

## Información Importante

La Universidad de La Sabana informa que el(los) autor(es) ha(n) autorizado a usuarios internos y externos de la institución a consultar el contenido de este documento a través del Catálogo en línea de la Biblioteca y el Repositorio Institucional en la página Web de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior, con las cuales tenga convenio la Universidad de La Sabana.

Se permite la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este documento, para todos los usos que tengan finalidad académica, nunca para usos comerciales, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le dé crédito al trabajo de grado y a su autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, La Universidad de La Sabana informa que los derechos sobre los documentos son propiedad de los autores y tienen sobre su obra, entre otros, los derechos morales a que hacen referencia los mencionados artículos.

**BIBLIOTECA OCTAVIO ARIZMENDI POSADA**  
UNIVERSIDAD DE LA SABANA  
Chía - Cundinamarca

DISEÑO DE UN INSTRUMENTO PARA LA IDENTIFICACIÓN DEL MATONEO

INFORME DE INVESTIGACIÓN

Juan Carlos Velásquez Díaz <sup>1</sup>

Lida Darley Pineda Rodríguez<sup>2</sup>

Cristina Castro de Restrepo<sup>3</sup>

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

Facultad de Psicología

Especialización en Psicología Clínica de la Niñez y la Adolescencia

(Septiembre, 2013)

---

<sup>1</sup> Autor(a)

<sup>2</sup> Autor(a)

<sup>3</sup> Director(a) Trabajo de Grado

DISEÑO DE UN INSTRUMENTO PARA LA IDENTIFICACIÓN DEL MATONEO

Esta investigación pertenece al Grupo de Investigación Contexto y Crisis de la Facultad de Psicología de la Universidad de la Sabana

UNIVERSIDAD DE LA SABANA  
Facultad de Psicología  
Especialización en Psicología Clínica de la Niñez y la Adolescencia  
(Septiembre, 2013)

*Tabla de Contenido*

|  | Pág. |
|--|------|
| Resumen, Abstract  | 10   |
| Capítulos  |      |
| Introducción   | 10   |
| Justificación  | 10   |
| Marco Teórico y Empírico                                 | 11   |
| Conceptualización del Matoneo                            | 11   |
| El Matoneo en el Mundo                                   | 16   |
| El Matoneo en Colombia                                   | 17   |
| Formas de Matoneo  | 19   |
| Causas del Matoneo                                       | 20   |
| Diferencias de género                                    | 21   |
| Caracterización de las víctimas                          | 23   |
| Caracterización de los intimidadores                     | 23   |
| Caracterización de los observadores                      | 25   |
| Efectos del Matoneo                                      | 28   |
| Diseño de pruebas psicológicas                           | 30   |
| Criterios de Confiabilidad y Validez                     | 32   |
| Teoría Clásica de los Test y Teoría de Respuesta al Ítem | 37   |
| Planteamiento del problema                               | 43   |
| Objetivos  | 43   |
| Objetivo general   | 43   |
| Objetivos específicos                                    | 43   |
| Metodología  | 43   |
| Diseño   | 43   |
| Participantes  | 44   |
| Instrumentos   | 44   |

|                        |    |
|------------------------|----|
| Procedimiento          | 44 |
| Consideraciones Éticas | 46 |
| Resultados             | 47 |
| Discusión              | 69 |
| Referencias            | 74 |
| Apéndices              | 80 |

*Lista de Tablas*

| Tablas  | Pág. |
|---|------|
| Tabla No. 1. Ítems iniciales por factores y tipo de agresión                        | 47   |
| Tabla No. 2. Índice de Confiabilidad por evaluación de jueces<br>Expertos           | 50   |
| Tabla No. 3. Matriz factorial fase exploratoria                                     | 52   |
| Tabla No. 4. Estadísticos descriptivos Factor Víctima-Dimensión<br>Física           | 53   |
| Tabla No. 5. Correlaciones Factor Víctima-Dimensión Agresión Física                 | 53   |
| Tabla No. 6. Prueba KMO y de Bartlett Factor Víctima-Dimensión<br>Agresión Física   | 53   |
| Tabla No. 7. Varianza total explicada Factor Víctima-Dimensión<br>Agresión Física   | 54   |
| Tabla No. 8. Matriz Factorial Factor Víctima-Dimensión Agresión Física              | 54   |
| Tabla No. 9. Estadísticos descriptivos Factor Víctima-Dimensión<br>Agresión Social  | 54   |
| Tabla No. 10. Correlaciones Factor Víctima-Dimensión Agresión Social                | 54   |
| Tabla No. 11. Prueba KMO y Bartlett Factor Víctima-Dimensión<br>Agresión Social     | 55   |
| Tabla No. 12. Varianza Total Explicada Factor Víctima-Dimensión<br>Agresión Social  | 55   |
| Tabla No. 13. Matriz Factorial Factor Víctima – Agresión Social                     | 55   |
| Tabla No. 14. Estadísticos descriptivos Factor Víctima-Dimensión<br>Agresión Verbal | 56   |
| Tabla No. 15. Correlaciones Factor Víctima-Dimensión Agresión Verbal                | 56   |
| Tabla No. 16. Prueba KMO y Bartlett Factor Víctima-Dimensión<br>Agresión Verbal     | 56   |
| Tabla No. 17. Varianza Total Explicada Víctima-Dimensión Agresión<br>Verbal         | 57   |

|  |    |
|--|----|
| Tabla No. 18. Matriz Factorial Factor Víctima-Dimensión Agresión Verbal                | 57 |
| Tabla No. 19. Estadísticos descriptivos Factor Intimidador-Dimensión Agresión Física   | 57 |
| Tabla No. 20. Correlaciones Factor Intimidador-Dimensión Agresión Física               | 57 |
| Tabla No. 21. Prueba KMO y Bartlett Factor Intimidador-Dimensión Agresión Física       | 58 |
| Tabla No. 22. Varianza Total Explicada Factor Intimidador-Dimensión Agresión Física    | 58 |
| Tabla No. 23. Matriz factorial Factor Intimidador-Dimensión Agresión Física            | 58 |
| Tabla No. 24. Estadísticos descriptivos Factor Intimidador-Dimensión Agresión Social   | 59 |
| Tabla No. 25. Correlaciones Factor Intimidador-Dimensión Agresión Social               | 59 |
| Tabla No. 26. Prueba KMO y Bartlett Factor Intimidador-Dimensión Agresión Social       | 59 |
| Tabla No. 27. Varianza Total Explicada Factor Intimidador-Dimensión Agresión Social    | 59 |
| Tabla No. 28. Matriz Factorial Factor Intimidador-Dimensión Agresión Social            | 60 |
| Tabla No. 29. Estadísticos descriptivos Factor Intimidador – Dimensión Agresión Verbal | 60 |
| Tabla No. 30. Correlaciones Factor Intimidador-Dimensión Agresión Verbal               | 60 |
| Tabla No. 31. Prueba KMO y Bartlett Factor Intimidador-Dimensión Agresión Verbal       | 61 |
| Tabla No. 32. Varianza Total Explicada Factor Intimidador-Dimensión Agresión Verbal    | 61 |
| Tabla No. 33. Matriz Factorial Factor Intimidador-Dimensión Agresión                   | 61 |

|   |    |
|---|----|
| Verbal  |    |
| Tabla No. 34. Estadísticos Descriptivos Factor Observador-Dimensión Agresión Física | 61 |
| Tabla No. 35. Correlaciones Factor Observador-Dimensión Agresión Física             | 62 |
| Tabla No. 36. Prueba KMO y Bartlett Factor Observador-Dimensión Agresión Física     | 62 |
| Tabla No. 37. Varianza Total Explicada Factor Observador-Dimensión Agresión Física  | 62 |
| Tabla No. 38. Matriz Factorial Factor Observador-Dimensión Agresión Física          | 63 |
| Tabla No. 39. Estadísticos descriptivos Factor Observador-Dimensión Agresión Social | 63 |
| Tabla No. 40. Correlaciones Factor Observador-Dimensión Agresión Social             | 63 |
| Tabla No. 41. Prueba KMO y Bartlett Factor Observador-Dimensión Agresión Social     | 64 |
| Tabla No. 42. Varianza Total Explicada Factor Observador-Dimensión Agresión Social  | 64 |
| Tabla No. 43. Matriz Factorial Factor Observador-Dimensión Agresión Social          | 64 |
| Tabla No. 44. Estadísticos descriptivos Factor Observador-Dimensión Agresión Verbal | 65 |
| Tabla No. 45. Correlaciones Factor Observador-Dimensión Agresión Verbal             | 65 |
| Tabla No. 46. Prueba KMO y Bartlett Factor Observador-Dimensión Agresión Verbal     | 65 |
| Tabla No. 47. Varianza Total Explicada Factor Observador-Dimensión Agresión Verbal  | 66 |
| Tabla No. 48. Matriz Factorial Factor Observador-Dimensión Agresión Verbal          | 66 |

|   |    |
|---|----|
| Tabla No. 49. Análisis de Confiabilidad – Todos los factores y Dimensiones    | 66 |
| Tabla No. 50. Resumen de Varianzas Totales                                    | 67 |
| Tabla No. 51. Coeficiente de Confiabilidad Alfa de Cronbach para Prueba Final | 68 |

*Lista de Apéndices*

| Apéndices  | Pág. |
|--|------|
| Apéndice No. 1 Instrumento inicial sobre matoneo                             | 80   |
| Apéndice No. 2 Instrumento modificado por evaluación de jueces<br>expertos   | 83   |
| Apéndice No. 3 Instrumento final para la identificación del matoneo          | 86   |
| Apéndice No. 4 Instrucciones de corrección de la prueba                      | 88   |
| Apéndice No. 5 Carta de autorización a colegio para aplicación<br>de pruebas | 91   |

## DISEÑO DE UN INSTRUMENTO PARA LA IDENTIFICACIÓN DEL MATONEO

*Juan Carlos Velásquez Díaz, Código 201214403, Lida Darley Pineda Rodríguez, Código 201214372, Cristina Castro de Restrepo, asesora de investigación.*

### *Resumen*

El objetivo de la presente investigación fue diseñar un instrumento que permita identificar matoneo dentro de contextos educativos, teniendo en cuenta los tres actores presentes en esta problemática (intimidador, víctima y observador) y diferentes tipos de agresión (física, social y verbal), lo anterior debido a que Colombia no cuenta con instrumentos de evaluación validados que identifiquen dichos aspectos de manera adecuada. La prueba consta de 35 ítems y fue sometida a evaluación por jueces expertos, para su posterior modificación y aplicación a una muestra de 300 estudiantes, de ambos sexos y con edades entre los 9 y 17 años de un colegio privado del municipio de Subachoque Cundinamarca. El instrumento fue evaluado mediante criterios de confiabilidad y validez, obteniendo un adecuado soporte estadístico, logrando establecer para la prueba un índice de confiabilidad de 0.961 mediante coeficiente alpha de Cronbach.

*Palabras Clave:* Matoneo, Evaluación Psicológica, Validez y Confiabilidad.

### *Abstract*

The aim of the following investigation was to design an instrument that allows to identify bullying inside educational contexts, these contexts have three features within this problematic (intimidator, victim, witness) with the different type of aggression (physic, social, and spoken) these because in Colombia there aren't valid instruments that identify aspects in a very good way. The test is compound of 35 items and they were tested by experts for later modification and application out of a 300 students both sex in ages between 9 and 17 in a private school from Subachoque, Cundinamarca. The instrument was tested by criteria of validity and trustfulness, obtaining adequate statistical support to obtain reliability index of 0.961 using Cronbach's alpha coefficient.

*Key words:* Bullying, Psychological test, Validity and Trustfulness.

### Diseño de un instrumento para la identificación del matoneo

El matoneo en nuestra sociedad es un tema de gran controversia, puesto que es una problemática en aumento en los centros educativos, sin dejar de lado que es un fenómeno que siempre ha existido, solo que antes no se veía con tanto interés como ahora, sumado a esto se encuentra la propagación de los medios de comunicación, los cuales se han encargado de llevar de manera cotidiana casos alarmantes y de alto impacto social.

Con frecuencia la sociedad suele poner la mira solo a las personas afectadas por el matoneo, es decir en la víctima, cuando en verdad existen más actores implicados en esta problemática, por lo tanto no se puede desconocer el papel que juega el agresor como provocador de la agresión y el observador quien suele callar y no denunciar para evitar involucrarse en problemas.

Cabe resaltar que esta problemática ha generado gran controversia y expectativa en los profesores y padres de familia, los cuales suelen confundir cualquier juego brusco o acto violento con el matoneo, razón por la que se debe generar mayor claridad en este tema.

El Matoneo es uno de los temas de interés que dentro del campo de la psicología clínica y educativa centra mayor atención, no solo en nuestro país si no a nivel mundial, en donde se pretende dar luces para poner freno a una serie de abusos físicos, verbales y psicológicos entre alumnos de instituciones educativas. Este es un tema de gran relevancia en nuestros días, pero tiene incidencia desde hace muchos años. En dónde; se podría decir que en todos los tiempos los niños han sido víctimas de abusos, ya sean físicos, psicológicos, entre otros.

Gracias a la relevancia que se le ha dado al matoneo en los últimos años diferentes investigaciones a nivel nacional han profundizado en este tema, clarificando aspectos referentes a la comprensión de su conceptualización, debido a que en muchas ocasiones se suele confundir con la violencia y la agresión. Además se han tratado de identificar las características de los agresores y de las víctimas, con el objetivo de detectarlo y tomar medidas para su manejo, logrando de esta forma

desarrollar campañas y programas de intervención involucrando a toda la comunidad educativa (padres, estudiantes, docentes y directivos). Sin embargo el trabajo que actualmente las instituciones educativas realizan, se desarrolla principalmente de forma correctiva más que preventiva, principalmente por que no cuentan con las herramientas o instrumentos que les permitan identificar los diferentes actores del matoneo.

La mayoría de las investigaciones realizadas a la fecha se centran en la identificación de las víctimas y de las consecuencias físicas y psicológicas de las mimas, describiendo en que formas se presenta dicho fenómeno en las diferentes instituciones educativas, brindando datos estadísticos relevantes, pero que por sí solos no logran tener un impacto diferente al de dar a conocer datos de interés a los organismos implicados en el sistema educativo nacional. Es por esto que actualmente el Ministerio de Educación Nacional ha desarrollado la ley antimatoneo (ley 1620 del 15 de marzo de 2013) mediante la cual se crea “El sistema nacional de convivencia escolar y formación para los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar” que tiene como objetivo promover y fortalecer la formación ciudadana y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes, de los niveles educativos de preescolar, básica y media, previniendo y mitigando la violencia escolar y el embarazo en los adolescentes Colombianos.

Esta ley también establece mecanismos de control para prevenir comportamientos de matoneo, integrándola y articulándola con la ley de infancia y adolescencia, la cual prohíbe cualquier tipo de maltrato hacia los niños y adolescentes.

Por dichas razones el presente estudio pretender aportar a la prevención del matoneo mediante el diseño de un instrumento que permita identificar los tres actores presentes dentro de este fenómeno (intimidador, víctima y observador), permitiendo mediante su identificación tomar medidas preventivas y/o correctivas ante dicha problemática. Además se ve como favorable diseñar un instrumento que se adapte a las necesidades y características de la población Colombiana, teniendo en cuenta que la gran mayoría que instrumentos que se utilizan en nuestro país evalúan comportamientos de agresión, más no de matoneo, así mismo no incluyen los

diferentes actores del evento y/o no incluyen las diferentes formas de agresión, ni la permanencia de este fenómeno en el tiempo (característica del matoneo), además no presentan análisis estadísticos que den cuenta de la solidez de los instrumentos. La mayoría de estos son extranjeros y están diseñados para otros contextos, por lo que carecen de validación y estandarización para Colombia.

