

<https://doi.org/10.23913/ride.v15i29.2198>

*Artículos científicos*

## **Validez de contenido del Cuestionario sobre estilos de manejo de conflictos agresivos y asertivos (CEMCAA)**

***Content validity of the Aggressive and Assertive Conflict Management Styles Questionnaire (CEMCAA)***

***Validade de conteúdo do Questionário sobre Estilos Agressivos e Assertivos de Gestão de Conflitos (CEMCAA)***

**Alejandro César Antonio Luna Bernal<sup>1</sup>**

Universidad de Guadalajara, Departamento de Filosofía, México

[alejandro.luna@academicos.udg.mx](mailto:alejandro.luna@academicos.udg.mx)

<https://orcid.org/0000-0002-3371-5999>

### **Resumen**

El Cuestionario sobre estilos de manejo de conflictos agresivos y asertivos (CEMCAA) es un instrumento diseñado para informar acerca de diez estilos de manejo de conflictos interpersonales en estudiantes universitarios de pregrado: dominante, complaciente, evitativo, transigente e integrativo, cada uno en sus modalidades agresiva y asertiva. Aunque cuenta con una sólida base teórica y metodológica en su diseño, no se han presentado estudios que expongan evidencias de su validez psicométrica. En ese marco, esta investigación tuvo como objetivo evaluar la validez de contenido del CEMCAA por criterio de jueces. Participaron 13 jueces expertos, quienes evaluaron cada uno de los 60 reactivos del CEMCAA en tres aspectos: claridad, coherencia y relevancia. Para valorar el grado de acuerdo entre los jueces, se utilizó el coeficiente de validez V de Aiken complementado con el uso de intervalos de confianza al 95%. Se seleccionaron solamente aquellos reactivos que

---

<sup>1</sup> Profesor de Tiempo Completo en el Departamento de Filosofía de la Universidad de Guadalajara, y miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNI, Nivel 1). Miembro del Cuerpo Académico "Adolescentes: mundo y vida" (UDG-CA-967). Contacto: Universidad de Guadalajara, Departamento de Filosofía. Los Belenes. Av. José Parres Arias #150, San José del Bajío, Jalisco México. Teléfono: (5233) (01-33) 3819-3300 Ext. 235277. Correo electrónico: [alejandro.luna@academicos.udg.mx](mailto:alejandro.luna@academicos.udg.mx) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3371-5999>

presentaran valores de V superiores a .70 y que, al mismo tiempo, obtuvieran el límite inferior del intervalo de confianza de .50 o mayor en los tres aspectos mencionados. Los hallazgos indican que la mayoría de los reactivos cumplió con los criterios estipulados, a excepción de 11 ítems, los cuales se recomienda remover o reformular en futuras versiones de la prueba. Se concluye que el CEMCAA cuenta con evidencias de validez de contenido para ser aplicado con muestras de estudiantes universitarios de pregrado, exceptuando los ítems señalados, por lo que se recomienda proseguir con el estudio de sus propiedades psicométricas en futuros trabajos.

**Palabras clave:** coeficiente V de Aiken, estudiantes universitarios, juicio de expertos.

### **Abstract**

The CEMCAA is an instrument designed to inform on ten styles of interpersonal conflict management in undergraduate university students: dominant, accommodating, avoidant, compromising and integrative, each one in its aggressive and assertive modalities. Although it has a solid theoretical and methodological basis in its design, no studies have been presented that provide evidence of its psychometric validity. Within this framework, this research aimed to evaluate the content validity of the CEMCAA by judges' criteria. Thirteen expert judges participated and evaluated each of the 60 CEMCAA items in three aspects: clarity, coherence and relevance. To assess the degree of agreement between the judges, the Aiken V validity coefficient was used, complemented by the use of 95% confidence intervals. Only those items that presented V values greater than .70 and that, at the same time, obtained the lower limit of the confidence interval of .50 or greater in the three aspects mentioned were selected. Results: The findings indicate that most of the items met the stipulated criteria, except for 11 items which are recommended to be removed or reformulated in future versions of the test. It is concluded that the CEMCAA has evidence of content validity to be applied to samples of undergraduate university students, except for the items indicated, so it is recommended to continue with the study of its psychometric properties in future works.

**Keywords:** Aiken's V coefficient, university students, expert judgment.

## Resumo

O Questionário de Estilos de Gestão de Conflitos Agressivos e Assertivos (CEMCAA) é um instrumento elaborado para relatar dez estilos de gestão de conflitos interpessoais em estudantes universitários de graduação: dominante, acomodativo, evitativo, comprometedor e integrativo, cada um em suas modalidades. Embora possua sólida base teórica e metodológica em seu desenho, não foram apresentados estudos que apresentem evidências de sua validade psicométrica. Neste contexto, esta pesquisa teve como objetivo avaliar a validade de conteúdo do CEMCAA pelos critérios dos juízes. Participaram 13 juízes especialistas, que avaliaram cada um dos 60 itens do CEMCAA em três aspectos: clareza, coerência e relevância. Para avaliar o grau de concordância entre os juízes foi utilizado o coeficiente de validade V de Aiken, complementado pela utilização de intervalos de confiança de 95%. Foram selecionados apenas aqueles itens que apresentaram valores de V superiores a 0,70 e que, ao mesmo tempo, obtiveram o limite inferior do intervalo de confiança de 0,50 ou superior nos três aspectos mencionados. Os resultados indicam que a maioria dos itens atendeu aos critérios estipulados, com exceção de 11 itens, que são recomendados para serem removidos ou reformulados em versões futuras do teste. Conclui-se que o CEMCAA possui evidências de validade de conteúdo para ser aplicado com amostras de estudantes universitários de graduação, exceto para os itens indicados, por isso recomenda-se continuar o estudo de suas propriedades psicométricas em trabalhos futuros.

**Palavras-chave:** Coeficiente V de Aiken, estudantes universitários, perícia.

**Fecha Recepción:** Julio 2024

**Fecha Aceptación:** Noviembre 2024

---

## Introducción

Los estilos de manejo de conflictos interpersonales han sido conceptualizados como las diversas formas en que las personas suelen comportarse cuando enfrentan los desacuerdos que ocurren en su cotidianidad (Luna, 2022). El estudio de estos estilos reviste un gran interés actual, como muestran trabajos recientes de revisión de la literatura (Caputo *et al.*, 2019; González y Molero, 2022). Algunas de las posibles causas de su relevancia para el momento presente podrían ser las siguientes.

