEO.2008.12.005>
- Fu, Y., Wen, Z., y Wang, Y. (2021). A Comparison of Reliability Estimation Based on Confirmatory Factor Analysis and Exploratory Structural Equation Models. *Educational and Psychological Measurement*, 82(2), 205-224.
<https://doi.org/10.1177/00131644211008953>
- García-Cueto, E., Gallo, P. M., y Miranda, R. (1998). Bondad de ajuste en el análisis factorial confirmatorio. *Psicothema*, 10(3), 10, 717-724. <https://www.psicothema.com/pii?pii=200>
- Gorsuch, R. L. (2014). *Factor Analysis: Classic Edition*. (2.a ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315735740>
- Guardián, A., Vargas, M.-C., Delgado, C., y Sánchez, A. (2020). Validación de una escala de prejuicios hacia personas con discapacidad. *Revista Actualidad En Educación*, 20(2), 1-25.
<https://doi.org/10.15517/AIE.V20I2.41655>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., y Anderson, R. E. (2019). *Multivariate Data Analysis. Eighth Edition*. Cengage Learning EMEA.
- Hamid, M. R. A., Mustafa, Z., Idris, F., Abdullah, M., y Suradi, N. R. M. (2011). Measuring value-based productivity: A Confirmatory Factor Analytic (CFA) approach. *International Journal of Business and Social Science*, 2(6).
https://ijbss.thebrpi.org/journals/Vol_2_No_6_April_2011/10.pdf
- Henseler, J., Ringle, C. M., y Sarstedt, M. (2015). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 43(1), 115-135.
<https://doi.org/10.1007/s11747-014-0403-8>
- Herrera, M. del M., Matés, C., Farzaneh, D., y Barrado, S. (2021). Caminando hacia la Inclusión a través de la Investigación Acción Participativa en una Comunidad Educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 135-153. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200135>
- Jöreskog, K. G., Olsson, U. H., y Wallentin, F. Y. (2016). Confirmatory Factor Analysis (CFA). *En Multivariate Analysis with LISREL* (pp. 283-339). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-33153-9_7

- Jöreskog, K. G., y Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Scientific Software International. <https://psycnet.apa.org/record/1993-97878-000>
- Kaiser, H. F. (1970). A second generation little jiffy. *Psychometrika*, 35(4), 401-415. <https://doi.org/10.1007/BF02291817>
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31-36. <https://doi.org/10.1007/BF02291575>
- Kline, R. B. (2023). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. (5.ª ed.). The Guilford Press.
- León, O. G., y Montero, I. (2015). *Métodos de investigación en psicología y educación: las tradiciones cuantitativa y cualitativa*. (4.ª ed.). McGraw-Hill.
- Ley 17622 de 1968. *Estadísticas y Censos*. Boletín Oficial de la República Argentina. Argentina. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/20000-24999/24962/texact.htm>
- Ley 25326 de 2000. *Protección de los Datos Personales*. Boletín Oficial de la República Argentina. Argentina. <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/60000-64999/64790/texact.htm>
- Ley 26061 de 2005. *Disposiciones generales. Objeto. Principios, Derechos y Garantías. Sistema de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes*. Boletín Oficial República Argentina. <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/110778/norma.htm>
- Ley 26150 de 2006. *Programa Nacional de Educación Sexual Integral*. Boletín Oficial República Argentina. <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/121222/norma.htm>
- Ley 26892 de 2013. *Ley para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas*. Boletín Oficial República Argentina. <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/220000-224999/220645/norma.htm>
- Ley 26994 de 2014. *Código Civil y Comercial de la Nación*. Boletín Oficial de la República Argentina, (32.985, Supl.). <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/235000-239999/235975/texact.htm>