Se hace importante la construcción de un instrumento de evaluación para el matoneo ya que este permitirá a psicólogos de ámbitos educativos y clínicos el contar con una estrategia de valoración, la cual ayude a complementar sus prácticas profesionales cotidianas. Además porque se pretende que el instrumento cumpla con los criterios de confiabilidad y validez, teniendo de esta forma un adecuado respaldo estadístico, brindando indicadores y datos que puedan ser de utilidad.

Por las razones expuestas anteriormente el objetivo general de la investigación es el diseñar un instrumento que permita identificar los tres actores que se presentan dentro del fenómeno del Matoneo, teniendo en cuenta diferentes dimensiones de agresión (física, social y verbal), brindando una herramienta que facilite la identificación e intervención en dicha problemática.

Para lograr el objetivo propuesto el instrumento de evaluación diseñado fue sometido a evaluación de criterios de confiabilidad (Por medio del Coeficiente Alpha de Cronbach) y validez de contenido (mediante análisis de jueces expertos) y constructo (realización de análisis factorial). Por lo que en la revisión de la literatura se tuvieron en cuenta aspectos teóricos y empíricos del matoneo y del diseño de pruebas e instrumentos de evaluación.

### *Conceptualización del Matoneo*

Distintos autores han trabajado sobre el tema del matoneo, algunos en sus escritos se refieren a él como Acoso Escolar y algunos otros como Intimidación, pero todos con el mismo objetivo y bajo conceptos similares. El presente estudio fue desarrollado bajo el concepto de Matoneo, con el fin de consolidar este fenómeno bajo un solo nombre.

Antes de comenzar a hacer referencia al Matoneo como forma de acoso escolar es necesario enmarcarlo dentro del concepto de agresión, en donde se puede decir

que es una conducta dirigida por una persona hacia un objetivo concreto, que resulta en daño hacia éste. Lo anterior, sustenta la connotación explícita frente a la orientación del comportamiento agresivo de una forma intencionada, abriendo la posibilidad de su estudio a través de elementos propios de su ejecución: motivación, intención y objeto del daño. Así la agresión puede definirse como una tendencia objetiva o subjetiva. Con la primera, se encuentra la posibilidad de observación y medición del comportamiento, por medio de las cuales se puede ratificar su aparición y características de expresión. Sin embargo se reconoce que la tendencia subjetiva, determina también su aparición. En tanto, lo subjetivo refleja condiciones de tipo interno como actitudes, interpretaciones y prejuicios personales; por consiguiente, la agresión es dirigida (Refrew 2005, citado por Buitrago, Valenzuela y Cano, 2010)

Uno de los primeros autores en plantear el concepto del matoneo fue Olweus en el año 1973, quien se comenzó a interesar por los casos de violencia escolar presentes en su país (Noruega) y especialmente tras el suicidio de algunos jóvenes en 1982 por motivos que aparentemente tenían relación directa con una serie de abusos dentro del contexto educativo.

Olweus define el matoneo como las acciones negativas que se producen de forma repetida en el tiempo, y considera que una acción tal se produce cuando un estudiante, de manera intencionada causa un daño o hace sentir incomodo a alguno de sus pares. Dicha agresión puede ser obra de un solo individuo o de un grupo de personas. No obstante, en cualquier caso, para poder hablar concretamente de matoneo debe evidenciarse un desequilibrio de fuerzas de relación de poder asimétrica; es decir que la persona que es sometida a este tipo de violencia presenta dificultad para defenderse, por lo que se podría decir que se encuentra vulnerable a la intimidación. Para que se considere como matoneo, en definitiva se requiere que la situación cumpla con cuatro condiciones: los episodios de hostigamiento deben darse entre compañeros del colegio, ha de presentarse en un marco desequilibrio del poder, es necesario que sea un fenómeno reiterativo y finalmente, tiene que ser intimidatorio. (Olweus, 2006).

Es importante, aquí mencionar que no se debe confundir la agresión con la violencia, ya que esta última es una forma especial de la agresión. Por lo cual no todo

comportamiento agresivo es violento. Se entiende por violencia el uso de mecanismos habituales de agresión, con la intención de controlar al otro y que suponen el ejercicio de alguna clase de poder (especialmente físico), lo que implica que hay un desequilibrio entre las partes, siendo una más poderosa que la otra (García, 2008).

De acuerdo con Cerezo (2006) el matoneo hace referencia a comportamientos agresivos que se presentan entre estudiantes, los cuales son intencionales y cuyos principales protagonistas son jóvenes. No se trata de un episodio esporádico, sino persistente, que puede durar semanas, meses e incluso años. Las dinámicas de agresión victimización se ven favorecidas en el aula por una serie de factores entre los que se destacan las relaciones sociales, debido a que la conducta de matoneo suele ser muy constante, cuando un estudiante o grupo de ellos establece una relación de intimidación con otro estudiante o grupo de ellos se puede generar una trama de relaciones grupales que refuerza su capacidad agresiva, fundamentalmente a través del miedo.

Sharp y Smith (1994) citados por Moreno, Vacas, y Roa (2006) describen el matoneo como una forma de comportamiento agresivo, dañino, deliberado y persistente en el tiempo, que se presenta entre estudiantes, y del cual es difícil liberarse, en donde el objetivo del intimidador es el abuso del poder y el deseo de dominar ya sea física o verbalmente.

El Matoneo suele comenzar con chistes e insultos, donde se observa que la víctima se va aislando del resto de los estudiantes, estas acciones adquieren poco a poco más violencia. El patio, los pasillos, y los baños de los colegios son los sitios o espacios considerados por los expertos como los puntos principales donde se presenta matoneo, ya que estos en ocasiones suelen ser los menos vigilados y controlados por los profesores (Ricou, 2005).

Los agresores aparecen según algunas investigaciones como estudiantes que presentan patrones de conductas agresivas, con adultos tanto con padres como con profesores; a menudo se caracterizan por ser impulsivos y por tener una necesidad de dominar a otros. Muestran escasa empatía hacia las víctimas, en los hombres es probable que sean físicamente más fuertes que otros estudiantes y que las víctimas en particular, además de esto no tienen un buen promedio académico (Olweus, 1999).

El estatus de agresor se relaciona en la secundaria con comportamientos antisociales como beber alcohol, robar, pertenecer a pandillas y tener dificultades de aceptación a las demandas del centro educativo. En estudios retrospectivos que preguntaban a jóvenes delincuentes sobre sus experiencias pasadas en la escuela, el haber estado implicado en actividades de matoneo era un predictor significativo para pertenecer a bandas delinuenciales posteriormente. (Berthold y Hoover, 2000).

### *El Matoneo en el Mundo*

Se dice que millones de niños sufren de matoneo en sus colegios, actualmente es un problema común alrededor del mundo. En algunos países como Estados Unidos o Inglaterra existen varias organizaciones y campañas con el propósito de ayudar a niños que sufren estas intimidaciones, mientras que en algunos otros como Ecuador es un tema nuevo y no muy explorado. En España la primera condena por matoneo fue en el año 2004, cuando un joven de 14 años se suicidó por recibir un maltrato constante por parte de sus compañeros y de una profesora por más de un año; distintos casos como este han generado que se realicen investigaciones para identificar la gravedad del tema y sobre todo las acciones preventivas que se deben tomar. (Jaramillo, 2012).

Garaigordobil (2011) menciona que en la revisión de los estudios realizados sobre matoneo (Cerezo, 2009; Del Rey y Ortega, 2008; Garaigordobil y Oñederra, 2008, 2010; Gutiérrez, Barrios, de Dios, Montero y del Barrio, 2008; Pérez y Gázquez, 2010) se muestra que las características y formas en que se presenta el matoneo no presentan una amplia variación entre un país y otro, por lo general todos los estudios, evidencian la existencia del matoneo entre iguales, por lo que se puede concluir que es una realidad que está presente en todos los colegios del mundo. “En todos los lugares se constata la incidencia de la violencia escolar sin que haya diferencias notables por el contexto geográfico, cultural o educativo. Los resultados de los estudios permiten observar un porcentaje medio aproximado de victimización grave entre el 3% y el 10%, y porcentajes de estudiantes que sufren conductas violentas que oscilan entre un 20% y un 30%. Las conclusiones más comunes suelen ser que la mayoría de los implicados son varones, el tipo de acoso más frecuente es el verbal y el lugar del colegio donde

más agresiones se producen es el patio. El rango de edad de las investigaciones abarca desde los 6 hasta los 18 años”.

Jaramillo (2012) describe algunos de los resultados más relevantes encontrados en una investigación que se realizó en 40 países, destacando que en Estados Unidos 1 de 4 adolescentes es víctima de matoneo, 9 de 10 estudiantes de la comunidad LGBT han experimentado acoso, alrededor de 160.000 estudiantes se han quedado en sus hogares algún día por miedo a ser acosados, 1 de 5 niños admite haber ejercido matoneo alguna vez, mientras que el 43% de los estudiantes teme al acoso en baños. En el Reino Unido el 31% de niños ha experimentado matoneo en algún momento de su infancia, 1 de 3 niños y 1 de 4 niñas admiten haber sido intimidadores, 1 de 5 niños indica haber sufrido actos de matoneo por medio de redes sociales e internet. En México se encontró un 40% de los niños de colegios han sido víctimas de matoneo, mientras que el 8.8% de los estudiantes de primaria han ejercido matoneo hacia sus pares.

#### *El Matoneo en Colombia*

Luna (2006) indica que el maltrato y la violencia entre estudiantes se está convirtiendo en un fenómeno preocupante en las escuelas de América Latina; según expertos de seis países reunidos el 25 de octubre de 2007 en un panel en Bogotá en donde se divulgó una encuesta sobre el tema se describieron los siguientes resultados: La consulta señala que un 22,9 % de los estudiantes dijo haber sido agredido verbalmente por sus compañeros, el 15,6 % fue objeto de robos o daños en sus pertenencias, un 9,6 % recibió golpes y un 8,2 % fue amenazado. La encuesta fue realizada en Argentina, México, Brasil, Chile, Puerto Rico y Colombia.

En Colombia, específicamente la Alcaldía de Bogotá, el Departamento Nacional de Estadística (DANE), con la participación Investigadores de la Universidad de los Andes realizaron una encuesta entre marzo y abril de 2006 en 807 instituciones educativas públicas y privadas de los diferentes estratos socioeconómicos, con el fin de obtener datos relacionados con la violencia escolar en la capital del país, se aplicó a 826.455 estudiantes. Este estudio señala que 13.089 estudiantes fueron testigos de ataques con algún tipo de arma, por lo menos 5.191 fueron intimidados, un 33% de los

encuestados fueron agredidos físicamente por sus compañeros, y un 5% fueron remitidos a centros médicos para recibir atención urgente por agresiones. Una de las cifras más preocupantes sobre este tipo de violencia ha sido la incautación de 226 armas blancas y 111 armas contundentes en los planteles educativos de la ciudad. (Chaux, Velásquez, Melgarejo y Ramírez 2006, citados por Luna 2006).

Por su parte Cepeda (2008) realizó un estudio en una localidad de Bogotá sobre de algunas situaciones de acoso escolar que afectan a estudiantes de bachillerato de los colegios oficiales, encontrando que la comunidad estudiantil está afectada por un sin número de situaciones de acoso, las cuales se presentan con frecuencia en los colegios del sector de Ciudad Bolívar, así mismo encontraron que el matoneo podría tener influencia significativa en los orígenes de las situaciones de violencia y de deserción escolar que caracterizan este sector de la ciudad. Este artículo pone en evidencia una problemática que se está presentando en múltiples regiones del país.

Bonilla, Osorio y Triana (2010) describen los estudios realizados por Paredes, Álvarez, Lega y Vernon (2008) en Cali Colombia, quienes encontraron la presencia del fenómeno del matoneo en los colegios de esta ciudad, describiendo que por lo menos un 24.7% de los estudiantes pueden considerarse como agresores y un 24.3% como víctimas. Además mencionan que las agresiones utilizadas con mayor frecuencia son las burlas y apodos con un 42.7% de las agresiones. El 74.1% de las agresiones cometidas se realizaron en presencia de otras personas. En cuanto a la reacción de la víctima tan solo un 20.6% de los estudiantes reportan las agresiones a sus profesores, coordinadores o directivos.

Estos autores mencionan también investigaciones realizadas por Chaux (2009) en un colegio masculino de la ciudad de Bogotá, donde se encontró que los estudiantes que ejercen matoneo tienden a ser más populares y los llaman “los chachos”, mientras que los niños víctimas de matoneo tienden a ser menos exitosos socialmente y su grupo de pares está conformado por otros menos aceptados socialmente hablando. Además consideran que su grupo de pares no se constituye en una red de apoyo para el manejo del matoneo. En tal sentido el autor manifiesta que los acosadores atacan a su víctima por diversión y no por otras intenciones.

### *Formas en las que se presenta el Matoneo*

Luna (2006) describe las maneras más comunes en las cuales se presenta el fenómeno del matoneo, indicando que estas pueden ser denominadas como:

Maltrato directo: son agresiones de tipo intimidatorio, que incluyen generalmente daño físico (patadas, quemaduras, puñetazos, empujones, pellizcos, zancadillas), o verbal (poner apodos, insultos, amenazas, chantajes).

Maltrato indirecto: puede ser de carácter físico (esconder útiles, dañar objetos de la víctima, robarle, arruinar los trabajos) o de carácter verbal o conductual (expandir rumores, ignorar a la otra persona o desprestigiar socialmente a la víctima o excluirla socialmente). El acoso en forma de agresiones físicas es más común entre los hombres, mientras que las mujeres utilizan en mayor medida conductas de acoso más sutiles e indirectas como la calumnia, el propagar rumores y manipular a los amigos con el fin de conseguir el rechazo y la exclusión de un miembro por parte del grupo.

Cyberbullying: En estos casos por lo general se envían mensajes de texto intimidatorios, se utilizan mecanismos para humillar y denigrar a los compañeros como páginas web, blogs, el correo electrónico, fotos digitales o videos con anotaciones burlonas y hasta publicación de falsos rumores que afectan la honra de alguien en las páginas de redes sociales.

La mayoría de los autores describe y clasifica las formas en que se presenta matoneo como maltrato directo, indirecto y Cyberbullying. Otros autores como Sullivan (2000) y Whitney, Smith y Thomson (1994) citados por Falla, Alós, Moriana y Ortega (2012) describen que también existen en los colegios formas de matoneo de tipo racista y a niños con necesidades educativas especiales. Por lo que los grupos minoritarios suelen resultar en ocasiones elegidos por el hecho de tener un aspecto particular, unos valores diferentes, costumbres y hábitos alimentarios que no son tan habituales, la forma más habitual de intimidación racista es la burla por medio de chistes. El acoso escolar a estudiantes con necesidades educativas especiales se da principalmente porque estos niños no pueden defenderse a sí mismos, convirtiéndose en una población vulnerable.