En primer lugar, cada vez es más común encontrar entre los especialistas la asunción de que las desavenencias son parte consustancial de la vida social y pueden convertirse en algo positivo si se abordan adecuadamente (Moreno, 2023; Talavera-Salas *et al.*, 2021).

En segundo lugar, desde diversas perspectivas educativas en la actualidad se ha destacado la importancia de promover el desarrollo de habilidades para la gestión positiva de las desavenencias cotidianas, tal como puede observarse en la reciente literatura sobre convivencia escolar (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019), formación de competencias ciudadanas (Arce, 2019), educación socioemocional (Sanmartín y Tapia, 2023) y educación para la paz (Jares, 2012; Santamaría-Cárdaba, 2019), entre otras perspectivas educativas.

En el caso de la población estudiantil universitaria, ello coincide además con nuevas tendencias educativas orientadas a formar profesionales que posean no solo habilidades en sus campos de especialización, sino también fuertes competencias interpersonales (Pegalajar, 2018), además de ser uno de los elementos para promover una cultura de paz desde un enfoque integral (Chávez y Norzagaray, 2021; Rivera y Matute, 2023).

En la actualidad, se han elaborado distintos instrumentos a nivel internacional para investigar los estilos de manejo de conflictos interpersonales. Algunos de los más conocidos son el *Conflict Management Message Style Instrument* (CMMS) (Ross & DeWine, 1988), el *Rahim's Organizational Conflict Inventory-II* (ROCI-II) (Rahim, 1983) y el *Thomas-Kilmann Conflict Management of Differences* (MODE) (Thomas & Kilmann, 1974). Aunque estos instrumentos se han utilizado ampliamente, se observa en ellos una significativa restricción: que ninguno distingue entre las modalidades asertiva y agresiva en que pueden expresarse los mencionados estilos. No obstante, esto es muy importante en la actualidad dada la gran relevancia de diferenciar a los conflictos constructivos o productivos respecto de los destructivos, tal como se explicará más adelante. Debido a lo anterior, es que Luna (2020) se propuso diseñar un nuevo instrumento que tomara en cuenta esta distinción surgiendo el Cuestionario sobre estilos de manejo de conflictos agresivos y asertivos (CEMCAA).

Luna (2020) expuso las bases y el diseño del CEMCAA; sin embargo, el autor no presentó información sobre la validez psicométrica del mismo. En ese marco, el presente estudio se propuso realizar una primera aproximación a este respecto, planteándose como objetivo evaluar la validez de contenido del CEMCAA mediante criterio de jueces.

El cuestionario CEMCAA se fundamenta inicialmente en el Modelo de Doble Preocupación (*dual concern model*) sobre estilos de manejo de conflictos interpersonales, aunque incorpora importantes modificaciones al mismo, tal como se explicará a continuación.

El Modelo de Doble Preocupación fue planteado inicialmente por Blake y Mouton (1964, 1970). Desde entonces, se han propuesto diferentes variantes de este, algunas de las cuales contemplan tres estilos de manejo de conflictos (Ross & De Wine, 1988), otros cuatro estilos (Rubin *et al.*, 1994) y otros cinco (Blake & Mouton, 1970; Rahim, 1983; Thomas & Kilmann, 1974), siendo esta última la taxonomía más amplia. A continuación, se hará referencia a esta última, ya que el CEMCAA se basó en ella.

El Modelo de Doble Preocupación plantea que la conducta que un ser humano adopta para manejar un conflicto interpersonal puede describirse por la interacción de dos dimensiones de interés: a) la preocupación que la persona asigne a los resultados que tendrá el conflicto para sí misma, y b) el interés que el individuo tenga en los efectos que resultarán de la interacción para la contraparte, o para la relación que mantenga con ella. De la combinación de ambas dimensiones surgen cada uno de los siguientes estilos: a) dominante: se mezcla un alto cuidado en los propios resultados con un bajo interés por los del oponente, el individuo tiende a imponer su interés sobre la otra parte; b) complaciente: se junta una alta preocupación por los efectos que tendría el conflicto para la persona con quien se interactúa, con una importancia baja asignada a los resultados para sí mismo, aquí el sujeto se inclina a dar satisfacción a las demandas de la otra persona; c) evitativo: el sujeto percibe poco interés en los resultados que el conflicto pudiera generar tanto para él como para el otro individuo, tiende a eludir la interacción conflictiva; d) transigente: el agente tiene un interés intermedio tanto por sí mismo como por la contraparte involucrada en el desacuerdo, opta por buscar un convenio mediante concesiones recíprocas; e) integrativo: se presenta una alta preocupación por los resultados que el desacuerdo tendrá para ambas partes, la persona prefiere buscar formas de integrar ambos intereses en una solución de mutuo beneficio.

Si bien el Modelo de Doble Preocupación es actualmente una herramienta teórica de gran utilidad, cabe mencionar que no distingue entre estilos asertivos y agresivos. Sin embargo, hacer esta distinción es muy relevante y pertinente en la actualidad, ya que tanto desde diferentes disciplinas académicas y áreas de investigación, como en la literatura de divulgación y en la cultura popular, existe un consenso cada vez más amplio en reconocer que los desacuerdos no conducen de manera necesaria a la violencia, ya que los humanos hemos desarrollado también estrategias para resolverlos pacíficamente (Paris, 2009).

En el ámbito educativo, recientemente, la distinción entre conflicto y violencia ha cobrado un mayor peso debido al enfoque positivo que se ha dado al concepto de *convivencia*, entendida esta como la promoción de prácticas pacíficas. Tal perspectiva está basada en el

*Informe Delors* que plantea el Aprender a vivir juntos como uno de los cuatro pilares de la educación (Leyton-Leyton 2020). En ese marco, se ha señalado que el estudio de la convivencia pacífica, por un lado, y la investigación sobre la violencia, por otro, requieren aparatos conceptuales diferenciados (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019). En ese marco, Luna, Nava Preciado y Valencia Aguirre (2021) han propuesto concebir al conflicto desde un doble enfoque: estático y dinámico. En el enfoque estático, se le entiende como una situación de interacción; en el dinámico, como un proceso de interacción. La perspectiva estática se utiliza para analizar situaciones en las que dos o más partes creen que sus respectivas reclamaciones son irreconciliables en un momento determinado. Desde una perspectiva dinámica, la gestión de esta situación puede tener dos posibles vías: mediante el diálogo cooperativo o la discusión razonada (conflicto constructivo), o mediante la agresión verbal o física (conflicto destructivo).