- Loaiza-Zuluaga, Y. E., Mejía-Manrique, M., Arcila-Rodríguez, W. O., y Betancur-Giraldo, H. (2022). El maestro en el desarrollo de las experiencias de paz de los niños y niñas en la Escuela. *Encuentros*, 20(2), 70-83. <http://ojs.uac.edu.co/index.php/encuentros/article/view/2955>
- López-Roldán, P., y Fachelli, S. (2016). Análisis factorial. En *Metodología de la investigación social cuantitativa* (pp. 5-134). Universitat Autònoma de Barcelona. <https://ddd.uab.cat/record/142928>
- López, P. (2010). Variables asociadas a la gestión escolar como factores de calidad educativa. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 147-158. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000100008>
- López, V., y Orpinas, P. (2012). Las escalas de agresión y victimización: validación y prevalencia en estudiantes chilenos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 109-124. <https://revistalatinamericanadepsicologia.konradlorenz.edu.co/vol44-num-28-2012-las-escalas-de-agresion-y-victimizacion-validacion-y-prevalencia-en-estudiantes>
- Méndez, C., y Rondón, M. A. (2012). Introducción al análisis factorial exploratorio. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 41(1), 197-207. [https://doi.org/10.1016/S0034-7450\(14\)60077-9](https://doi.org/10.1016/S0034-7450(14)60077-9)
- Miskimon, K., Jenkins, L. N., y Kaminski, S. (2023). Direct and Indirect Effects of Bullying Victimization on Academic Performance and Mental Health Among Secondary School Students. *School Mental Health*, 15(1), 220-230. <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09545-y>
- Mulaik, S. A., James, L. R., Van Alstine, J., Bennett, N., Lind, S., y Stilwell, C. D. (1989). Evaluation of Goodness-of-Fit Indices for Structural Equation Models. *Psychological Bulletin*, 105(3), 430-445. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.105.3.430>

- Muñoz-Maldonado, S. I., Piña-Pazarán, V., Durán-Baca, X., y Rosales-Piña, C. R. (2021). Comparación de ciberacoso y autoeficacia en redes sociales: Ciudad de México y Estado de México. *Escritos de Psicología - Psychological Writings*, 14(1), 11-19. <https://doi.org/10.24310/ESPSIESCPSI.V14I1.12688>
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., y Scheidt, P. (2001). Bullying Behaviors Among US Youth: Prevalence and Association With Psychosocial Adjustment. *JAMA*, 285(16), 2094-2100. <https://doi.org/10.1001/JAMA.285.16.2094>
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OCDE]. (2019). *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives* (PISA). PISA, OCDE. <https://doi.org/10.1787/ACD78851-EN>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell Publishers.
- Olweus, D. (1996). *The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire*. HEMIL, Universidad de Bergen.
- Olweus, D. (2006). Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire. *PsycTESTS Dataset*. <https://doi.org/10.1037/T09634-000>
- Ortega, R., Mora, J., y Mora-Merchán, J. A. (2006). *Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales: Cuestionario para el alumnado*. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía; Red Telemática Educativa Averroes. https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=1022
- Orpinas, P., y Frankowski, R. (2001). The Aggression Scale: A Self-Report Measure of Aggressive Behavior for Young Adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 21(1), 50-67. <https://doi.org/10.1177/0272431601021001003>
- Pett, M., Lackey, N., y Sullivan, J. (2003). *Making sense of factor analysis: The use of factor analysis for instrument development in health care research*. SAGE Publications Inc.