### *Causas del matoneo*

Una de las cuestiones más importantes que tratan diversos proyectos de investigación se refiere a que la mayoría de las víctimas del matoneo se muestran poco dispuestas a explicar su experiencia. Parte de la dinámica del matoneo es el desequilibrio de poderes entre el intimidador y la víctima, lo cual es una garantía de que el acoso no será denunciado ante docentes y demás personas de las instituciones educativas. Igual que en otras formas de abuso, el matoneo es oculto y las razones por las que la persona intimidada no explica lo que le ocurre son muy complicadas, entre las principales encontramos: Las víctimas tienen miedo y temen futuros castigos, no confían en que los profesores puedan detener el acoso del que son víctimas, no quieren preocupar a sus padres y algunos suelen creer que de alguna forma tienen la culpa de lo que les ocurre. (Adair, Dixon y Moore 2.000).

Las investigaciones indican que aproximadamente el 30% de las víctimas no explica lo qué les ocurre en sus colegios. Se han detectado diferencias en quién lo explica, quién es el denunciado y el tipo de intimidación que habitualmente se denuncia. Por ejemplo, Smith y Shu (2000) descubrieron que “la reticencia a explicarlo a los profesores es particularmente habitual entre los adolescentes masculinos” para los cuales el matoneo es algo que está muy mal visto, sugieren que los estudiantes se muestran reticentes a explicarlo porque los adultos (especialmente los profesores y los administradores) hablan mucho de proteger a los que denuncian, pero esto es algo muy difícil de garantizar por parte de ellos.

Adair (2000) indicó como resultados de sus estudios que un 81% de los estudiantes afirman haber sido testigo de intimidaciones, sólo el 21% informó de ello a algún adulto. Prácticamente la mitad de los niños indicaron que tanto podían ignorar la intimidación como tomar alguna medida. Un porcentaje similar no creía que estas acciones pudieran detenerse, y no tenía ninguna estrategia para enfrentarse a ellas. El programa contra el matoneo del Departamento para la Educación y el Empleo del Reino Unido, *Bullying: Don't Sufferin Silence* (2000), subraya la necesidad de hacerlo público y de realizar las denuncias en los tiempos indicados. Este aspecto forma parte del cambio que debe producirse en los colegios, para que el matoneo no permanezca oculto y quede despojado así de parte de su poder.

Un examen de los lugares más propensos al matoneo en las escuelas sugiere dos conceptos útiles para analizar el complejo contexto de los colegios: el primero de ellos se refiere a espacios públicos indefinidos (lugares que son peligrosos y propensos a la violencia porque nadie asume la responsabilidad de su control y/o mantenimiento) y Territorialidad (con la cual pueden reducirse las intimidaciones si se nombra a personas para proteger determinados espacios, para éstos pasen a estar bajo el control del colegio). (Astor, Meyer y Pitner, 2001).

Los espacios públicos indefinidos no son reconocidos como propios por los miembros de la comunidad escolar (estudiantes, docentes, directivos y demás personal administrativo) y por esta razón son más propensos a que en ellos se desarrolle el matoneo. Estos incluyen los pasillos, la cafetería, el patio y las rutas escolares. Aunque los miembros de la comunidad académica son conscientes de la propensión de estos espacios a la violencia, ni los estudiantes ni los profesores creen que dentro de su responsabilidad personal o profesional esté el hecho de controlarlos. La solución que se propone desde una perspectiva de territorialidad es que los estudiantes y profesores reclamen estos espacios, asumiendo el control de los mismos. (Astor, Meyer y Behre, 1999).

Smith y Shu (2000) descubrieron que en los colegios británicos la mayor parte de los comportamientos de matoneo se producen en el patio y en menor grado dentro de las aulas y en los pasillos. Pero debe recalcar el hecho de que las intimidaciones pueden ocurrir y ocurren en cualquier lugar. La investigación de Adair (2000) indica que el matoneo se produce muchas veces muy cerca del profesor.

### *Diferencias de género*

En general las investigaciones sobre las diferencias de género en el matoneo examina su naturaleza intergenérica e intragenérica, y si las niños y los niños reaccionan de manera diferente al intimidar o ser intimidados. Se presta una atención especial a la implicación de las niñas en la manipulación y en lo que se conoce como agresión social, aunque es claro que ellas pelean menos que los niños, Rigby (2000) descubrió en un estudio desarrollado en Australia que aunque ellas eran víctimas de intimidación física en proporción inferior a la mitad de la de los niños, ellos estaban

implicados igual que ellas en las diferentes formas de intimidación emocional: recibir chistes desagradables (niños 14,4%, niñas 11.2%), sufrir bromas desagradables (niños 14,2%, niñas 11%), recibir golpes o patadas (niños 13,7%, niñas 6,7%), recibir amenazas frecuentes (niños 12,9%, niñas 5,3%), ser ignorados (niños 9,7%, niñas 9%). Otro estudio desarrollado por Galen y Underwood (1997) descubrió que las niñas experimentaban la agresión social (destinada a perjudicar las relaciones sociales) como algo tan doloroso como la agresión física. Señalan que las víctimas de la agresión social no son reconocidas como tales (porque el daño se interioriza y no es visible de manera inmediata), las víctimas de este tipo de intimidación no disponen normalmente del apoyo de los profesores, padres y pares.

El estudio de Owens, Slee y Shute (2000) también puso de manifiesto que las niñas se ven afectadas por la agresión tanto física como indirecta. Aquellas que son blancos más fáciles para la intimidación son: Las niñas nuevas, con pocos amigos y con poco carácter. Las dos primeras características implican que no existe todo un grupo de amigos para ofrecer su apoyo y protección y la tercera significa que la persona en cuestión no dispone de las habilidades sociales necesarias para desactivar o desviar la intimidación inicial.

En el estudio de Adair (2000), las víctimas del matoneo informaron que los niños estaban implicados en el 76% de los incidentes, mientras que las niñas lo estaban en el 45%, atendiendo a estos porcentajes parece que ellos intimidan mucho más que ellas. Pero también es posible que la naturaleza de la intimidación por parte de las niñas sea más sutil, o que el tipo de acoso psicológico en que normalmente toman parte no se reconozcan como tal. Lloyd (1994) refiere a las niñas como (intimidadoras ocultas). Esta autora agrega que, mientras que ellos emplean medios físicos, ellas utilizan toda una gama de armas psicológicas, como las bromas de mal gusto persistentes, el aislamiento del grupo y la propagación de rumores mal intencionado. Sugiere que las chicas intimidan para sentirse seguras e integradas en un grupo, un sentimiento de pertenencia y de intimidad compartida expresada con el intercambio de confidencias y chismes, y describe la intimidación de los chicos como una demostración de poder y dominación.

Shakeshaft, Barber y Hergenrother (1995) identificaron tres tipos de alumnos relacionados con el género y con un alto riesgo de sufrir acoso escolar: las niñas que son vistas por sus iguales como excepcionalmente atractivas, las que son vistas por sus iguales como poco atractivas, y los niños cuyo comportamiento no encaja dentro de las expectativas de su género.

#### *Caracterización de las víctimas*

Las víctimas presentan un patrón mixto de inadaptación frente a la expresión de la ira y la internalización de los problemas. En ellas usualmente se percibe una baja autoestima, actitudes pasivas, problemas psicosomáticos, depresión, ansiedad y pensamientos suicidas. (Kumpulainen, 2008).

Las características de las víctimas de matoneo son expuestas por Cerezo (2006), en donde destaca que la edad de las víctimas es menor a la de los intimidadores y es más acorde con la edad media del grupo, la mayoría de las víctimas son niños, en cuanto a su apariencia física suelen presentar complexión débil y/o obesidad., el rendimiento académico es superior al de los intimidadores, las relaciones familiares son algo mejores que las que mantienen los intimidadores.

Estas características pueden ser complementadas al mencionar dos tipos de víctimas: las pasivas y las provocadoras. Las víctimas pasivas son las más frecuentes y por lo general pueden ser: sensibles, tranquilas, reservadas, introvertidas y tímidas; además, tienden a ser ansiosas, inseguras y con baja autoestima; en algunos casos se muestran depresivas y tienden a presentar mayor ideación suicida que sus pares; normalmente no tiene un buen amigo y se relacionan mejor con los adultos que con sus iguales. Las víctimas provocadoras son menos comunes, pero se caracterizan por ser conflictivas y descontroladas emocionalmente, sus comentarios y acciones incitan a los intimidadores a agredir a otros y a ellas. (Olweus, 1998, citado por Chau, 2009).

#### *Caracterización de los Intimidadores*

La mayoría de los intimidadores actúan movidos por un abuso de poder y un deseo de intimidar y dominar, un rasgo específico de estas relaciones es que el estudiante o grupo de ellos que se las da de bravucón trata de forma tiránica a un

compañero, al que hostiga y atemoriza repetidamente y al que atormenta hasta el punto de convertirlo en su víctima habitual (Cerezo, 2006).

Voors (2005) describe los comportamientos más comunes entre los niños y adolescentes que ejercen matoneo, destacando: El gusto de hablar despectivamente de otras personas, no les importa lastimar sentimientos ajenos, presentan frecuentemente desacato de la autoridad, manifiestan falta de respeto por sexo opuesto, realizan bromas o chistes sobre violaciones y otras agresiones contra las mujeres, les gusta pelear, creen que todo el mundo les debe seguir la corriente, no toleran las equivocaciones, además mienten para evitar responsabilidades, maltratan intencionalmente mascotas u otros animales, no confían en otras personas, no logran confesar que sienten miedo, les gusta mantener una postura de superioridad con respecto a los demás niños y se enojan con facilidad.

Cerezo (2006) resume el perfil psicológico y característico de los llamados agresores o intimidadores de la siguiente forma: niños mayores a la media del grupo al que están adscritos, se muestran fuertes físicamente, mantienen con frecuencia conductas agresivas y generalmente violentas con aquellos que consideran débiles. Se consideran líderes, muestran una alta autoestima, en ocasiones tienen una considerable asertividad. Son bastante psicóticos, extrovertidos y sinceros, ejercen un escaso autocontrol en sus relaciones sociales. Mantienen una actitud negativa hacia la escuela y su rendimiento académico es bajo.

Por su parte García (2009) describe la existencia de tres tipos diferentes de intimidadores, el primero es que tiene conocimiento de sus actos, es un estudiante con adecuadas habilidades de socialización y las utiliza para manipular situaciones, esconde su actitud intimidadora y organiza a otros para que desarrollen comportamientos de acoso previamente planeados por él. El segundo intimidador se puede describir como sin conocimiento de sus actos, este acosa directamente, obteniendo estatus dentro del grupo. La tercera clase de intimidadores es el acosador víctima, quien intimida a sus compañeros menores que él y a su vez es acosado por otros mayores que él.

Fernández (2001) citado por Buitrago et al. (2010) propone un perfil del intimidador, donde lo describe como una persona que infunde respeto y miedo, quien

al salirse con la suya interpreta que puede ejercer violencia mediante agresión, siendo mantenida esta conducta hasta la edad adulta. Posteriormente, estará inclinado hacia actos antisociales y posiblemente pre delincuentes en la adolescencia. Se cree que el no tener empatía por los demás, hace que se justifique y no se inculpe por sus actos. Lo que permite definir que, el agresor debe controlar la ira, el desarrollo de la empatía, autocontrol, así como demás habilidades sociales para poder relacionarse en sociedad.

Los intimidadores cuentan con características que los identifican, por ejemplo: tienen fuerte necesidad de someter y dominar a otros estudiantes; son impulsivos e irascibles; muestran poca empatía con los estudiantes victimizados; suelen ser desafiantes y agresivos con los adultos, incluidos los padres y profesores; generalmente presentan otros comportamientos antisociales como vandalismo, delincuencia y consumo de drogas; suelen ser físicamente más fuertes que el resto de compañeros en general y que las víctimas en particular. (Olweus, 2006).

Erazo (2012) menciona en sus reportes a distintos autores, quienes exponen que la existencia del agresor ha sido documentada en diversos estudios y su aparición se encuentra en diferentes niveles educativos; por ejemplo Ortega y Monks (2005), lo documentan desde la etapa preescolar, al encontrar a estudiantes de primera infancia con pautas de maltrato físico hacia otros y en donde es común el tipo de agresión física en niños que en niñas, pero estas últimas y según el estudio, hacen uso de la agresión verbal y no de agresión indirecta. Paredes, Álvarez y Vernon (2008), reportan que en la ciudad de Cali (Colombia), al menos un 10,37% de los estudiantes de bachillerato investigados son considerados agresores; en Bogotá, Zubiria, Peralta y Castilla (2009) mostraron que 1 de cada 10 estudiantes es un agresor y en Popayán, Erazo (2009), reportó la existencia de problemas de maltrato y agresiones hacia otros en el interior de las aulas.

#### *Caracterización de los observadores*

Autores como Rodríguez, Seoane, y Pedreira (2008) plantean que los observadores en el matoneo se caracterizan por la evitación de las situaciones agresivas, ya que de esta manera se protegen de los agresores y se inhiben del tema;

convirtiéndose de esta forma en cómplices de la situación de abuso y permitiendo el aislamiento y el acoso que se presenta en la víctima

Aviles (2009) citado por Plata, Riveros y Moreno (2012) indica que el rol del observador consiste en estar presente ante los hechos de forma pasiva y sin generar acciones de intervención, mediación, denuncia o defensa de la víctima, convirtiéndose en cómplice, además se caracteriza por tener argumentos que justifican su comportamiento pasivo ante los actos de matoneo, algunos presentan particularidades egocéntricas, argumentando por lo general que no es un problema de ellos, por lo que no ejercen ningún tipo de acción. En ocasiones pueden estar desensibilizados ante los hechos y puede no importarles la crueldad del evento.

De acuerdo con Arellano (2008) el observador puede jugar también el papel de cómplice ya que continuamente aprueba y acompaña con su presencia el acto de matoneo. Este tipo de espectador es muy cercano al agresor y puede terminar emulándolo en busca de la recompensa psicológica que obtiene y que genera un sentimiento de poder. Refiriéndose a esta tipología Jiménez (2007) citando a Salmivalli y Col (1996) define a este grupo como los animadores, quienes refuerzan la conducta del intimidador incitando, riendo o mirando, este autor menciona que el 19,5% de estudiantes presenta este rol.

Este mismo autor hace referencia la existencia de tres tipos de observadores entre los que están el observador indiferente, que se caracteriza por ser insensible ante el acto, el observador amoral, el cual no interviene porque considera que la víctima merece ser maltratada, y el observador culpabilizado, el cual cree que debe hacer algo para frenar el hecho intimidador, pero no lo hace por miedo a convertirse en víctima también. Estos tipos de observadores son nombrados en los estudios de Serrano y Iborra (2005), quienes describen que del 75% de los observadores, solo un 45% interviene de alguna forma y un 19,3% deciden no hacer nada ante el hecho. El estudio muestra también lo que generalmente observan los observadores, donde un 84% de estudiantes observa maltrato psicológico y un 76,5% referencia haber observado maltrato físico, siendo testigos de actos de vandalismo en un 17,2% de los casos, de maltrato económico el 10% y de abuso sexual en el 1,3% de los casos. Por

lo general estos observadores no denunciaron los actos de matoneo ante otras personas.