En congruencia con todo lo anterior, y en particular con esta distinción entre conflicto constructivo y destructivo, es que Luna (2020) propuso diferenciar entre los estilos asertivos orientados al manejo constructivo y la convivencia, y los estilos agresivos orientados al manejo destructivo y a la violencia. En términos generales, un ser humano tendría un estilo agresivo de manejo de conflictos si tiene propensión a actuar de manera que implique no respetar ni preocuparse por otras personas. Ejemplos de estos comportamientos incluyen culpar, amenazar, ridiculizar, presionar, exigir, ofender o usar la fuerza. Un estilo asertivo, por otro lado, implica que el agente aborda el problema de una manera que transmite respeto y consideración por otras personas. Ejemplos de tales acciones incluyen proponer, preguntar, solicitar, invitar, tratar de convencer, buscar persuadir, entre otras cosas, independientemente del objetivo que se persiga.

Según este planteamiento, cada estilo de manejo de conflictos (integrativo, transigente, evitativo, complaciente, dominante) tendría una modalidad agresiva y una asertiva. Por ejemplo, un individuo que tuviera un estilo dominante agresivo estaría inclinado a imponer sus propios intereses a los demás haciendo para ello uso de agresiones de diversos tipos, como ofensas y amenazas. Por el contrario, un sujeto con un estilo dominante asertivo se esforzaría también asegurar su propio beneficio, pero manteniendo al mismo tiempo un comportamiento cortés e incluso amable hacia su contraparte. Estas mismas dos modalidades se aplicarían a los demás estilos.

Con base en este modelo teórico, el CEMCAA fue compuesto por dos escalas: una de estilos asertivos, y otra de agresivos. Cada una de ellas se conformó a su vez de cinco

subescalas (dominante, complaciente, evitativo, transigente e integrativo). Se redactaron originalmente seis reactivos por cada una de las 10 subescalas mencionadas, con un total de 60 ítems. El instrumento completo puede consultarse en el anexo de Luna (2020). En ese marco, el presente estudio tuvo como objetivo evaluar la validez de contenido del CEMCAA por criterio de jueces, como una primera contribución al estudio de las propiedades psicométricas de este cuestionario.

La validez de una prueba psicométrica se refiere al grado en que la evidencia y la teoría respaldan la interpretación prevista de los puntajes de dicha prueba para el uso propuesto. En el presente caso se trataría de averiguar en qué medida los puntajes que se obtengan de la aplicación del CEMCAA pudieran ser interpretados válidamente como estilos de manejo de conflictos interpersonales. Es importante notar que, en sentido estricto, la validez no se refiere al instrumento en sí, sino a la interpretación de los puntajes obtenidos con el uso del instrumento (Aragón, 2011).

Aunque es común hablar de distintos tipos de validez, en sentido estricto es más exacto referirse a ellos como tipos de evidencias de validez según los *Standards for Educational and Psychological Testing*: evidencia basada en el contenido de la prueba, en el proceso de respuesta, en la estructura interna y en las relaciones con otras variables (American Educational Research Association *et al.*, 2014). Tradicionalmente, se hace referencia a ellas como validez de contenido, de constructo y de criterio. El presente trabajo, como se comentó, está enfocado en la validez de contenido del CEMCAA.

La validez de contenido puede definirse como “el grado en que los ítem que constituyen la prueba son una muestra representativa del dominio de contenido que mide” (Escurra, 1988, p. 105), o, dicho de otra manera, consiste en “qué tan adecuado es el muestreo que hace una prueba del universo de posibles conductas, de acuerdo a lo que se pretende medir” (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008, p. 28). De acuerdo con Merino-Soto (2023), la validez de contenido es condición para otras evidencias de validez, ya que “las características del contenido del constructo son creadas a priori, vinculando la experiencia profesional, la racionalidad del investigador en el constructo de interés y la literatura relevante de este” (p. 2). La valoración de la validez de contenido se lleva a cabo usualmente mediante la técnica del juicio de expertos, la cual actualmente es reconocida como la principal estrategia para su estimación. El juicio de expertos se define como “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como

expertos cualificados en este, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008, p. 29).

## **Materiales y método**

### **Tipo de estudio**

La presente es una investigación de tipo instrumental, ya que su propósito es evaluar las propiedades de un nuevo instrumento de medida (Ato *et al.*, 2013); en este caso, la validez de contenido por criterio de jueces, del cuestionario CEMCAA.

### **Participantes**

Para la selección de los jueces participantes en el presente estudio se tomaron en cuenta los criterios de formación académica, experiencia académica y profesional, disponibilidad e imparcialidad (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008). El CEMCAA es un instrumento que fue diseñado para ser aplicado a estudiantes universitarios de pregrado, por tanto, como criterios de inclusión se consideró que los jueces tuvieran experiencia académica como docentes en ese nivel, una formación de maestría o doctorado, y haber tenido experiencia previa en la evaluación de instrumentos psicométricos, aunque esto último no fue requisito indispensable, sino sólo deseable.

En el marco de lo anterior, en la presente investigación participaron 13 jueces expertos, nueve de los cuales contaban con grado de doctor, tres con grado de maestría, y un estudiante de doctorado. Los expertos eran un doctor en Educación, uno en Filosofía, dos en Ciencias Sociales, cuatro en Psicología y uno en Ciencias de la Salud. De los expertos con grado de maestría uno era en Psicología educativa, y los otros dos no especificaron. El estudiante de doctorado era en Ciencias Sociales. Nueve afirmaron haber tenido experiencia previa en evaluación de instrumentos psicométricos. Todos afirmaron interactuar con jóvenes estudiantes de pregrado ejerciendo labores docentes y en asesoría o tutoría, cinco además como directivos y uno además como consultor.

## Instrumento

Se elaboró un instrumento de evaluación del CEMCAA para ser respondido por los jueces expertos, siguiendo los lineamientos sugeridos por la literatura especializada (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008). Dicho instrumento se confeccionó para ser respondido *online*, utilizando Google Forms. El formulario estuvo compuesto de las siguientes secciones: I. Presentación, en la que se les informó del objetivo del estudio, así como de la naturaleza e importancia de su participación. II. Información sobre el CEMCAA, en la que se detalló la información relativa al marco teórico y diseño del instrumento. III. Información sobre el perfil del experto, en la que se incluyeron preguntas referentes a su formación académica, experiencia docente y profesional, publicaciones, experiencia previa en evaluación de instrumentos psicométricos, y experiencia interactuando con estudiantes de pregrado. IV. Una sección por cada una de las 10 subescalas del instrumento, para evaluar los ítems. V. Una sección final abierta de comentarios y observaciones.