- Pilatti, A., Godoy, J. C., y Brussino, S. A. (2012). Adaptación de instrumentos entre culturas: ejemplos de procedimientos seguidos para medir las expectativas hacia el alcohol en el ámbito argentino. *Trastornos Adictivos*, 14(2), 58-64. [https://doi.org/10.1016/S1575-0973\(12\)70045-4](https://doi.org/10.1016/S1575-0973(12)70045-4)
- Pison, G., Rousseeuw, P. J., Filzmoser, P., y Croux, C. (2003). Robust factor analysis. *Journal of Multivariate Analysis*, 84(1), 145-172. [https://doi.org/10.1016/S0047-259X\(02\)00007-6](https://doi.org/10.1016/S0047-259X(02)00007-6)
- Resett, S. (2016). Una caracterización del acoso escolar en la adolescencia: quiénes, cómo y dónde se agrede. *Perspectivas En Psicología*, 13(1), 11-20. <http://200.0.183.216/revista/index.php/pep/article/view/247>
- Resett, S. (2021). *¿Aulas peligrosas? Qué es el bullying, el cyberbullying y qué podemos hacer*. Editorial Logos.
- Resett, S. (2024). *Bullying en adolescentes argentinos: recomendaciones para su evaluación e intervención* (Pontificia, Vol. 13). Pontificia Universidad Católica Argentina. <https://doi.org/10.46553/2718-7454.13>
- Reynolds, W. (2003). *Reynolds Bully Victimization Scales for Schools* [Database record]. APA PsycTests. <https://doi.org/10.1037/T15150-000>
- Rojas-Torres, L. (2020). Robustez de los índices de ajuste del análisis factorial confirmatorio a los valores extremos. *Revista de Matemática: Teoría y Aplicaciones*, 27(2), 383-404. <https://doi.org/10.15517/RMTA.V27I2.33677>
- Román, M., y Murillo, J. F. (2011). América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar. *Revista CEPAL*, 104, 37-54. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/1377>
- Samperio, V. M. (2019). Ecuaciones estructurales en los modelos educativos: características y fases en su construcción. *Apertura*, 11(1), 90-103. <https://doi.org/10.32870/APV11N1.1402>
- Sánchez, L. V., Pabón, V., Rodríguez, A. F., y Rojas, D. S. (2023). Ciberacoso a niños, niñas y adolescentes en redes sociales. *Episteme. Revista de Estudios Socioterritoriales*, 15(1), 66-95. <https://doi.org/10.15332/27113833.8463>
- Sanders, M., Gugiu, P. C., y Enciso, P. (2015). How Good are Our Measures? Investigating the Appropriate Use of Factor Analysis for Survey Instruments. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 11(25), 22-33. <https://doi.org/10.56645/jmde.v11i25.432>

- Satorra, A., y Bentler, P. M. (2001). A scaled difference chi-square test statistic for moment structure analysis. *Psychometrika*, 66(4), 507-514. <https://doi.org/10.1007/BF02296192>
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., y Müller, H. (2003). Evaluating the Fit of Structural Equation Models: Tests of Significance and Descriptive Goodness-of-Fit Measures. *Methods of Psychological Research*, 8(2), 23-74. <https://doi.org/10.23668/psycharchives.12784>
- Sürücü, L., Maslakçı, A., y Yikilmaz, İ. (2024). Exploratory Factor Analysis (EFA) in Quantitative Researches and Practical Considerations. *Gümüşhane University Journal of Health Sciences*, 13(2), 947-965. <https://doi.org/10.37989/GUMUSSAGBIL.1183271>
- Swearer, S. M., y Hymel, S. (2015). Understanding the psychology of bullying: Moving toward a social-ecological diathesis-stress model. *American Psychologist*, 70(4), 344-353. <https://doi.org/10.1037/A0038929>
- Thomas, H. J., Scott, J. G., Coates, J. M., y Connor, J. P. (2018). Development and validation of the Bullying and Cyberbullying Scale for Adolescents: A multi-dimensional measurement model. *British Journal of Educational Psychology*, 89(1), 75-94. <https://doi.org/10.1111/BJEP.12223>
- Vitalea, R., Degoyb, E., y Berra, S. (2015). Salud percibida y rendimiento académico en adolescentes de escuelas públicas de la ciudad de Córdoba. *Archivos Argentinos de Pediatría*, 113(6), 526-533. <https://doi.org/10.5546/AAP.2015.526>