Por su parte Ccoicca (2010) describe la existencia de cuatro tipos de espectadores dentro del matoneo, describiéndolos de la siguiente forma: “a) Espectadores Pasivos. Alumnos que saben de la situación y callan porque temen ser las próximas víctimas o porque no sabrían como defenderse. b) Espectadores Antisociales. Alumnos que hacen parte del agresor o acompañan en los actos de matoneo. El intimidador suele estar acompañado por alumnos fácilmente influenciables y con un espíritu de solidaridad poco desarrollado. c) Espectador reforzador. Aunque no participan de la agresión de manera directa, observan las agresiones, las aprueban e incitan d) El espectador Asertivo. Son alumnos que apoyan a la víctima, y a veces hacen frente al agresor”.

En Colombia, los estudios realizados en Bogotá describen que 3 de cada 10 estudiantes admite haber observado una situación de agresión y casi un 34% los observa de forma constante y sin ningún tipo de intervención (Zubiría et al. 2009). De esta manera se puede concluir que dentro del fenómeno del matoneo, existen tres actores: un intimidador, una víctima y un observador. Los tres presentan condiciones psicológicas, cognitivas, emocionales y físicas, que hacen que se adapten de manera perfecta. (Aviles, 2009 citado por Plata et al. 2012).

Por su parte Castillo, Cruz, Peña, y Cujíño (2012) citando a Ávila (2002) mencionan que los observadores en el matoneo pueden experimentar consecuencias desfavorables, como el modelamiento o el aprendizaje de comportamientos egoístas y poco cooperativos, además el matoneo refuerza en los observadores el individualismo, posiblemente porque ellos quedan con la percepción de ver la obtención de metas en sus compañeros agresores a partir de la violencia, lo cual desarrolla y promueve significados positivos a conductas agresivas, esta construcción negativa de imaginarios implica consecuentemente la carga de valor a conductas agresivas, que se convierten en formas de valor aceptadas, de importancia, de valor y de respeto.

Para Olweus (1993) citado por Ccoicca (2010) la falta de apoyo social de los compañeros hacia las víctimas es el resultado de la influencia que los intimidadores ejercen sobre los demás estudiantes. Esta influencia puede ser de dos formas. La

primera es cuando se produce un contagio social que inhibe la ayuda e incluso fomenta la participación en actos intimidatorios por parte del resto de los compañeros. Y en segundo lugar, el espectador tiene miedo a ser incluido dentro del círculo de victimización y convertirse en el centro de las agresiones, lo que le impide ayudar a la víctima, razón por la que no lo hace.

### *Efectos del Matoneo*

Arroyave (2012) comenta que las consecuencias del matoneo van mucho más allá de la sensación de incomodidad que se puede vivir entre los alumnos y en los mismos colegios, donde las secuelas se pueden observar muchos años después que el estudiante sale del colegio, tanto en el estrés psicológico general como en trastornos psiquiátricos específicos inmediatos en la edad adulta. Entre las consecuencias más impactantes del matoneo está la ideación e intento de suicidio que se presenta tanto en víctimas como en acosadores. Se encuentra que los pensamientos suicidas se presentan más en mujeres que en hombres, en un 5.1% a un 2.4%, respectivamente. Se ha logrado identificar que el aumento en la victimización se asocia con un aumento en la presencia de ideación suicida representado en un 2.9% en los no victimizados a un 6.8% en los victimizados.

Este mismo autor describe que en un estudio realizado en Grecia, con una muestra de 2431 estudiantes, se encontró que 8.4% habían sufrido de victimización, de los cuales 11.5% eran niños y 6.4% niñas. Entre las principales consecuencias a nivel mental en las víctimas del matoneo, por lo general, se observa que tienen que ver con la ansiedad, principalmente fobias; siendo la fobia escolar, la más usual, con un alto predominio de ansiedad anticipatoria dentro de la sintomatología. También se presentan alteraciones en la conducta como llanto, pataleta, o quedarse en casa sin querer ir al colegio. En la sintomatología se encuentran somatizaciones como vómito, diarrea, dolor abdominal y muscular. A nivel cognitivo se comienza a observar el temor irracional a exponerse al colegio. Otra de las patologías relacionadas es la depresión, que se caracteriza por tristeza, irritabilidad, dificultad para disfrutar lo que antes le gustaba, llanto frecuente, aislamiento social, sentimientos de rechazo, cambios en los patrones de sueño y alimentación, alteraciones en la actividad motora e ideación

suicida. Finalmente, el ausentismo escolar es frecuente en la víctima de matoneo, relacionado con deterioro del rendimiento escolar, que antes de la agresión no se presentaba. (Arroyave, 2012)

Todas las investigaciones sobre los efectos del matoneo demuestran lo perjudicial y destructivo que es, ya que las víctimas tienden a presentar baja autoestima, depresión, ansiedad, algunos suelen ser cautelosos y reservados, normalmente estos estudiantes se muestran encerrados en sí mismos, preocupados y temerosos ante situaciones nuevas, mostrando una introversión bastante marcada, son menos felices en el colegio, más solitarios y tienen menos amigos. En consecuencia tienen más posibilidades de abandonar sus estudios, especialmente las niñas se ven afectadas por el hecho de ser evitadas socialmente o de ser evaluadas negativamente por parte de sus iguales. (Olweus, 2000).

Smith y Shu (2000) vincularon el matoneo con síntomas psicossomáticos, depresión y asistencia psiquiátrica. Indicaron que los implicados en el matoneo mostraban el riesgo más alto de ideación de suicidio, es decir de pensar en el suicidio y de cometerlo. En relación con el matoneo, afirman que a causa del acoso escolar varios jóvenes se suicidan cada año.

Rigby (2000) esgrime que existe una relación causal entre la victimización de los iguales y una mala salud mental, y que los estudiantes que han sido acosados muestran después menor autoestima. Los niños victimizados y aislados no suelen disponer normalmente, de ninguna manera efectiva para hacer frente al problema de la intimidación. La investigación de Rigby demostró que los adolescentes que declaraban haber sufrido unos altos niveles de victimización durante los dos primeros años del instituto también declaran sentirse mal personalmente tres años más tarde.

Por su parte Olweus (1993) demostró que los comportamientos de las víctimas podían continuar en la edad adulta y que los adultos jóvenes mostraban síntomas de depresión y baja autoestima. Existen pruebas que demuestran que el matoneo tiene repercusiones para toda la vida. La mayor parte de la atención que se presta a los efectos de este fenómeno se dirige a la manera en que afecta a las víctimas, pero también existen indicaciones de que puede afectar negativamente a los intimidadores y a los observadores.

El matoneo en la adolescencia impide el crecimiento hacia la individualidad y es como una enfermedad que distorsiona el desarrollo de la propia personalidad y la formación de las relaciones sanas. Cuando emerge el caos de los primeros meses de la escuela secundaria, este ocupa un vacío en la base de poder o se establece mientras los jugadores dominantes luchan por ganar su posición. Si no se erradica en este momento, se desarrolla una cultura del matoneo en la que la destrucción llega a dominar toda la cultura social de la escuela. Así pues resulta crucial identificarla como tal y aprender a hacerle frente.

Se hace importante señalar que aunque en Colombia existen numerosas investigaciones que describen el fenómeno del matoneo, brindando datos relevantes sobre esta temática no existen instrumentos de evaluación validados en este contexto, que permitan identificar los actores presentes en esta problemática, por lo que es necesario que Colombia genere mayores avances en el diseño y validación de pruebas psicológicas e instrumentos de evaluación, razón por la cual se describen los aspectos más relevantes dentro del diseño de pruebas.

#### *Diseño de pruebas psicológicas*

Teniendo en cuenta que el objetivo principal de la presente investigación es el diseño de un instrumento que permita identificar los actores del matoneo se inicia este apartado definiendo que es una prueba.

Cohen y Swerdlik (2001) indican que la palabra “prueba” era el término usado para referirse a todo, desde la administración hasta la interpretación de la evaluación de la misma. Es en esta etapa histórica en que la palabra “prueba” adquiere una posición tan poderosa como la que sustenta. Sin embargo, para la época de la Segunda Guerra Mundial comenzó a surgir una distinción semántica entre “prueba” y otro término más incluyente “evaluación”.

Si bien es cierto que subsiste aún hoy día la ambigüedad en el uso de dichos términos, para los objetivos de la presente investigación se define la “evaluación psicológica” como la recopilación e integración de datos relacionados con la psicología con el propósito de hacer una valoración psicológica, lograda con el uso de herramientas como pruebas, entrevistas, estudios de caso, observación conductual y

aparatos y procedimientos de medición diseñados en forma especial. Se puede conceptualizar “prueba psicológica” como el proceso de medir variables relacionadas con la psicología por medio de dispositivos diseñados para obtener una muestra de comportamiento (Cohen y Swerdlik 2001).

Por su parte Sattler (2003) citado por Bonilla, Osorio, y Triana (2010) indica que la palabra pruebas se aplica a cualquier procedimiento estándar que se utiliza para medir una manifestación de la conducta; y en tal sentido por “procedimiento estándar” se entiende el uso del mismo, bajo los siguientes preceptos: Contenido reactivo (elegido para representar el campo de interés), procedimiento de aplicación (instrucciones, redacción de los reactivos, preguntas de sondeo, registro de respuestas y límites de tiempo, cuando así conviene, que se especifican y se detallan estrictamente), criterios de calificación (pautas objetivas que se proporcionan para evaluar las respuestas). Así mismo, Sattler considera que los autores de pruebas diseñan procedimientos estándar para reducir el efecto de las idiosincrasias y sesgos personales de los examinadores y las fuentes externas de influencia, que pudieran afectar el desempeño del examinado; y en tal sentido, referencia a Green (1891), quien ofrece una descripción útil de lo que constituye una prueba estandarizada.

Estos mismos autores describen que las pruebas con referencia a la norma cuantifican en cierta medida el funcionamiento psicológico del niño. La cuantificación sirve para: a) la descripción del funcionamiento actual del menor en relación con su grupo de compañeros, b) el esclarecimiento de la índole de determinadas deficiencias y fortalezas cognitivas, motoras y conductuales, y c) ofrecer una línea base para ayudar a medir el progreso durante y después del tratamiento o la intervención. Las pruebas con referencia a la norma constituyen también un índice para evaluar los cambios en diversos ámbitos, distintos al físico y social del niño, entre los que se hallan las modificaciones conductuales, la naturaleza cambiante de la condición cognitiva y neurológica, y los efectos de las intervenciones conductuales y otras formas de rehabilitación.

La medición psicológica mide lo intangible, aunque nunca es tan precisa como la física, transmite información significativa e importante sobre la gente y está diseñada para medir atributos de la persona (como inteligencia, habilidades motrices, capacidad

de lectura, comportamiento de adaptación y su extraversión o introversión) y genera una puntuación que refleja el atributo. “Con psicometría se alude a la evaluación cuantitativa de los rasgos o atributos psicológicos de un individuo”. (Sattler, 2003. Pág. 94), citado por Bonilla et al. (2010).

Uno de los principales objetivos de la psicometría es estudiar la confiabilidad y la validez de las pruebas psicológicas, por medio de criterios que permiten establecer la solidez de las pruebas, por esta razón se hace pertinente describir los aspectos referentes a la confiabilidad y validez de las pruebas.

### *Confiabilidad*

“La confiabilidad o consistencia de un test es la precisión con que el test mide lo que debe medir en una población determinada y en las condiciones normales de aplicación”. (Aiken, 1995). Este mismo autor indica que la falta de confiabilidad de un test psicométrico está relacionado con la intervención del error, donde se considera que el error es cualquier efecto irrelevante para los fines o resultados de la medición que influye sobre la falta de confiabilidad de dicha medición.

Al igual que los autores anteriores Kerlinger y Lee (2002) mencionan que la confiabilidad se refiere a la consistencia o estabilidad de una medida. Una definición técnica de confiabilidad que ayuda a resolver tanto problemas teóricos como prácticos es aquella que parte de la investigación de qué tanto error de medición existe en un instrumento de medición, considerando tanto la varianza sistemática como la varianza por el azar. Diversas definiciones de la confiabilidad son dadas partiendo de ciertas características del instrumento de medición. Sin embargo, una característica común a varios de ellos es la de considerar que mientras la validez se refiere a que se mide lo que se desea medir, la confiabilidad se refiere a la exactitud con que un instrumento de medida mide lo que mide (Magnusson, 1990). Cozby (2005) describe que los problemas de confiabilidad se refieren entonces a la exactitud con que un instrumento de medida, por ejemplo un test, mide, lo que mide, ya que conociendo su confiabilidad podemos interpretar los datos del instrumento con un adecuado grado de confianza.

Por su parte Hernández, Fernández y Baptista (2006) indican que la confiabilidad de un instrumento de medición está relacionada o se refiere al grado en

que su aplicación repetida a un mismo sujeto u objeto produce resultados iguales, es decir que si en su aplicación a una misma persona u objeto en repetidas ocasiones genera resultados distintos no podría decirse de que es confiable, debido a que sus resultados no serían consistentes.

Los anteriores autores destacan que existen diversas formas para calcular la confiabilidad de un instrumento de medición, en donde todos estos métodos utilizan fórmulas que producen coeficientes que oscilan entre 0 y 1, en donde un coeficiente de 0 significa nula confiabilidad y 1 significa o representa un máximo de confiabilidad, puntajes entre 0.70 y 0.80 reflejan niveles aceptables, a continuación se realiza una breve descripción de los procedimientos que más se utilizan para determinar la confiabilidad mediante un coeficiente:

a). *Medida de estabilidad o test-retest*: en este procedimiento un mismo instrumento de medición se aplica dos o más veces a un mismo grupo de personas, después de cierto periodo de tiempo. Si la correlación de los resultados de las diferentes aplicaciones es altamente positiva el instrumento se considera confiable para su utilización o administración.

b). *Método de formas alternativas o paralelas*: en este método no se administra el mismo instrumento de medición, sino dos o más versiones equivalentes a este. Las versiones son similares en su contenido, instrucciones, duración y algunas otras características. Las versiones se administran a un mismo grupo de personas dentro de un periodo de tiempo relativamente corto. El instrumento es confiable si la correlación entre los resultados de ambas administraciones es positiva de manera significativa.

c). *Método de mitades partidas*: este método requiere solo una aplicación de la medición. Aquí el conjunto total de los ítems se divide en dos mitades y se comparan las puntuaciones o los resultados de ambas, si el instrumento es confiable, las puntuaciones de ambas mitades deben estar altamente correlacionadas.

d). *Coefficiente alfa de Cronbach*: requiere una sola administración del instrumento de medición y produce valores que oscilan entre 0 y 1, su ventaja reside en que no es necesario dividir en dos mitades a los ítems del instrumento de medición, simplemente se aplica la medición y se calcula el coeficiente.

e). Coeficiente KR20. Kuder y Richarson (1973) desarrollaron un coeficiente para estimar la confiabilidad de una medición, cuya interpretación es la misma que la del coeficiente alfa. (Hernández et al. 2006).

Para la presente investigación se hace importante describir un poco más el Coeficiente Alpha de Cronbach, debido a que este es el procedimiento utilizado para establecer la confiabilidad de la prueba que se diseñó.