El modelo teórico en que se basa el CEMCAA se expuso a los jueces brevemente en la segunda sección del instrumento de evaluación. Además, se presentó la definición de cada estilo junto con sus correspondientes reactivos, en cada una de las secciones de la cuarta parte. Para responder, se les pidió a los jueces que fueran leyendo cada una de esas definiciones y enseguida evaluaran los reactivos correspondientes. Así, los jueces tuvieron que evaluar cada uno de los 60 reactivos del CEMCAA (seis por cada estilo) en tres aspectos: a) Claridad, el reactivo se comprende fácilmente; b) Coherencia, el reactivo se corresponde efectivamente con la definición del constructo que, supuestamente, está midiendo; y c) Relevancia: el reactivo es esencial, debe ser incluido en el cuestionario CEMCAA. El formato de respuesta fue politómico con cuatro niveles: 1.- No cumple con el criterio, 2.- Bajo nivel, 3.- Moderado nivel, y 4.- Alto nivel.

## Procedimiento

Se envió por correo electrónico la invitación a participar a los expertos seleccionados. Por ese medio, se les informó sobre el objetivo del estudio, y sobre la naturaleza e importancia de su participación en la evaluación del instrumento CEMCAA. Se les comentó que, en caso de aceptar, su participación sería completamente voluntaria y anónima y sólo se le solicitarían algunos datos generales sobre su perfil académico y profesional para fines estadísticos. El *link* para acceder al instrumento de evaluación se adjuntó al mencionado correo electrónico.

El instrumento fue respondido por los expertos participantes durante los meses de enero y febrero de 2021.

### **Análisis estadístico**

Para valorar el grado de acuerdo entre los jueces, se utilizó el coeficiente de validez V de Aiken (Aiken, 1980; Escurra, 1988) complementado con el uso de intervalos de confianza al 95% (Merino y Livia, 2009; Penfield & Giacobbi, 2004).

El coeficiente V de Aiken indica el grado de acuerdo de los jueces acerca de la medida en que el ítem se ajusta al criterio evaluado en cada caso (claridad, coherencia y relevancia). El tratamiento usual que se hace del mismo es como proporción con límites naturales en 0 y 1, una mayor proximidad a 1 indica mayor validez de contenido (Merino-Soto, 2023). En la actualidad, además se recomienda considerar este valor de manera conjunta con el cálculo de intervalos de confianza, a fin de lograr mayor precisión, ya que se ha observado que el coeficiente V podría estar influido por el error muestral. Aunque algunos autores recomiendan como punto de corte 0.70 para el límite inferior del intervalo de confianza (Caycho, 2018; Domínguez-Lara, 2016), otros consideran un valor de 0.50 como aceptable, sobre todo en las fases iniciales de la construcción de ítems (Merino y Livia, 2009).

De acuerdo con lo señalado, en este estudio se consideraron como válidos solamente aquellos reactivos que obtuvieran valores de V superiores a 0.70 y que, al mismo tiempo, presentaran un límite inferior del intervalo de confianza de 0.50 o mayor en todos los aspectos mencionados (claridad, coherencia y relevancia) simultáneamente. Se usaron intervalos de confianza al 95%, calculados según la propuesta de Penfield y Giacobbi (2004), de acuerdo con lo que recomiendan diversos autores (Caycho, 2018; Domínguez-Lara, 2016; Merino y Livia, 2009).

El procesamiento de las respuestas de los participantes y los cálculos estadísticos se realizaron utilizando Microsoft Excel 365.

### **Aspectos éticos**

En la realización del presente estudio la participación de los expertos fue completamente voluntaria y anónima, a fin de garantizar la imparcialidad. Se les solicitó responder solamente algunos datos generales relevantes para establecer su perfil académico y profesional, en particular acerca de su formación académica, experiencia docente y

profesional, publicaciones, experiencia previa en evaluación de instrumentos psicométricos, y experiencia interactuando con estudiantes de pregrado. Se les comentó que en los informes de investigación no sería compartido ningún dato particular que permitiera identificarlos, y que únicamente se daría a conocer el perfil general, académico y profesional, de los expertos que participaron en el estudio.

## Resultados

En la Tabla 1 se presentan los resultados de la evaluación de los jueces a los reactivos de las cinco subescalas de estilos asertivos. Como se puede observar, todos los reactivos de los estilos asertivos transigente e integrativo obtuvieron evidencia favorable en todos los aspectos evaluados, así como la mayor parte de los reactivos de las demás subescalas. Sin embargo, los reactivos que no cumplieron con los requisitos estipulados fueron: 1, 11 y 21 en el estilo dominante asertivo, 12, 22 y 42 en el complaciente asertivo, y el 33 en el evitativo asertivo.