Cohen y Swerdlik (2001) mencionan que la confiabilidad de una medición o de un instrumento, según el propósito de la primera y ciertas características del segundo, puede tomar varias formas o expresiones al ser medida o estimada: coeficientes de precisión, estabilidad, equivalencia, homogeneidad o consistencia interna, pero el denominador común es que todos son básicamente expresados como diversos coeficientes de correlación y en el caso específico del coeficiente de confiabilidad vinculado a la homogeneidad o consistencia interna, se dispone del coeficiente Alpha, el cual fue propuesto por Lee J. Cronbach (1916-2001) en el año 1951. Se ha demostrado que este coeficiente representa una generalización de las populares fórmulas KR-20 y KR-21 de consistencia interna, desarrolladas en 1937 por Kuder y Richardson (Kerlinger y Lee, 2002), las cuales eran solo aplicables a algunos formatos o pruebas de respuesta dicotómica. Por lo que con la creación del Alpha de Cronbach, los investigadores fueron capaces de evaluar la confiabilidad o consistencia interna de un instrumento constituido por una escala Likert, o cualquier escala de opciones múltiples, desde ese momento se utiliza dicho coeficiente en la evaluación de la estructura interna de los test. (Cronbach, 1951).

Para determinar el coeficiente de Cronbach el investigador calcula la correlación de cada reactivo o ítem con cada uno de los otros, resultando una gran cantidad de coeficientes de correlación. El valor de Alpha es el promedio de todos los coeficientes de correlación (Cozby, 2005). “Visto desde otra perspectiva, el coeficiente Cronbach puede considerarse como la media de todas las correlaciones de división por mitades posibles”. (Cohen y Swerdlik, 2001).

Uno de los aspectos que genera en ocasiones mayor duda en los investigadores se refiere a cuál debe ser el valor mínimo del coeficiente Alpha de Cronbach, Arbigay (2006) describe en sus estudios que no hay un criterio uniforme, se podría decir que un

parámetro aceptable es un mínimo de .70, pero este aspecto hay que tomarlo con precaución, ya que habría que considerar el número de ítems del instrumento. Además se debe ser más exigente respecto a la confiabilidad, si la prueba va a ser utilizada para tomar decisiones con fines psicodiagnósticos individuales, que si va ser utilizada grupalmente, para obtener con la misma, valores medios grupales.

De manera que, posiblemente, lo más recomendable al interpretar el coeficiente de confiabilidad sea considerar cuan próximo está al valor máximo (uno), evaluar el margen de error y considerar las distintas circunstancias que involucren el uso del instrumento y, fundamentalmente, tener en cuenta el número de ítems que contenga el instrumento.

Para Kerlinger y Lee (2002) la mayoría de investigadores consideran como regla general que los índices de confiabilidad no deben ser inferiores a 0.80 y afirman que un nivel satisfactorio de confiabilidad depende de cómo se utilice la medida.

### *Validez*

Como se mencionaba anteriormente el segundo aspecto o criterio que debe tener un test se refiere a la validez, Hernández et al. (2006) la definen en términos generales como el grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir, se dice que la prueba es válida si mide lo que desea medir, de lo contrario no sería válida. Diferentes autores realizan clasificaciones de la validez, en donde por lo general utilizan tres categorías: de contenido, de criterio y de constructo.

Salkind (1998) y Hernández (1998) citados por de Delgado, Colombo y Rosmel (2002) clasifican la validez en: validez de contenido, validez de criterio y la validez de constructo.

a). *Validez de contenido*: está representada por el grado en que una prueba representa el universo de estudio. Por tal motivo, deberán seleccionarse los indicadores e ítems de tal manera que estos respondan a las características peculiares de la evaluación. De acuerdo con Arbigay (2006) se evalúa si los ítems que hemos usado para construir el test, son relevantes para el uso que se le va a dar al test, es decir, si todos los ítems están dentro del dominio de interés. Una vez establecida la

relevancia, lo que importa es saber si los ítems constituyen una muestra representativa del universo de conductas que podrían haberse elegido como indicadores del atributo en cuestión. La validez de contenido se centra en establecer de la mejor manera lo anterior. Aroca, (1999) citado por Delgado et al. (2002) indica que el método que más se utiliza para estimar la validez de contenido es el denominado Juicio de Expertos, el cual consiste en seleccionar un número impar (3 o 5) de jueces (personas expertas del problema o asunto que se investiga), quienes tienen la labor de leer y evaluar cada uno de los ítems del instrumento, de acuerdo a criterios de redacción, relevancia y pertinencia, para que se adecuen directamente con cada uno de los objetivos de la investigación propuestos.

b). *Validez de criterio*: llamada también validez concurrente, es más fácil de estimar, lo único que se debe hacer es correlacionar su medición con el criterio, y este coeficiente se toma como coeficiente de validez. La validez de criterio es una medida del grado en que una prueba está relacionada con algún criterio. Es de suponer que el criterio con el que se está comparando la prueba tiene un valor intrínseco como medida de algún rasgo o característica (Delgado et al 2002).

c). *Validez de constructo*: determina a través del procedimiento de análisis de factores en qué medida los resultados de una prueba se relacionan con constructos (atributo para explicar un fenómeno) para el presente estudio se tiene como referencia la definición dada por Olweus (2006) sobre el matoneo. En general los instrumentos que tengan como finalidad la recolección u obtención de datos por medio de test, cuestionarios, pruebas, guías, escalas, entre otros, deben tener validez de contenido, ya que en esta se realiza una revisión adecuada de cada uno de los ítems que lo conforman.

Se puede decir que gran parte de las variables psicológicas no son observables directamente, o sea, que constituyen constructos hipotéticos, que forman parte de las diversas teorías que tratan de explicar la conducta humana. Estas variables al no poder ser observadas directamente, para toda investigación, deben ser operacionalizadas, o sea, indicarse los procedimientos de medida para observar la variable, hacerla empírica. Los instrumentos psicométricos se refieren a constructos hipotéticos, siendo el instrumento una forma de operacionalizar los mismos. De esta manera la validez de

constructo, consiste en tratar de probar que las conductas que registra el test, pueden ser consideradas indicadores válidos del constructo al cual refieren. (Arbigay, 2006).

El método más utilizado para establecer la validez de constructo es el análisis factorial, esta forma de evaluar la validez se utiliza cuando el test está dividido en factores y sirve para medir la validez de constructo, debido a que desde la teoría del instrumento se plantean los distintos factores como atributos diferenciados. Para comprobar la validez de constructo (factorial) se utiliza el Análisis factorial. Esta técnica analiza las intercorrelaciones de un conjunto de datos, para establecer determinadas agrupaciones de ítems correlacionados entre sí, las cuales remiten a factores subyacentes, que no son observables, es decir que constituyen distintos constructos. Estos constructos forman parte de la teoría del test. El análisis factorial, se utiliza no solo para evaluar la validez del instrumento, sino también en su construcción. Una vez construido el test y establecidos los correspondientes factores, la técnica puede aplicarse sobre los datos obtenidos a partir de una muestra de personas para establecer si la estructura factorial planteada, puede ser replicada posteriormente, lo cual permitiría hablar de la validez factorial del instrumento (Arbigay, 2006).

Los criterios de validez y confiabilidad de los test tienen su planteamiento desde la teoría clásica de los test y de la teoría de respuesta al ítem, por lo que se realizará una descripción de estas teorías.

### *Teoría Clásica de los Test*

La teoría clásica de los test TCT se emplea desde la primera mitad del siglo XX en el análisis, la construcción y la aplicación de pruebas psicométricos se basa en la teoría del error. Desde la TCT se plantea la necesidad de garantizar la confiabilidad de las pruebas, ya sea con formas paralelas, con aplicaciones de un mismo test en momentos distintos o con la consistencia interna de estas (Prieto, 2009).

Aragón y Silva (2002) mencionan que la teoría clásica de los test o enfoque clásico es el predominante en la construcción y análisis de las pruebas, así, por ejemplo, las pruebas y tests más utilizados por los psicólogos españoles todos ellos, sin excepción, han sido desarrollados bajo la óptica clásica. Sólo este dato ya deja bien patente la necesidad de que los profesionales entiendan perfectamente la lógica

clásica, sus posibilidades y sus limitaciones. Hay que señalar que la teoría clásica hincó sus raíces en los trabajos pioneros de Spearman de principios del siglo XX. Lleva por lo tanto unos cien años haber sido expuesta, por lo que se le da el adjetivo de clásica.

Tornimbeni y Olaz (2008) indican que Spearman propone un modelo muy simple, de sentido común, para las puntuaciones de las personas en los tests, y que ha dado en llamarse modelo lineal clásico. Consiste en asumir que la puntuación que una persona obtiene en un test, que denominamos su puntuación empírica, y que suele designarse con la letra  $X$ , está formada por dos componentes, por un lado la puntuación verdadera de esa persona en ese test ( $V$ ), sea la que sea, y por otro un error ( $e$ ), que puede ser debido a muchas causas que se nos escapan y que no controlamos. Lo dicho puede expresarse formalmente así:  $X = V + e$ . El error cometido al medir alguna variable con un test ( $e$ ) puede deberse a muchas razones, que pueden estar en la propia persona, en el contexto, o en el test, una clasificación bastante exhaustiva de las fuentes posibles de error. Para poder avanzar Spearman añade tres supuestos al modelo y una definición.

Los anteriores autores resumen los supuestos descritos por Spearman así: El primer supuesto es definir la puntuación verdadera ( $V$ ) como la esperanza matemática de la puntuación empírica, que formalmente puede escribirse así:  $V = E(X)$ . Lo que esto significa conceptualmente es que se define la puntuación verdadera de una persona en un test como aquella puntuación que obtendría como media si se le pasase infinitas veces el test. Se trata de una definición teórica, nadie va a pasar infinitas veces un test a nadie, por razones obvias, pero parece plausible pensar que si esto se hiciese la puntuación media que esa persona sacase en el test sería su verdadera puntuación. En el segundo supuesto Spearman asume que no existe relación entre la cuantía de las puntuaciones verdaderas de las personas y el tamaño de los errores que afectan a esas puntuaciones. En otras palabras, que el valor de la puntuación verdadera de una persona no tiene nada que ver con el error que afecta esa puntuación, es decir, puede haber puntuaciones verdaderas altas con errores bajos, o altos, no hay conexión entre el tamaño de la puntuación verdadera y el tamaño de los errores. De nuevo se trata de un supuesto en principio razonable, que formalmente puede expresarse así:  $r(v,e) = 0$ .

El tercer supuesto establece que los errores de medida de las personas en un test no están relacionados con los errores de medida en otro test distinto. Es decir, no hay ninguna razón para pensar que los errores cometidos en una ocasión vayan a covariar sistemáticamente con los cometidos en otra ocasión. Formalmente este supuesto puede expresarse así:  $r(e_j, e_k)=0$ . Estas asunciones parecen razonables y sensatas, pero no se pueden comprobar empíricamente de forma directa, serán las deducciones que luego se hagan a partir de ellas las que permitan confirmarlas o falsearlas. Tras cien años y con muchos resultados empíricos detrás, bien podemos decir hoy que las ideas de Spearman han sido de gran utilidad para la psicología. Pues bien, el modelo lineal, junto con los tres supuestos enunciados constituyen el cogollo central de la Teoría Clásica de los Tests (Tornimbeni y Olaz, 2008).

Como lo describen Muñiz y Fonseca (2008) la teoría clásica ha generado diversas variantes sobre todo en función del tratamiento dado al error de medida. Ha habido numerosos intentos de estimar los distintos componentes del error, tratando de descomponerlo en sus partes. De todos estos intentos el más conocido y sistemático es la Teoría de la Generalizabilidad (TG) propuesta por Cronbach y sus colaboradores en 1972. Se trata de un modelo de uso complejo, que utiliza el análisis de varianza para la mayoría de sus cálculos y estimaciones. Otro desarrollo psicométrico surgido en el marco clásico ha sido el de los Tests Referidos al Criterio (TRC). Se trata de tests utilizados fundamentalmente en el ámbito educativo y en la evaluación en contextos laborales. Su objetivo es determinar si las personas dominan un criterio concreto o campo de conocimiento, por tanto no pretenden tanto discriminar entre las personas, como la mayoría de los tests psicológicos, sino evaluar en qué grado conocen un campo de conocimiento denominado criterio, de ahí su nombre.

Los indicadores psicométricos clásicos desarrollados a partir del modelo lineal clásico no se adaptaban bien a la filosofía de construcción de estos nuevos tests, por lo que se ha desarrollado todo un conjunto de tecnología psicométrica específica para calcular la fiabilidad y validez, así como para establecer los puntos de corte que determinan si una persona domina o no el criterio evaluado (Muñiz y Fonseca, 2008).

### *Teoría de Respuesta al Ítem TRI*

Iraurgi, Lozano, González y Trujols (2008) indican que La teoría clásica de los test TCT que surgió del modelo lineal de Spearman tiene como base la definición de unos postulados teóricos considerados débiles (Lord, 1980; Hambleton, Swaminathan y Rogers, 1991). Su principal limitación es que la medida de una variable depende de la muestra de sujetos y del test utilizado. Esto plantea problemas a la hora de interpretar los resultados. Por un lado, los estadísticos que muestran las características psicométricas de un test (fiabilidad, error, correlaciones con otros tests, etc.) dependen de la muestra sobre la que se aplica. Por otro lado, los ítems utilizados en un test delimitan las puntuaciones obtenidas por los sujetos, de ahí que las comparaciones entre individuos o grupos estén limitadas a que todos hayan respondido al mismo test. Como alternativa a estos problemas de la TCT, surge un nuevo enfoque psicométrico denominado Teoría de Respuesta al Ítem TRI (Lord, 1980; Hambleton y Swaminathan, 1985; Hambleton, Swaminathan y Rogers, 1991; Navas, 1994). La TRI agrupa un conjunto de modelos probabilísticos que comparten la asunción de que existe una relación funcional entre los valores de la variable que miden los ítems del test y la probabilidad de responder a una determinada opción de respuesta. Es decir, establece una asociación entre la habilidad subyacente de las personas en el rasgo medido y la probabilidad de respuesta a un ítem particular. La principal ventaja de esta aproximación radica en la invarianza de la medida (Lord, 1980; Hambleton y Swaminathan, 1985; Muñiz, 1990; Smith y Suh, 2003), lo que significa que los parámetros de las personas e ítems son independientes del conjunto de ítems utilizados (invarianza respecto al test) y de la muestra de participantes (invarianza respecto a los sujetos), respectivamente.

La TRI va a resolver algunos graves problemas de la medición psicológica que no encontraban una solución adecuada dentro del marco clásico. Ahora bien, para poder hacerlo tiene que pagar el peaje de formular modelos más complejos y menos intuitivos que el modelo clásico, sin que ello suponga que entrañen dificultades especiales. Para resolver los problemas citados anteriormente que no encontraban una buena solución dentro del marco clásico, la TRI va a tener que hacer unas asunciones más fuertes y restrictivas que las hechas por la Teoría Clásica. El supuesto clave en los

modelos de TRI es que existe una relación funcional entre los valores de la variable que miden los ítems y la probabilidad de acertar estos, denominando a dicha función Curva Característica del Ítem (CCI). (Alvarado, 2006).

La TRI también permite conocer la calibración de los ítems a lo largo del continuo, la probabilidad de respuesta de un sujeto a cada alternativa, aporta un error de medida individual para cada ítem y persona. Tales herramientas permiten el análisis y construcción de tests que maximicen su eficiencia en el contexto del constructo que se desea medir, lo que propicia que cada vez más escalas sean desarrolladas y analizadas desde la TRI. (Iraurgi et al 2008).

Se puede decir que un modelo TRI es una conceptualización, que partiendo de ciertos conceptos básicos de medición y usando las herramientas de la estadística y la matemática, busca encontrar una descripción teórica para explicar el comportamiento de datos empíricos derivados de la aplicación de un instrumento psicométrico. Los parámetros estimados por el modelo permiten entonces evaluar la calidad técnica de cada uno de los ítems reactivos por separado y del instrumento como un todo y a la vez estimar el nivel que cada examinado presenta en el constructo de interés. En un modelo de TRI se asume que hay una variable latente o constructo  $\theta$ , no observable directamente y que se desea estimar para cada examinado a partir de las respuestas suministradas por éste en el instrumento de medición. Además se asume que para cada ítem o pregunta el comportamiento de las respuestas dadas por los examinados puede ser modelado mediante una función matemática que se denomina Curva Característica del Ítem o CCI. (Montero, 2000).

Resumiendo los aspectos anteriormente descritos y de acuerdo con Rodríguez, Rosero, Botía y Duarte (2011) quienes citando a Ponsoda (2008), indican que hoy día se identifican tres campos de trabajo en psicometría: las escalas psicológicas, el análisis factorial y la teoría de los tests. El escalamiento psicológico estudia “la medida de las características psicológicas de los objetos” (Ponsoda, 2008, p. 5) y se ocupa del desarrollo de modelos que den cuenta de la cuantificación de las señales o estímulos que empezó a estudiar la psicofísica (Santisteban, 2009). El análisis factorial de los ítems se fundamenta en técnicas estadísticas de análisis multivariados, diseñadas para investigar la estructura o las dimensiones básicas de un conjunto de variables que

representan una cantidad de atributos identificados en un conjunto menor de constructos o variables; se han desarrollado dos tipos: análisis factorial exploratorio y análisis factorial confirmatorio, dependiendo de la meta a lograr que puede ser detectar fuentes de variación o examinar hipótesis acerca de una estructura conceptual (Lawley & Maxwell, 1971; Martínez-arias, 1996). La teoría de los test se ocupa de la elaboración de modelos matemáticos que permitan determinar y evaluar las propiedades psicométricas de los test psicológicos (Muñiz, 2010).

En el diseño de ítems se deben tener en cuenta los aspectos descritos por Tornimbeni, Pérez, Olaz y Fernández (2004), quienes afirman que existen pautas convencionales para la redacción de ítems de prueba. Estas incluyen recomendaciones tales como: redactar ítems congruentes con el objetivo de medición y evitar los ítems demasiado largos (de más de 20 vocablos), las oraciones complejas con ambigüedades de sentido, las frases con dobles negaciones, el uso de expresiones extremas (nunca, siempre, todos) y utilizar el lenguaje más apropiado al nivel de maduración y educativo de la población (Osterlind, 1990). Para Nunnally (1991) los dos errores más comunes en la redacción de ítems son: a) ambigüedad (preguntas difusas que admiten varias respuestas) y b) trivialidad (centrarse en aspectos poco importantes del rasgo o dominio en cuestión). Existen formatos de selección de respuesta y de construcción de respuesta, los primeros facilitan la calificación automatizada y pueden aplicarse con facilidad a gran cantidad de evaluados. El formato de selección de respuesta en presentar una elección de respuestas y requerir la selección de una alternativa. Existen tres tipos: los ítems de opción múltiple, los ítems de relación y los ítems de verdadero/falso. Un reactivo de opción múltiple consta de tres elementos un enunciado o base del ítem, una alternativa u opción correcta o clave y varias alternativas u opciones incorrectas llamadas distractores.

### *Planteamiento del problema*

Colombia no cuenta con instrumentos propios de evaluación que puedan brindar información relevante acerca del matoneo y que permitan identificar los diferentes actores de dicha problemática, junto con los tipos de violencia ejercida, y que a su vez cuenten con un adecuado soporte estadístico.

### *Objetivos.*

#### *General*

Diseñar un instrumento de evaluación que permita identificar matoneo dentro de contextos educativos.

#### *Específicos*

1. Elaborar ítems que permitan la identificación de los tres actores del matoneo: Intimidador, víctima y observador.
2. Construir ítems que describan diferentes dimensiones de agresión: física, verbal y social.
3. Determinar las características psicométricas de confiabilidad y validez del instrumento.

### *Metodología*

#### *Diseño*

Esta investigación se realizó bajo un diseño tecnológico psicométrico con análisis de datos descriptivos (Juárez y Montejó 2006), por lo que se desarrolló un estudio psicométrico al instrumento de evaluación diseñado, cumpliendo con los criterios de confiabilidad y validez con que debe contar todo instrumento.

### *Participantes*

a). Para el desarrollo de la investigación y construcción del instrumento de evaluación se contó inicialmente con el apoyo de tres jueces expertos (dos expertos en el tema del matoneo y uno experto metodológico), quienes evaluaron a prueba inicialmente diseñada con respecto a las variables de redacción, relevancia y pertinencia de cada uno de los ítems. Por medio de la evaluación de jueces la prueba fue sometida a evaluación para identificar el criterio de confiabilidad por medio del Alfa de Cronbach, así mismo se modificaron algunos ítems de acuerdo a las recomendaciones dadas por dichos jueces. Las personas expertas eran psicólogos con amplia experiencia en niñez y adolescencia, con nivel educativo de maestría y docentes universitarios en programas de pregrado y posgrado.

b). Una vez sometido el instrumento diseñado a evaluación por jueces expertos y evaluado mediante criterios de confiabilidad fue aplicado a 300 estudiantes del Colegio Liceo Campestre Thomas de Iriarte del Municipio de Subachoque, la muestra seleccionada se encontraba en un rango de edad entre los 9 y 17 años, con nivel académico entre grados 5 y 9. De los 300 estudiantes 159 eran varones y 141 eran mujeres, la institución educativa atiende niños y jóvenes de estratos 3 al 6.

### *Instrumentos*

Dentro de la investigación se utilizó el siguiente instrumento:

a). Estadistical Package for the Social Sciences (SPSS) 20, esta herramienta de análisis estadístico fue utilizada para establecer el Coeficiente de Confiabilidad Alfa de Cronbach y para realizar en Análisis Factorial de los datos obtenidos en la aplicación del instrumento a la muestra seleccionada, así como para realizar en análisis descriptivo de los resultados de las pruebas.

### *Procedimiento*

El desarrollo de la investigación se realizó en diferentes fases, las cuales son descritas a continuación:

*Fase 1.* Diseño del instrumento de evaluación, redacción de ítems por cada uno de los actores del matoneo (intimidador, víctima y observador), teniendo en cuenta tres dimensiones de agresión presentes en esta problemática (física, verbal y social), depuración de los mismos y establecimiento por cada uno de los actores (15 ítems por actor, cada uno con 5 ítems por cada dimensión de la agresión), unificación de la prueba en un total de 45 enunciados o ítems.

*Fase 2.* Determinación de la forma de corrección de la prueba para la identificación del matoneo. (Ver anexo No. 4)

*Fase 3.* Realización de la validación de contenido de la prueba por medio de la selección de jueces expertos (dos en el tema del matoneo y uno metodológico) para poder someter al instrumento diseñado a evaluación.

*Fase 4.* Establecimiento del criterio de Confiabilidad de la prueba mediante el análisis estadístico de los resultados de los jueces expertos por medio del Coeficiente Alfa de Cronbach, modificación de ítems de acuerdo a las recomendaciones dadas por los mismos en relación a los aspectos redacción, relevancia y pertinencia.

*Fase 5.* Aplicación del instrumento modificado a la muestra seleccionada de 300 estudiantes del Colegio Liceo Campestre Thomas de Iriarte, previa autorización por parte de las directivas del Colegio e informe a los estudiantes. Los participantes desarrollaron la prueba de forma voluntaria.

*Fase 6.* Realización de la validación de constructo, mediante la utilización del método de análisis factorial exploratorio y confirmatorio de los datos obtenidos. Dentro del análisis factorial exploratorio se identificaron los ítems que no discriminaban dentro de un mismo factor, por lo que se depuró la prueba para ser sometida a análisis factorial confirmatorio, logrando así la consolidación de la prueba final, en este análisis se establecen estadísticos descriptivos, índices de correlación entre ítems, la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), la prueba de esfericidad de Bartlett, la varianza total explicada y la matriz factorial de cada una de las combinaciones entre factores y dimensiones de la agresión.

*Fase 7.* Establecimiento de criterio de Confiabilidad al haber depurado la prueba, eliminando los ítems que no discriminaban adecuadamente, se realiza nuevamente mediante el Coeficiente Alpha de Cronbach.

*Fase 8.* Descripción, organización y análisis de los datos obtenidos al haber sometido la prueba a evaluación mediante criterios de confiabilidad y validez.

*Fase 9.* Consolidación de la prueba final de acuerdo a los resultados obtenidos (Ver anexo 3).

### *Consideraciones Éticas*

Teniendo en cuenta que el tipo de investigación realizada utiliza un diseño Tecnológico Psicométrico para el presente trabajo se tuvieron en cuenta los lineamientos y principios básicos que menciona el Código Deontológico que rige el desarrollo y el ejercicio profesional de la Psicología en Colombia, resaltando los principios de beneficencia, no maleficencia y confidencialidad, por lo que se contó con el apoyo y aprobación de psicólogos expertos para la evaluación de la prueba, la autorización del Rector del Colegio Liceo Campestre Thomas de Iriarte, la aceptación de los estudiantes para responder la prueba, quienes lo hicieron de manera libre y sin ningún tipo de condición previa; aclarando que los resultados tenían únicamente un fin investigativo. Como contraprestación se acordó con el colegio el desarrollo de charlas educativas sobre el matoneo para los estudiantes y la facilitación de la prueba diseñada para el seguimiento convivencial a estudiantes.

*Resultados.*

Una vez realizada la revisión teórica y empírica acerca del tema del Matoneo se procedió a la elaboración inicial de la prueba, se diseñaron para esta etapa 45 ítems, divididos en tres factores (intimidador, víctima y observador) y a su vez cada uno de estos factores evalúa diferentes dimensiones de la agresión (física, social y verbal), los ítems iniciales son descritos en la tabla No. 1, estos componen la prueba que fue evaluada por los jueces expertos (Ver anexo 1).

**Tabla No. 1. Ítems iniciales por factores y dimensiones de la agresión**

| No. | Ítems   | Dimensiones de la Agresión | Factor      |
|-----|---|----------------------------|-------------|
| 1   | Amenazo a otros para que hagan lo que yo deseo  | Verbal                     | Intimidador |
| 2   | No permito que otros niños participen en actividades deportivas y recreativas                       | Social                     |             |
| 3   | Hablo mal de otros para dañar su buen nombre o reputación   | Verbal                     |             |
| 4   | Envío mensajes hablando mal de otros niños por internet y redes sociales (Facebook, Messenger, etc) | Social                     |             |
| 5   | Les pongo apodosos o sobrenombres a otros niños para molestarlos                                    | Verbal                     |             |
| 6   | Ridiculizo a otros frente a los demás   | Social                     |             |
| 7   | Amenazo a otros con lastimar a sus familiares si no hacen lo que deseo                              | Verbal                     |             |
| 8   | Trato mal a otros compañeros diciéndoles groserías  | Verbal                     |             |
| 9   | Ignoro a otros niños para ofenderlos  | Social                     |             |
| 10  | Culpo a otros de cosas que no han hecho para hacerlos quedar mal.                                   | Social                     |             |
| 11  | Amenazo a otros con objetos (pistolas, cuchillos, palos, etc.)                                      | Física                     |             |
| 12  | Daño intencionalmente los cuadernos y libros de otros niños   | Física                     |             |
| 13  | Golpeo a otros niños intencionalmente (patadas, puños, empujones, etc.)                             | Física                     |             |
| 14  | Les quito el dinero de las onces o  | Física                     |             |

|    |  |        |            |
|----|--|--------|------------|
|    | almuerzo a otros niños   |        |            |
| 15 | Robo a otros niños sus objetos personales  | Física |            |
| 16 | Me han amenazado con objetos (pistolas, cuchillos, palos, etc.)                                    | Física | Víctima    |
| 17 | Otros niños se alejan cuando quiero compartir con ellos  | Social |            |
| 18 | Me ponen apodos o sobrenombres para molestar   | Verbal |            |
| 19 | Me quitan el dinero de las onces o del almuerzo  | Física |            |
| 20 | Me lanzan objetos intencionalmente para lastimarme (piedras, balones, lápices, etc.)               | física |            |
| 21 | Se burlan de mí delante de los demás   | Verbal |            |
| 22 | Me roban mis objetos personales  | Física |            |
| 23 | Otros niños me golpean (patadas, puños, empujones)   | Física |            |
| 24 | Otros niños me ignoran para hacerme sentir mal   | Social |            |
| 25 | Me envían mensajes con ofensas o insultos por Internet y redes sociales (Facebook, Messenger, etc) | Social |            |
| 26 | Me culpan de cosas que yo no hecho para hacerme quedar mal   | Social |            |
| 27 | No me dejan participar de algunos juegos y actividades   | Social |            |
| 28 | Inventan chismes para dañar mi reputación  | Verbal |            |
| 29 | Otros niños me insultan y me dicen groserías   | Verbal |            |
| 30 | Otros niños me amenazan con lastimarme si no hago lo que quieren                                   | Verbal |            |
| 31 | He visto a niños rompiendo los objetos escolares de otros (cuadernos, libros, etc.)                | Física | Observador |
| 32 | He visto que agreden a otros niños con objetos (pistolas, cuchillos, palos, etc.)                  | Física |            |
| 33 | He visto que a otros niños les roban sus objetos personales  | Física |            |

|    |   |        |
|----|---|--------|
| 34 | He visto que a otros niños les quitan las onces o el almuerzo   | Física |
| 35 | He visto que a otros niños les lanzan intencionalmente objetos para lastimarlos (piedras, balones, lápices, etc.) | Física |
| 36 | A otros niños les ponen apodos o sobrenombres para molestarlos  | Verbal |
| 37 | He visto a compañeros que hablan mal de otros para dañar su buen nombre y reputación                              | Verbal |
| 38 | He visto que algunos compañeros ignoran a otros niños intencionalmente para hacerlos sentir mal                   | Social |
| 39 | He visto que amenazan a niños con lastimar a sus familiares y seres queridos                                      | Verbal |
| 40 | He visto que compañeros hablan mal de otros por internet y redes sociales (Facebook, Messenger, etc)              | Social |
| 41 | He visto que culpan a otros niños de cosas que no han hecho para hacerlos quedar mal                              | Social |
| 42 | Algunos niños les esconden objetos personales o escolares a otros para molestarlos                                | Social |
| 43 | He visto a compañeros decir comentarios crueles para hacer sentir mal a otros                                     | Verbal |
| 44 | He visto que se burlan de otros niños por sus características físicas   | Verbal |
| 45 | He visto que a algunos niños no se les permite participar de juegos y actividades recreativas                     | Social |