**Tabla 1.** Validez de contenido por criterio de jueces de las subescalas de estilos asertivos

Subescala/ No. de reactivo	Criterio	M	SD	V	L	U	Interpretación
Estilo dominante asertivo							
1	Claridad	3.38	0.65	0.79	0.64	0.89	Válido
	Coherencia	3.08	0.86	0.69	0.54	0.81	No válido
	Relevancia	3.08	0.86	0.69	0.54	0.81	No válido
11	Claridad	3.23	0.83	0.74	0.59	0.85	Válido
	Coherencia	2.92	0.76	0.64	0.48	0.77	No válido
	Relevancia	2.38	1.04	0.46	0.32	0.61	No válido
21	Claridad	2.69	1.18	0.56	0.41	0.71	No válido
	Coherencia	2.54	1.05	0.51	0.36	0.66	No válido
	Relevancia	2.15	0.99	0.38	0.25	0.54	No válido
31	Claridad	3.31	1.11	0.77	0.62	0.87	Válido
	Coherencia	3.54	0.78	0.85	0.70	0.93	Válido
	Relevancia	3.54	0.66	0.85	0.70	0.93	Válido
41	Claridad	3.62	0.65	0.87	0.73	0.94	Válido
	Coherencia	3.62	0.65	0.87	0.73	0.94	Válido
	Relevancia	3.77	0.44	0.92	0.80	0.97	Válido
51	Claridad	3.77	0.44	0.92	0.80	0.97	Válido
	Coherencia	3.54	0.66	0.85	0.70	0.93	Válido
	Relevancia	3.62	0.65	0.87	0.73	0.94	Válido
Estilo complaciente asertivo							
2	Claridad	3.77	0.60	0.92	0.80	0.97	Válido
	Coherencia	3.77	0.60	0.92	0.80	0.97	Válido
	Relevancia	3.69	0.85	0.90	0.76	0.96	Válido
12	Claridad	3.15	1.07	0.72	0.56	0.83	Válido
	Coherencia	3.15	0.99	0.72	0.56	0.83	Válido
	Relevancia	3.08	0.86	0.69	0.54	0.81	No válido
22	Claridad	3.15	1.28	0.72	0.56	0.83	Válido
	Coherencia	3.15	0.99	0.72	0.56	0.83	Válido
	Relevancia	3.00	1.00	0.67	0.51	0.79	No válido
32	Claridad	3.46	0.66	0.82	0.67	0.91	Válido
	Coherencia	3.38	0.51	0.79	0.64	0.89	Válido
	Relevancia	3.23	0.60	0.74	0.59	0.85	Válido
42	Claridad	3.54	0.97	0.85	0.70	0.93	Válido
	Coherencia	3.62	0.65	0.87	0.73	0.94	Válido
	Relevancia	3.08	0.95	0.69	0.54	0.81	No válido
52	Claridad	3.54	0.78	0.85	0.70	0.93	Válido
	Coherencia	3.38	0.77	0.79	0.64	0.89	Válido
	Relevancia	3.38	0.77	0.79	0.64	0.89	Válido

Estilo evitativo asertivo							
3	Claridad	3.85	0.38	0.95	0.83	0.99	Válido
	Coherencia	3.77	0.44	0.92	0.80	0.97	Válido
	Relevancia	3.69	0.85	0.90	0.76	0.96	Válido
13	Claridad	3.69	0.48	0.90	0.76	0.96	Válido
	Coherencia	3.54	0.66	0.85	0.70	0.93	Válido
	Relevancia	3.62	0.65	0.87	0.73	0.94	Válido
23	Claridad	3.31	0.75	0.77	0.62	0.87	Válido
	Coherencia	3.23	0.93	0.74	0.59	0.85	Válido
	Relevancia	3.23	0.93	0.74	0.59	0.85	Válido
33	Claridad	3.23	0.93	0.74	0.59	0.85	Válido
	Coherencia	3.08	0.86	0.69	0.54	0.81	No válido
	Relevancia	3.31	0.85	0.77	0.62	0.87	Válido
43	Claridad	3.62	0.65	0.87	0.73	0.94	Válido
	Coherencia	3.46	0.66	0.82	0.67	0.91	Válido
	Relevancia	3.38	0.77	0.79	0.64	0.89	Válido
53	Claridad	3.31	0.85	0.77	0.62	0.87	Válido
	Coherencia	3.15	0.90	0.72	0.56	0.83	Válido
	Relevancia	3.23	0.83	0.74	0.59	0.85	Válido
Estilo transigente asertivo							
4	Claridad	3.85	0.55	0.95	0.83	0.99	Válido
	Coherencia	3.77	0.83	0.92	0.80	0.97	Válido
	Relevancia	3.77	0.83	0.92	0.80	0.97	Válido
14	Claridad	3.38	0.65	0.79	0.64	0.89	Válido
	Coherencia	3.31	0.63	0.77	0.62	0.87	Válido
	Relevancia	3.15	0.99	0.72	0.56	0.83	Válido
24	Claridad	3.62	0.65	0.87	0.73	0.94	Válido
	Coherencia	3.62	0.65	0.87	0.73	0.94	Válido
	Relevancia	3.62	0.65	0.87	0.73	0.94	Válido
34	Claridad	3.23	1.09	0.74	0.59	0.85	Válido
	Coherencia	3.38	0.77	0.79	0.64	0.89	Válido
	Relevancia	3.15	0.90	0.72	0.56	0.83	Válido
44	Claridad	3.46	0.66	0.82	0.67	0.91	Válido
	Coherencia	3.31	0.85	0.77	0.62	0.87	Válido
	Relevancia	3.54	0.66	0.85	0.70	0.93	Válido
54	Claridad	3.54	0.66	0.85	0.70	0.93	Válido
	Coherencia	3.77	0.60	0.92	0.80	0.97	Válido
	Relevancia	3.54	0.66	0.85	0.70	0.93	Válido
Estilo integrativo asertivo							
5	Claridad	3.85	0.38	0.95	0.83	0.99	Válido
	Coherencia	3.92	0.28	0.97	0.87	1.00	Válido
	Relevancia	3.92	0.28	0.97	0.87	1.00	Válido

15	Claridad	3.62	0.65	0.87	0.73	0.94	Válido
	Coherencia	3.54	0.66	0.85	0.70	0.93	Válido
	Relevancia	3.69	0.63	0.90	0.76	0.96	Válido
25	Claridad	3.31	0.75	0.77	0.62	0.87	Válido
	Coherencia	3.46	0.78	0.82	0.67	0.91	Válido
	Relevancia	3.15	0.90	0.72	0.56	0.83	Válido
35	Claridad	3.69	0.63	0.90	0.76	0.96	Válido
	Coherencia	3.62	0.65	0.87	0.73	0.94	Válido
	Relevancia	3.69	0.48	0.90	0.76	0.96	Válido
45	Claridad	3.46	0.52	0.82	0.67	0.91	Válido
	Coherencia	3.62	0.65	0.87	0.73	0.94	Válido
	Relevancia	3.46	0.66	0.82	0.67	0.91	Válido
55	Claridad	3.77	0.44	0.92	0.80	0.97	Válido
	Coherencia	3.85	0.38	0.95	0.83	0.99	Válido
	Relevancia	3.62	0.51	0.87	0.73	0.94	Válido

Nota.  $N = 13$  jueces expertos.  $V =$  coeficiente de Aiken.  $L =$  límite inferior del intervalo de confianza.  $U =$  límite superior del intervalo de confianza. Intervalos de confianza al 95%.

La redacción de los reactivos puede consultarse en Luna (2020).