---

**Tabla No. 2 Índice de Confiabilidad por evaluación de jueces expertos**

|          | <b>Media de la<br/>escala si se<br/>elimina el<br/>elemento</b> | <b>Varianza de la<br/>escala si se<br/>elimina el<br/>elemento</b> | <b>Correlación<br/>elemento-<br/>total<br/>corregida</b> | <b>Alfa de<br/>Cronbach si<br/>se elimina el<br/>elemento</b> |
|----------|---|--|--|---|
| VAR00001 | 126,6667  | 85,333   | ,000   | ,959  |
| VAR00002 | 126,6667  | 85,333   | ,000   | ,959  |
| VAR00003 | 127,0000  | 75,000   | 1,000  | ,955  |
| VAR00004 | 126,6667  | 85,333   | ,000   | ,959  |
| VAR00005 | 127,0000  | 75,000   | 1,000  | ,955  |
| VAR00006 | 126,6667  | 85,333   | ,000   | ,959  |
| VAR00007 | 126,6667  | 85,333   | ,000   | ,959  |
| VAR00008 | 126,6667  | 85,333   | ,000   | ,959  |
| VAR00009 | 127,0000  | 75,000   | 1,000  | ,955  |
| VAR00010 | 126,6667  | 85,333   | ,000   | ,959  |
| VAR00011 | 126,6667  | 85,333   | ,000   | ,959  |
| VAR00012 | 126,6667  | 85,333   | ,000   | ,959  |
| VAR00013 | 127,0000  | 75,000   | 1,000  | ,955  |
| VAR00014 | 126,6667  | 85,333   | ,000   | ,959  |
| VAR00015 | 126,6667  | 85,333   | ,000   | ,959  |
| VAR00016 | 126,6667  | 85,333   | ,000   | ,959  |
| VAR00017 | 127,0000  | 75,000   | 1,000  | ,955  |
| VAR00018 | 126,6667  | 85,333   | ,000   | ,959  |
| VAR00019 | 126,6667  | 85,333   | ,000   | ,959  |
| VAR00020 | 126,6667  | 85,333   | ,000   | ,959  |
| VAR00021 | 126,6667  | 85,333   | ,000   | ,959  |
| VAR00022 | 126,6667  | 85,333   | ,000   | ,959  |
| VAR00023 | 127,0000  | 75,000   | 1,000  | ,955  |
| VAR00024 | 127,0000  | 75,000   | 1,000  | ,955  |
| VAR00025 | 127,0000  | 75,000   | 1,000  | ,955  |
| VAR00026 | 126,6667  | 85,333   | ,000   | ,959  |
| VAR00027 | 126,6667  | 85,333   | ,000   | ,959  |
| VAR00028 | 127,0000  | 75,000   | 1,000  | ,955  |
| VAR00029 | 127,0000  | 75,000   | 1,000  | ,955  |
| VAR00030 | 126,6667  | 85,333   | ,000   | ,959  |
| VAR00031 | 126,6667  | 85,333   | ,000   | ,959  |
| VAR00032 | 127,0000  | 75,000   | 1,000  | ,955  |
| VAR00033 | 127,0000  | 75,000   | 1,000  | ,955  |
| VAR00034 | 127,0000  | 75,000   | 1,000  | ,955  |
| VAR00035 | 126,6667  | 85,333   | ,000   | ,959  |

|          |          |        |       |      |
|----------|----------|--------|-------|------|
| VAR00036 | 126,6667 | 85,333 | ,000  | ,959 |
| VAR00037 | 126,6667 | 85,333 | ,000  | ,959 |
| VAR00038 | 127,0000 | 75,000 | 1,000 | ,955 |
| VAR00039 | 126,6667 | 85,333 | ,000  | ,959 |
| VAR00040 | 127,0000 | 75,000 | 1,000 | ,955 |
| VAR00041 | 126,6667 | 85,333 | ,000  | ,959 |
| VAR00042 | 126,6667 | 85,333 | ,000  | ,959 |
| VAR00043 | 127,0000 | 75,000 | 1,000 | ,955 |
| VAR00044 | 126,6667 | 85,333 | ,000  | ,959 |
| VAR00045 | 126,6667 | 85,333 | ,000  | ,959 |

| Alfa de Cronbach | Número de Ítems |
|------------------|-----------------|
| ,959             | 45              |

En la tabla No. 2 se pueden observar los resultados de confiabilidad obtenidos, el índice encontrado es de 0,959. De acuerdo a las sugerencias de los jueces se modificaron los ítems 4, 21, 25, 30, 39, 40, 41, y 42 en cuanto a su redacción, para de esta forma reestructurar la prueba a aplicar a la muestra seleccionada. (Ver anexo 2).

#### *Análisis factorial exploratorio.*

Para en análisis factorial exploratorio se evaluaron estadísticamente los factores de la prueba (intimidador, víctima y observador) combinados con las dimensiones de la agresión (física, verbal y social), por lo que se sometieron a evaluación 9 combinaciones en total, las cuales se describen a continuación:

- Combinación 1. Factor Víctima - Dimensión Agresión Física
- Combinación 2. Factor Víctima - Dimensión Agresión Social
- Combinación 3. Factor Víctima - Dimensión Agresión Verbal
- Combinación 4. Factor Intimidador - Dimensión Agresión Física
- Combinación 5. Factor Intimidador - Dimensión Agresión Social
- Combinación 6. Factor Intimidador - Dimensión Agresión Verbal
- Combinación 7. Factor Observador - Dimensión Agresión Física
- Combinación 8. Factor Observador - Dimensión Agresión Social
- Combinación 9. Factor Observador - Dimensión Agresión Verbal

**Tabla No. 3 Matriz factorial fase exploratoria.**

| Ítems    | Factor 1 | Factor 2 |
|----------|----------|----------|
| VAR00002 | 0,125    | 0,589    |
| VAR00003 | 0,092    | 0,239    |
| VAR00004 | 0,35     | 0,283    |
| VAR00006 | 0,346    | 0,109    |
| VAR00010 | 0,662    | 0,043    |
| VAR00012 | 0,238    | 0,186    |
| VAR00014 | 0,203    | 0,751    |
| VAR00015 | 0,029    | 0,116    |
| VAR00018 | 0,393    | 0,227    |
| VAR00019 | 0,289    | 0,632    |
| VAR00022 | 0,104    | 0,228    |
| VAR00024 | 0,576    | 0,125    |
| VAR00029 | 0,106    | 0,471    |
| VAR00030 | 0,561    | 0,323    |
| VAR00035 | 0,549    | -0,196   |
| VAR00039 | 0,206    | 0,484    |
| VAR00040 | 0,599    | 0,064    |
| VAR00049 | 0,301    | 0,138    |

En la tabla No. 3 se observa el resumen de ítems que el análisis factorial exploratorio indicó encontrar dentro de dos factores, es decir que presentó varianza superior a 1 en cada uno de ellos.

#### *Análisis Factorial Confirmatorio*

El análisis factorial confirmatorio arrojó los siguientes resultados, se darán dichos datos por combinación de factores y dimensiones de la agresión. Para cada una de las combinaciones se presentarán las tablas que representan los estadísticos descriptivos, los índices de correlación entre ítems, la prueba de medida de adecuación muestral de

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), la prueba de esfericidad de Bartlett, la varianza total explicada y la matriz factorial de cada una de las combinaciones.

1. Combinación: Factor Víctima – Dimensión Agresión Física

**Tabla No. 4 Estadísticos descriptivos Factor Víctima-Dimensión Agresión Física**

|                        | N   | Mínimo | Máximo | Media  | Desv. típ. |
|------------------------|-----|--------|--------|--------|------------|
| VAR00014               | 300 | 1,00   | 3,00   | 1,1833 | ,41266     |
| VAR00020               | 300 | 1,00   | 3,00   | 1,1933 | ,41213     |
| VAR00021               | 300 | 1,00   | 3,00   | 1,1900 | ,40138     |
| N válido (según lista) | 300 |        |        |        |            |

**Tabla No. 5 Correlaciones Factor Víctima-Dimensión Agresión Física**

|          |                        | VAR00014 | VAR00020 | VAR00021 |
|----------|------------------------|----------|----------|----------|
| VAR00014 | Correlación de Pearson | 1        | ,086     | ,435**   |
|          | Sig. (bilateral)       |          | ,138     | ,000     |
|          | N                      | 300      | 300      | 300      |
| VAR00020 | Correlación de Pearson | ,086     | 1        | ,040     |
|          | Sig. (bilateral)       | ,138     |          | ,490     |
|          | N                      | 300      | 300      | 300      |
| VAR00021 | Correlación de Pearson | ,435**   | ,040     | 1        |
|          | Sig. (bilateral)       | ,000     | ,490     |          |
|          | N                      | 300      | 300      | 300      |

**Nota.** \*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

**Tabla No. 6. Prueba KMO y de Bartlett Factor Víctima-Dimensión Agresión Física**

|  |                         |        |
|--|-------------------------|--------|
| Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin. |                         | ,506   |
| Prueba de esfericidad de Bartlett                    | Chi-cuadrado aproximado | 64,582 |
|  | Gl                      | 3      |
|  | Sig.                    | ,000   |

**Nota.** KMO superior 0,5 y Sig, menor a 0,005 determina la viabilidad de la aplicación de un análisis factorial exploratorio.

**Tabla No. 7. Varianza total explicada Factor Víctima-Dimensión Agresión Física**

| Factor | Autovalores iniciales |                     |                | Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción |                     |             |
|--------|-----------------------|---------------------|----------------|--|---------------------|-------------|
|        | Total                 | % de la<br>varianza | %<br>acumulado | Total  | % de la<br>varianza | % acumulado |
| 1      | 1,453                 | 48,423              | 48,423         | 1,027  | 34,245              | 34,245      |
| 2      | ,985                  | 32,830              | 81,253         |  |                     |             |
| 3      | ,562                  | 18,747              | 100,000        |  |                     |             |

**Nota.** Método de extracción: Máxima verosimilitud. Factores encontrados deben contener puntajes superiores a 1.

**Tabla No. 8. Matriz Factorial Factor Víctima-Dimensión Agresión Física**

|          | Factor<br>1 |
|----------|-------------|
| VAR00014 | ,879        |
| VAR00020 |             |
| VAR00021 | ,495        |

**Nota.** Método de extracción: Máxima verosimilitud. 1 factor extraído.

## 2. Combinación. Factor Víctima - Dimensión Agresión Social

**Tabla No. 9. Estadísticos descriptivos Factor Víctima-Dimensión Agresión Social**

|                        | N   | Mínimo | Máximo | Media  | Desv. típ. |
|------------------------|-----|--------|--------|--------|------------|
| VAR00004               | 300 | 1,00   | 3,00   | 1,3033 | ,49545     |
| VAR00030               | 300 | 1,00   | 3,00   | 1,2133 | ,43411     |
| VAR00035               | 300 | 1,00   | 3,00   | 1,1233 | ,39409     |
| VAR00037               | 300 | 1,00   | 3,00   | 1,2333 | ,44671     |
| N válido (según lista) | 300 |        |        |        |            |

**Tabla No. 10. Correlaciones Factor Víctima-Dimensión Agresión Social**

|          |                        | VAR00004 | VAR00030 | VAR00035 | VAR00037 |
|----------|------------------------|----------|----------|----------|----------|
| VAR00004 | Correlación de Pearson | 1        | ,460**   | ,099     | ,268**   |
|          | Sig. (bilateral)       |          | ,000     | ,087     | ,000     |
|          | N                      | 300      | 300      | 300      | 300      |
| VAR00030 | Correlación de Pearson | ,460**   | 1        | ,022     | ,208**   |
|          | Sig. (bilateral)       | ,000     |          | ,709     | ,000     |
|          | N                      | 300      | 300      | 300      | 300      |

|          |                        |        |        |      |      |
|----------|------------------------|--------|--------|------|------|
| VAR00035 | Correlación de Pearson | ,099   | ,022   | 1    | ,083 |
|          | Sig. (bilateral)       | ,087   | ,709   |      | ,152 |
|          | N                      | 300    | 300    | 300  | 300  |
| VAR00037 | Correlación de Pearson | ,268** | ,208** | ,083 | 1    |
|          | Sig. (bilateral)       | ,000   | ,000   | ,152 |      |
|          | N                      | 300    | 300    | 300  | 300  |

**Nota.** \*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

**Tabla No. 11. Prueba KMO y Bartlett Factor Víctima-Dimensión Agresión Social**

|  |                         |        |
|--|-------------------------|--------|
| Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin. |                         | ,585   |
| Prueba de esfericidad de Bartlett                    | Chi-cuadrado aproximado | 99,994 |
|  | GI                      | 6      |
|  | Sig.                    | ,000   |

**Nota.** KMO superior 0,5 y Sig, menor a 0,005 determina la viabilidad de la aplicación de un análisis factorial exploratorio.

**Tabla No. 12. Varianza Total Explicada Factor Víctima-Dimensión Agresión Social**

| Factor | Autovalores iniciales |                  |             | Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción |                  |             |
|--------|-----------------------|------------------|-------------|--|------------------|-------------|
|        | Total                 | % de la varianza | % acumulado | Total  | % de la varianza | % acumulado |
| 1      | 1,659                 | 41,467           | 41,467      | 1,094  | 27,360           | 27,360      |
| 2      | ,994                  | 24,849           | 66,316      |  |                  |             |
| 3      | ,818                  | 20,445           | 86,761      |  |                  |             |
| 4      | ,530                  | 13,239           | 100,000     |  |                  |             |

**Nota.** Método de extracción: Máxima verosimilitud.

**Tabla No. 13. Matriz Factorial Factor Víctima – Agresión Social**

|          | Factor 1 |
|----------|----------|
| VAR00004 | ,790     |
| VAR00030 | ,581     |
| VAR00035 | ,113     |
| VAR00037 | ,346     |

**Nota.** Método de extracción: Máxima verosimilitud. 1 factor extraído.

### 3. Combinación. Factor Víctima – Dimensión Agresión Verbal

**Tabla No. 14. Estadísticos descriptivos Factor Víctima-Dimensión Agresión Verbal**

|                        | N   | Mínimo | Máximo | Media  | Desv. típ. |
|------------------------|-----|--------|--------|--------|------------|
| VAR00008               | 300 | 1,00   | 3,00   | 1,2767 | ,46996     |
| VAR00016               | 300 | 1,00   | 3,00   | 1,3067 | ,51005     |
| VAR00041               | 300 | 1,00   | 3,00   | 1,3600 | ,55204     |
| VAR00042               | 300 | 1,00   | 3,00   | 1,2633 | ,49815     |
| VAR00045               | 300 | 1,00   | 2,00   | 1,0467 | ,21128     |
| N válido (según lista) | 300 |        |        |        |            |

**Tabla No. 15. Correlaciones Factor Víctima-Dimensión Agresión Verbal**

|          |                        | VAR00008 | VAR00016 | VAR00041 | VAR00042 | VAR00045 |
|----------|------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| VAR00008 | Correlación de Pearson | 1        | ,342**   | ,143*    | ,131*    | ,173**   |
|          | Sig. (bilateral)       |          | ,000     | ,013     | ,024     | ,003     |
|          | N                      | 300      | 300      | 300      | 300      | 300      |
| VAR00016 | Correlación de Pearson | ,342**   | 1        | ,248**   | ,273**   | ,177**   |
|          | Sig. (bilateral)       | ,000     |          | ,000     | ,000     | ,002     |
|          | N                      | 300      | 300      | 300      | 300      | 300      |
| VAR00041 | Correlación de Pearson | ,143*    | ,248**   | 1        | ,165**   | ,142*    |
|          | Sig. (bilateral)       | ,013     | ,000     |          | ,004     | ,014     |
|          | N                      | 300      | 300      | 300      | 300      | 300      |
| VAR00042 | Correlación de Pearson | ,131*    | ,273**   | ,165**   | 1        | ,137*    |
|          | Sig. (bilateral)       | ,024     | ,000     | ,004     |          | ,018     |
|          | N                      | 300      | 300      | 300      | 300      | 300      |
| VAR00045 | Correlación de Pearson | ,173**   | ,177**   | ,142*    | ,137*    | 1        |
|          | Sig. (bilateral)       | ,003     | ,002     | ,014     | ,018     |          |
|          | N                      | 300      | 300      | 300      | 300      | 300      |