Fuente: elaboración propia

A continuación, se muestra el resultado de la valoración de los jueces a los ítems de las cinco subescalas de estilos agresivos, en la Tabla 2. Como se puede observar, todos los reactivos de los estilos agresivos dominante y evitativo obtuvieron evidencia favorable en todos los aspectos evaluados, así como la mayor parte de los reactivos de las demás subescalas. Sin embargo, los reactivos que no cumplieron con los requisitos estipulados fueron: el 47 en el estilo complaciente agresivo, el 29 en el transigente agresivo, y los ítems 10 y 20 del integrativo agresivo.

**Tabla 2.** Validez de contenido por criterio de jueces de las subescalas de estilos agresivos

Subescala / No. de reactivo	Criterio	M	SD	V	L	U	Interpretación
Estilo dominante agresivo							
6	Claridad	3.62	0.65	0.87	0.73	0.94	Válido
	Coherencia	3.69	0.63	0.90	0.76	0.96	Válido
	Relevancia	3.23	1.01	0.74	0.59	0.85	Válido
16	Claridad	3.77	0.44	0.92	0.80	0.97	Válido
	Coherencia	3.69	0.63	0.90	0.76	0.96	Válido
	Relevancia	3.54	0.66	0.85	0.70	0.93	Válido
26	Claridad	3.77	0.44	0.92	0.80	0.97	Válido
	Coherencia	3.62	0.87	0.87	0.73	0.94	Válido
	Relevancia	3.46	0.66	0.82	0.67	0.91	Válido
36	Claridad	3.77	0.60	0.92	0.80	0.97	Válido
	Coherencia	3.62	0.65	0.87	0.73	0.94	Válido
	Relevancia	3.46	0.66	0.82	0.67	0.91	Válido
46	Claridad	3.62	0.65	0.87	0.73	0.94	Válido
	Coherencia	3.54	0.78	0.85	0.70	0.93	Válido
	Relevancia	3.31	1.11	0.77	0.62	0.87	Válido
56	Claridad	3.85	0.55	0.95	0.83	0.99	Válido
	Coherencia	3.85	0.55	0.95	0.83	0.99	Válido
	Relevancia	3.77	0.60	0.92	0.80	0.97	Válido
Estilo complaciente agresivo							
7	Claridad	3.62	0.51	0.87	0.73	0.94	Válido
	Coherencia	3.46	0.66	0.82	0.67	0.91	Válido
	Relevancia	3.31	0.85	0.77	0.62	0.87	Válido
17	Claridad	3.54	0.66	0.85	0.70	0.93	Válido
	Coherencia	3.31	0.63	0.77	0.62	0.87	Válido
	Relevancia	3.23	0.73	0.74	0.59	0.85	Válido
27	Claridad	3.62	0.87	0.87	0.73	0.94	Válido
	Coherencia	3.62	0.87	0.87	0.73	0.94	Válido
	Relevancia	3.38	0.96	0.79	0.64	0.89	Válido
37	Claridad	3.46	0.66	0.82	0.67	0.91	Válido
	Coherencia	3.46	0.52	0.82	0.67	0.91	Válido
	Relevancia	3.46	0.52	0.82	0.67	0.91	Válido
47	Claridad	3.31	0.85	0.77	0.62	0.87	Válido
	Coherencia	3.15	0.80	0.72	0.56	0.83	Válido
	Relevancia	2.77	1.01	0.59	0.43	0.73	No válido
57	Claridad	3.69	0.48	0.90	0.76	0.96	Válido
	Coherencia	3.62	0.51	0.87	0.73	0.94	Válido
	Relevancia	3.38	0.96	0.79	0.64	0.89	Válido

Estilo evitativo agresivo							
8	Claridad	3.46	0.78	0.82	0.67	0.91	Válido
	Coherencia	3.31	0.75	0.77	0.62	0.87	Válido
	Relevancia	3.31	0.63	0.77	0.62	0.87	Válido
18	Claridad	3.69	0.48	0.90	0.76	0.96	Válido
	Coherencia	3.31	0.75	0.77	0.62	0.87	Válido
	Relevancia	3.38	0.77	0.79	0.64	0.89	Válido
28	Claridad	3.54	0.66	0.85	0.70	0.93	Válido
	Coherencia	3.62	0.65	0.87	0.73	0.94	Válido
	Relevancia	3.62	0.65	0.87	0.73	0.94	Válido
38	Claridad	3.38	0.87	0.79	0.64	0.89	Válido
	Coherencia	3.38	0.87	0.79	0.64	0.89	Válido
	Relevancia	3.46	0.66	0.82	0.67	0.91	Válido
48	Claridad	3.77	0.44	0.92	0.80	0.97	Válido
	Coherencia	3.54	0.52	0.85	0.70	0.93	Válido
	Relevancia	3.31	0.75	0.77	0.62	0.87	Válido
58	Claridad	3.62	0.65	0.87	0.73	0.94	Válido
	Coherencia	3.54	0.66	0.85	0.70	0.93	Válido
	Relevancia	3.31	0.85	0.77	0.62	0.87	Válido
Estilo transigente agresivo							
9	Claridad	3.46	0.66	0.82	0.67	0.91	Válido
	Coherencia	3.38	0.77	0.79	0.64	0.89	Válido
	Relevancia	3.31	0.75	0.77	0.62	0.87	Válido
19	Claridad	3.38	0.87	0.79	0.64	0.89	Válido
	Coherencia	3.23	0.83	0.74	0.59	0.85	Válido
	Relevancia	3.31	0.85	0.77	0.62	0.87	Válido
29	Claridad	3.31	0.95	0.77	0.62	0.87	Válido
	Coherencia	3.31	1.11	0.77	0.62	0.87	Válido
	Relevancia	3.00	1.00	0.67	0.51	0.79	No válido
39	Claridad	3.46	0.78	0.82	0.67	0.91	Válido
	Coherencia	3.38	0.96	0.79	0.64	0.89	Válido
	Relevancia	3.54	0.78	0.85	0.70	0.93	Válido
49	Claridad	3.38	0.77	0.79	0.64	0.89	Válido
	Coherencia	3.46	0.66	0.82	0.67	0.91	Válido
	Relevancia	3.23	0.83	0.74	0.59	0.85	Válido
59	Claridad	3.46	0.97	0.82	0.67	0.91	Válido
	Coherencia	3.54	0.78	0.85	0.70	0.93	Válido
	Relevancia	3.38	0.87	0.79	0.64	0.89	Válido
Estilo integrativo agresivo							
10	Claridad	3.15	0.99	0.72	0.56	0.83	Válido
	Coherencia	3.08	1.04	0.69	0.54	0.81	No válido
	Relevancia	3.08	1.04	0.69	0.54	0.81	No válido

20	Claridad	3.23	0.73	0.74	0.59	0.85	Válido
	Coherencia	3.00	1.00	0.67	0.51	0.79	No válido
	Relevancia	3.00	1.00	0.67	0.51	0.79	No válido
30	Claridad	3.38	0.77	0.79	0.64	0.89	Válido
	Coherencia	3.23	1.09	0.74	0.59	0.85	Válido
	Relevancia	3.31	0.85	0.77	0.62	0.87	Válido
40	Claridad	3.54	0.52	0.85	0.70	0.93	Válido
	Coherencia	3.62	0.51	0.87	0.73	0.94	Válido
	Relevancia	3.46	0.52	0.82	0.67	0.91	Válido
50	Claridad	3.38	0.65	0.79	0.64	0.89	Válido
	Coherencia	3.23	0.83	0.74	0.59	0.85	Válido
	Relevancia	3.15	0.99	0.72	0.56	0.83	Válido
60	Claridad	3.46	0.66	0.82	0.67	0.91	Válido
	Coherencia	3.31	0.85	0.77	0.62	0.87	Válido
	Relevancia	3.31	0.75	0.77	0.62	0.87	Válido

Nota.  $N = 13$  jueces expertos.  $V =$  coeficiente de Aiken.  $L =$  límite inferior del intervalo de confianza.  $U =$  límite superior del intervalo de confianza. Intervalos de confianza al 95%. La redacción de los reactivos puede consultarse en Luna (2020).

Fuente: elaboración propia.

## Discusión

Como se señaló, el objetivo del presente estudio fue evaluar la validez de contenido del CEMCAA, utilizando la técnica de criterio de jueces. Como se pudo observar, en total 49 de los 60 reactivos evaluados cumplieron con los criterios estipulados, lo cual constituye evidencia a favor de su validez en cuanto a claridad, coherencia y relevancia. Los once ítems que presentaron problemas en alguno o algunos de los criterios fueron 1, 10, 11, 12, 20, 21, 22, 29, 33, 42 y 47. Se recuerda al lector que la redacción de estos reactivos puede consultarse en el apéndice del artículo de Luna (2020).

De acuerdo con la definición correspondiente al estilo dominante asertivo, este se presenta cuando la persona tiende a afirmar su posición ante los demás utilizando acciones como sugerir, preguntar, solicitar, invitar, intentar persuadir o tratar de convencer, las cuales demuestran respeto y consideración por otras personas (Luna, 2020). En la subescala correspondiente a este estilo se observa que los ítems peor evaluados en el presente estudio parecen alejarse de esa definición del constructo: el 21 se refiere a suplicar, el 11 a rogar, y el 1 a pedir favor. En contraste, se aprecia que los tres reactivos restantes sí se ajustan a tal definición de manera más evidente ya que refieren a las acciones de solicitar amablemente, intentar convencer y tratar de persuadir.

En cuanto al reactivo 33 perteneciente al estilo evitativo asertivo, obtuvo valores aceptables tanto en claridad como en relevancia, y si bien presentó un valor de V menor a 0.70 en coherencia, dicho puntaje se ubicó muy cerca del mismo (0.69). Es probable que este reactivo haya sido considerado como menos relevante que los demás que componen esta subescala, sobre todo observando que su redacción es muy parecida a la del ítem 13, lo cual parece hacerlo redundante.

En el caso del estilo integrativo agresivo, los ítems peor evaluados fueron el 10 y el 20, los cuales obtuvieron puntajes de V menores a 0.70 aunque cercanos a él en los aspectos de relevancia y de coherencia. De acuerdo con la definición teórica, este estilo se presenta cuando la persona tiende a buscar alternativas de solución de mutuo beneficio, pero utilizando comportamientos que suponen falta de consideración y respeto hacia la contraparte (Luna, 2020). Entre los modos de comportamiento agresivo se mencionan ridiculizar, reclamar, exigir, insultar, presionar, culpar, amenazar, forzar, ofender, entre otros. Por tanto, al revisar la redacción de ambos reactivos en el artículo de Luna (2020) se puede apreciar que tanto el 10 como el 20 parecen ajustarse a la citada definición. En ese marco, es posible que los jueces consideraran menos relevantes a estos reactivos de una manera relativa, es decir, en comparación con los otros cuatro ítems que componen la escala, aunque no de manera absoluta.

Finalmente, el resto de los ítems que presentaron problemas (12, 22, 29, 42 y 47) lo hicieron únicamente en el criterio de relevancia, aunque no en claridad ni en coherencia, lo cual indica que si bien los jueces opinaron que respondían a su respectivo constructo y se comprendían fácilmente, no son esenciales para ser incluidos en el cuestionario CEMCAA.

Dentro de las limitaciones del presente trabajo cabe mencionar lo señalado por Merino-Soto (2023), en el sentido de que sería recomendable diseñar estudios comparativos en validez de contenido, los cuales permitan comparar grupos de jueces con diferentes características a fin de considerar si sus evaluaciones de los reactivos cambian en función de variables como su estatus, experticia, o sus conocimientos, lo cual queda como recomendación para futuros estudios.

## Conclusión

De conformidad con todo lo expuesto, el presente estudio aporta evidencias a favor de sustentar la validez de contenido del CEMCAA, en particular, de 49 de los 60 reactivos evaluados en función a su coherencia, claridad y relevancia. Con respecto a los once ítems que presentaron problemas en alguno o algunos de los criterios, se recomienda remover o eliminar en futuras versiones del instrumento. En conclusión, el CEMCAA puede ser considerado herramienta válida en su contenido para ser aplicada en trabajos con muestras de estudiantes universitarios de pregrado, exceptuando los ítems señalados.

## Futuras líneas de investigación

La validez de contenido cubre sólo un aspecto de las evidencias que deben sustentar la validez de un instrumento psicométrico. Además de ello, deben realizarse investigaciones que examinen lo relativo a la validez de constructo y de criterio, así como lo referente a la confiabilidad, por lo cual se recomienda proceder al análisis de estas propiedades del CEMCAA en futuros trabajos. Asimismo, se recomienda llevar a cabo más estudios sobre validez de contenido, pero empleando diseños comparativos según lo apuntado más arriba, a fin de generar evidencias que pudieran contrastarse con los presentes hallazgos.

## Referencias

- Aiken, L. R. (1980). Content validity and reliability of single items or questionnaires. *Educational and Psychological Measurement*, 40(4), 955-959. DOI: 10.1177/001316448004000419
- American Educational Research Association [AERA], American Psychological Association [APA], National Council on Measurement in Education [NCME] and Joint Committee on Standards for Educational and Psychological Testing (2014). *Standards for educational and psychological testing*. AERA.
- Aragón, L. E. (2011). *Evaluación psicológica. Historia, fundamentos teórico-conceptuales y psicometría*. Manual Moderno.
- Arce, H. (2019). Competencias ciudadanas: una reconstrucción conceptual en el marco de la Educación Cívica costarricense. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 19(2), 1-20. DOI: 10.15517/aie.v19i2.36904
- Ato, M., López-García, J. J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. DOI: 10.6018/analesps.29.3.178511
- Blake R. and Mouton, J. (1964). *The Managerial Grid. Key orientations for achieving production through people*. Gulf Publishing Company.
- Blake, R. R. and Mouton, J. S. (1970). The fifth achievement. *Journal of Applied Behavioral Science*, 6(4), 413-426. DOI: 10.1177/002188637000600403
- Caputo, A., Marzi, G., Maley, J. and Silic, M. (2019). Ten years of conflict management research 2007-2017: An update on themes, concepts and relationships. *International Journal of Conflict Management*, 30(1), 87–110. DOI: 10.1108/IJCMA-06-2018-0078
- Caycho, T. (2018). Contribuciones a la cuantificación de la validez de contenido en cuestionarios de enfermería. *Revista Cubana de Enfermería*, 34(2), 262-264.
- Chávez, D. F. y Norzagaray, C. C. (2021). Construyendo ciudadanía en la universidad: Una propuesta para la convivencia y resolución de conflictos. *Vértice Universitario*, 23(92), 28-37. DOI: 10.36792/rvu.v92i92.39
- Domínguez-Lara, S. A. (2016). Validez de contenido usando la V de Aiken con intervalos de confianza: aportes a Rodríguez *et al.* *Archivos Argentinos de Pediatría*, 114(3), e221-e223.

- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6(1), 27-36.
- Escurra, L. M. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista de Psicología*, 6(1-2), 103-111. DOI: 10.18800/psico.198801-02.008
- Fierro-Evans, C. y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-19. DOI: 10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486
- González, A. y Molero, M. del M. (2022). Estrategias de afrontamiento en los conflictos entre adolescentes: revisión sistemática. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 12(2), 146-170. DOI: 10.17583/remie.8383
- Jares, X. R. (2012). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica* (3a ed.). Editorial Popular.
- Merino, C. y Livia, J. (2009). Intervalos de confianza para el índice de la validez de contenido: Un programa de Visual Basic para la V de Aiken. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 25(1), 169–171.
- Merino-Soto, C. (2023). Coeficiente V de Aiken: diferencias en los juicios de validez del contenido. *MHSalud: Revista en Ciencias del Movimiento Humano y Salud*, 20(1), 1-10. DOI: 10.15359/mhs.20-1.3
- Moreno, M. A. (2023). Estrategias de manejo conductual en el abordaje de los conflictos. *REDES*, 15(1), 164–180.
- Leyton-Leyton, I. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: una revisión de literatura latinoamericana (2007-2017). *Revista Colombiana de Educación*, 1(80), 227-260. DOI: 10.17227/rce.num80-8219
- Luna, A. C. A. (2020). Propuesta de un instrumento para evaluar estilos agresivos y asertivos de manejo de conflictos interpersonales. *Sincronía. Revista de Filosofía, Letras y Humanidades*, 24(78), 3-39.
- Luna, A. C. A. (2022). *Estilos de comunicación en el manejo de conflictos interpersonales: Tres estudios de adolescentes mexicanos*. Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades.
- Luna, A. C. A., Nava Preciado, J. M. y Valencia Aguirre, A. C. (2021). *Manejo de conflictos interpersonales y violencia escolar en estudiantes de bachillerato: aproximación conceptual y estudio empírico*. Universidad de Guadalajara.
- Paris, S. (2009). *Filosofía de los conflictos. Una teoría para su transformación pacífica*. Icaria Editorial.

- Pegalajar, M. C. (2018). Análisis del estilo de gestión del conflicto interpersonal en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 77(2), 9-30. DOI: 10.35362/rie7723178
- Penfield, R. D. and Giacobbi, Jr., P. R. (2004). Applying a Score Confidence Interval to Aiken's Item Content-Relevance Index. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 8(4), 213–225. DOI: 10.1207/s15327841mpee0804\_3
- Rahim, M. A. (1983). A measure of styles of handling interpersonal conflict. *Academy of Management Journal*, 26(2), 368-376.
- Rivera, M. J. y Matute, R. (2023). Resolución de conflictos para estudiantes de psicología: Una propuesta de Cultura de Paz. *Psicoperspectivas*, 22(1), 31-45. DOI: 10.5027/psicoperspectivas-vol22-issue1-fulltext-2769
- Ross, R. G. and DeWine, S. (1988). Assessing the Ross-DeWine Conflict Management Message Style (CMMS). *Management Communication Quarterly*, 1(3), 389-413. DOI: 10.1177/0893318988001003007
- Rubin, J. Z., Pruitt, D. G. and Kim, S. H. (1994). *Social conflict: escalation, stalemate and settlement* (2a ed.). McGraw-Hill Inc.
- Sanmartín, R. C. y Tapia, S. R. (2023). La importancia de la educación emocional en la formación integral de los estudiantes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 1398-1413. DOI: 10.37811/cl\_rcm.v7i3.6285
- Santamaría-Cárdaba, N. (2019). ¿Cuál es el estatus de la educación para la paz en el ámbito científico actual? *MODULEMA. Revista científica Sobre Diversidad Cultural*, 3, 63-77. DOI: 10.30827/modulema.v3i0.9249
- Talavera-Salas, I. X., Zela-Pacori, C. E., Parillo-Sosa, E. G. y Calcina-Cuevas, S. C. (2021). Inteligencia emocional y estilos para el manejo de conflictos sociales en estudiantes universitarios. *Dominio de las Ciencias*, 7(2), 180–194.
- Thomas, K. W. and Kilmann, R. H. (1974). *Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument*. Consulting Psychologists Press, Inc.