**Nota.** \*\*. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

**Tabla No. 16. Prueba KMO y Bartlett Factor Víctima-Dimensión Agresión Verbal**

|  |                         |         |
|--|-------------------------|---------|
| Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin. |                         | ,668    |
| Prueba de esfericidad de Bartlett                    | Chi-cuadrado aproximado | 102,187 |
|  | Gl                      | 10      |
|  | Sig.                    | ,000    |

**Nota.** KMO superior 0,5 y Sig, menor a 0,005 determina la viabilidad de la aplicación de un análisis factorial exploratorio

**Tabla No. 17. Varianza Total Explicada Víctima-Dimensión Agresión Verbal**

| Factor | Autovalores iniciales |                  |             | Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción |                  |             |
|--------|-----------------------|------------------|-------------|--|------------------|-------------|
|        | Total                 | % de la varianza | % acumulado | Total  | % de la varianza | % acumulado |
| 1      | 1,793                 | 35,861           | 35,861      | 1,073  | 21,459           | 21,459      |
| 2      | ,893                  | 17,859           | 53,720      |  |                  |             |
| 3      | ,869                  | 17,387           | 71,107      |  |                  |             |
| 4      | ,835                  | 16,706           | 87,813      |  |                  |             |
| 5      | ,609                  | 12,187           | 100,000     |  |                  |             |

**Nota.** Método de extracción: Máxima verosimilitud.

**Tabla No. 18. Matriz Factorial Factor Víctima-Dimensión Agresión Verbal**

|          | Factor<br>1 |
|----------|-------------|
| VAR00008 | ,468        |
| VAR00016 | ,698        |
| VAR00041 | ,363        |
| VAR00042 | ,381        |
| VAR00045 | ,300        |

**Nota.** Método de extracción: Máxima verosimilitud. 1 factor extraído.

#### 4. Combinación. Factor Intimidador –Dimensión Agresión Física

**Tabla No. 19. Estadísticos descriptivos Factor Intimidador-Dimensión Agresión Física**

|                        | N   | Mínimo | Máximo | Media  | Desv. típ. |
|------------------------|-----|--------|--------|--------|------------|
| VAR00026               | 300 | 1,00   | 3,00   | 1,0667 | ,28722     |
| VAR00036               | 300 | 1,00   | 3,00   | 1,0500 | ,23313     |
| VAR00044               | 300 | 1,00   | 2,00   | 1,0700 | ,25557     |
| N válido (según lista) | 300 |        |        |        |            |

**Tabla No. 20. Correlaciones Factor Intimidador-Dimensión Agresión Física**

|          | VAR00026               | VAR00036 | VAR00044 |
|----------|------------------------|----------|----------|
| VAR00026 | Correlación de Pearson | 1        | ,350**   |
|          | Sig. (bilateral)       |          | ,000     |
|          | N                      | 300      | 300      |

|          |                        |        |      |      |
|----------|------------------------|--------|------|------|
| VAR00036 | Correlación de Pearson | ,350** | 1    | ,109 |
|          | Sig. (bilateral)       | ,000   |      | ,058 |
|          | N                      | 300    | 300  | 300  |
| VAR00044 | Correlación de Pearson | ,301** | ,109 | 1    |
|          | Sig. (bilateral)       | ,000   | ,058 |      |
|          | N                      | 300    | 300  | 300  |

**Nota.** \*\*. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

**Tabla No. 21. Prueba KMO y Bartlett Factor Intimidador-Dimensión Agresión Física**

|  |              |        |
|--|--------------|--------|
| Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin. |              | ,540   |
| Prueba de esfericidad de Bartlett                    | Chi-cuadrado | 66,918 |
|  | aproximado   |        |
|  | GI           | 3      |
|  | Sig.         | ,000   |

**Nota.** KMO superior 0,5 y Sig, menor a 0,005 determina la viabilidad de la aplicación de un análisis factorial exploratorio

**Tabla No. 22. Varianza Total Explicada Factor Intimidador-Dimensión Agresión Física**

| Factor | Autovalores iniciales |                  |             | Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción |                  |             |
|--------|-----------------------|------------------|-------------|--|------------------|-------------|
|        | Total                 | % de la varianza | % acumulado | Total  | % de la varianza | % acumulado |
| 1      | 1,519                 | 50,623           | 50,623      | 1,182  | 39,392           | 39,392      |
| 2      | ,892                  | 29,731           | 80,353      |  |                  |             |
| 3      | ,589                  | 19,647           | 100,000     |  |                  |             |

**Nota:** Método de extracción: Máxima verosimilitud.

**Tabla No. 23. Matriz factorial Factor Intimidador-Dimensión Agresión Física**

|          | Factor 1 |
|----------|----------|
| VAR00026 | ,980     |
| VAR00036 | ,357     |
| VAR00044 | ,307     |

**Nota.** Método de extracción: Máxima verosimilitud. 1 factor extraído.

## 5. Combinación. Factor Intimidador – Dimensión Agresión Social

**Tabla No. 24. Estadísticos descriptivos Factor Intimidador-Dimensión Agresión Social**

|                        | N   | Mínimo | Máximo | Media  | Desv. típ. |
|------------------------|-----|--------|--------|--------|------------|
| VAR00003               | 300 | 1,00   | 3,00   | 1,1400 | ,38413     |
| VAR00007               | 300 | 1,00   | 2,00   | 1,0633 | ,24397     |
| VAR00012               | 300 | 1,00   | 3,00   | 1,1500 | ,36690     |
| N válido (según lista) | 300 |        |        |        |            |

**Tabla No. 25. Correlaciones Factor Intimidador-Dimensión Agresión Social**

|          |                        | VAR00003 | VAR00007 | VAR00012 |
|----------|------------------------|----------|----------|----------|
| VAR00003 | Correlación de Pearson | 1        | ,084     | ,112     |
|          | Sig. (bilateral)       |          | ,149     | ,054     |
|          | N                      | 300      | 300      | 300      |
| VAR00007 | Correlación de Pearson | ,084     | 1        | ,043     |
|          | Sig. (bilateral)       | ,149     |          | ,458     |
|          | N                      | 300      | 300      | 300      |
| VAR00012 | Correlación de Pearson | ,112     | ,043     | 1        |
|          | Sig. (bilateral)       | ,054     | ,458     |          |
|          | N                      | 300      | 300      | 300      |

**Tabla No. 26. Prueba KMO y Bartlett Factor Intimidador-Dimensión Agresión Social**

|  |                         |       |
|--|-------------------------|-------|
| Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin. |                         | ,525  |
| Prueba de esfericidad de Bartlett                    | Chi-cuadrado aproximado | 6,143 |
|  | Gl                      | 3     |
|  | Sig.                    | ,105  |

**Nota.** KMO superior 0,5 y Sig, menor a 0,005 determina la viabilidad de la aplicación de un análisis factorial exploratorio

**Tabla No. 27. Varianza Total Explicada Factor Intimidador-Dimensión Agresión Social**

| Factor | Autovalores iniciales |                  |             | Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción |                  |             |
|--------|-----------------------|------------------|-------------|--|------------------|-------------|
|        | Total                 | % de la varianza | % acumulado | Total  | % de la varianza | % acumulado |
| 1      | 1,162                 | 38,729           | 38,729      | ,306   | 10,207           | 10,207      |

|   |      |        |         |
|---|------|--------|---------|
| 2 | ,959 | 31,971 | 70,701  |
| 3 | ,879 | 29,299 | 100,000 |

**Nota.** Método de extracción: Máxima verosimilitud.

**Tabla No. 28. Matriz Factorial Factor Intimidador-Dimensión Agresión Social**

|          | <b>Factor<br/>1</b> |
|----------|---------------------|
| VAR00003 | ,465                |
| VAR00007 | ,179                |
| VAR00012 | ,240                |

**Nota.** Método de extracción: Máxima verosimilitud. 1 factor extraído.

6. Combinación. Factor Intimidador – Dimensión Agresión Verbal.

**Tabla No. 29. Estadísticos descriptivos Factor Intimidador-Dimensión Agresión Verbal**

|                        | <b>N</b> | <b>Mínimo</b> | <b>Máximo</b> | <b>Media</b> | <b>Desv. típ.</b> |
|------------------------|----------|---------------|---------------|--------------|-------------------|
| VAR00006               | 300      | 1,00          | 3,00          | 1,2300       | ,43712            |
| VAR00010               | 300      | 1,00          | 3,00          | 1,2333       | ,45414            |
| VAR00018               | 300      | 1,00          | 3,00          | 1,3133       | ,49258            |
| N válido (según lista) | 300      |               |               |              |                   |

**Tabla No. 30. Correlaciones Factor Intimidador-Dimensión Agresión Verbal**

|          |                        | <b>VAR00006</b> | <b>VAR00010</b> | <b>VAR00018</b> |
|----------|------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| VAR00006 | Correlación de Pearson | 1               | ,234**          | ,161**          |
|          | Sig. (bilateral)       |                 | ,000            | ,005            |
|          | N                      | 300             | 300             | 300             |
| VAR00010 | Correlación de Pearson | ,234**          | 1               | ,270**          |
|          | Sig. (bilateral)       | ,000            |                 | ,000            |
|          | N                      | 300             | 300             | 300             |
| VAR00018 | Correlación de Pearson | ,161**          | ,270**          | 1               |
|          | Sig. (bilateral)       | ,005            | ,000            |                 |
|          | N                      | 300             | 300             | 300             |

**Nota.\*\*.** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

**Tabla No. 31. Prueba KMO y Bartlett Factor Intimidador-Dimensión Agresión Verbal**

|  |      |        |
|--|------|--------|
| Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin. |      | ,583   |
| Prueba de esfericidad de Chi-cuadrado aproximado     |      | 42,548 |
| Bartlett   | GI   | 3      |
|  | Sig. | ,000   |

**Nota.** KMO superior 0,5 y Sig. menor a 0,005 determina la viabilidad de la aplicación de un análisis factorial exploratorio.

**Tabla No. 32. Varianza Total Explicada Factor Intimidador-Dimensión Agresión Verbal**

| Factor | Autovalores iniciales |                  |             | Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción |                  |             |
|--------|-----------------------|------------------|-------------|--|------------------|-------------|
|        | Total                 | % de la varianza | % acumulado | Total  | % de la varianza | % acumulado |
| 1      | 1,447                 | 48,221           | 48,221      | ,718   | 23,936           | 23,936      |
| 2      | ,841                  | 28,049           | 76,270      |  |                  |             |
| 3      | ,712                  | 23,730           | 100,000     |  |                  |             |

**Nota.** Método de extracción: Máxima verosimilitud.

**Tabla No. 33. Matriz Factorial Factor Intimidador-Dimensión Agresión Verbal**

|          | Factor<br>1 |
|----------|-------------|
| VAR00006 | ,374        |
| VAR00010 | ,626        |
| VAR00018 | ,431        |

**Nota.** Método de extracción: Máxima verosimilitud. 1 factor extraído.

#### 7. Combinación. Factor Observador – Dimensión Agresión Física

**Tabla No. 34. Estadísticos Descriptivos Factor Observador-Dimensión Agresión Física**

|                        | N   | Mínimo | Máximo | Media  | Desv. típ. |
|------------------------|-----|--------|--------|--------|------------|
| VAR00005               | 300 | 1,00   | 3,00   | 1,4167 | ,54533     |
| VAR00009               | 300 | 1,00   | 3,00   | 1,1000 | ,31143     |
| VAR00013               | 300 | 1,00   | 3,00   | 1,4000 | ,53631     |
| VAR00017               | 300 | 1,00   | 3,00   | 1,2400 | ,45800     |
| VAR00023               | 300 | 1,00   | 3,00   | 1,4600 | ,57402     |
| N válido (según lista) | 300 |        |        |        |            |

**Tabla No. 35. Correlaciones Factor Observador-Dimensión Agresión Física**

|          |                        | VAR00005 | VAR00009 | VAR00013 | VAR00017 | VAR00023 |
|----------|------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| VAR00005 | Correlación de Pearson | 1        | ,049     | ,389**   | ,241**   | ,326**   |
|          | Sig. (bilateral)       |          | ,396     | ,000     | ,000     | ,000     |
|          | N                      | 300      | 300      | 300      | 300      | 300      |
| VAR00009 | Correlación de Pearson | ,049     | 1        | ,180**   | ,066     | ,116*    |
|          | Sig. (bilateral)       | ,396     |          | ,002     | ,257     | ,045     |
|          | N                      | 300      | 300      | 300      | 300      | 300      |
| VAR00013 | Correlación de Pearson | ,389**   | ,180**   | 1        | ,289**   | ,291**   |
|          | Sig. (bilateral)       | ,000     | ,002     |          | ,000     | ,000     |
|          | N                      | 300      | 300      | 300      | 300      | 300      |
| VAR00017 | Correlación de Pearson | ,241**   | ,066     | ,289**   | 1        | ,278**   |
|          | Sig. (bilateral)       | ,000     | ,257     | ,000     |          | ,000     |
|          | N                      | 300      | 300      | 300      | 300      | 300      |
| VAR00023 | Correlación de Pearson | ,326**   | ,116*    | ,291**   | ,278**   | 1        |
|          | Sig. (bilateral)       | ,000     | ,045     | ,000     | ,000     |          |
|          | N                      | 300      | 300      | 300      | 300      | 300      |

**Nota.\*\*.** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

**Tabla No. 36 Prueba KMO y Bartlett Factor Observador-Dimensión Agresión Física**

|  |                         |         |
|--|-------------------------|---------|
| Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin. |                         | ,698    |
| Prueba de esfericidad de Bartlett                    | Chi-cuadrado aproximado | 146,710 |
|  | Gl                      | 10      |
|  | Sig.                    | ,000    |

**Nota.** KMO superior 0,5 y Sig. menor a 0,005 determina la viabilidad de la aplicación de un análisis factorial exploratorio

**Tabla No. 37. Varianza Total Explicada Factor Observador-Dimensión Agresión Física**

| Factor | Autovalores iniciales |                  |             | Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción |                  |             |
|--------|-----------------------|------------------|-------------|--|------------------|-------------|
|        | Total                 | % de la varianza | % acumulado | Total  | % de la varianza | % acumulado |
| 1      | 1,956                 | 39,118           | 39,118      | 1,265  | 25,304           | 25,304      |

|   |      |        |         |
|---|------|--------|---------|
| 2 | ,979 | 19,586 | 58,704  |
| 3 | ,777 | 15,539 | 74,243  |
| 4 | ,714 | 14,285 | 88,529  |
| 5 | ,574 | 11,471 | 100,000 |

**Nota.** Método de extracción: Máxima verosimilitud.

**Tabla No. 38. Matriz Factorial Factor Observador-Dimensión Agresión Física**

|          | <b>Factor<br/>1</b> |
|----------|---------------------|
| VAR00005 | ,591                |
| VAR00009 | ,193                |
| VAR00013 | ,630                |
| VAR00017 | ,456                |
| VAR00023 | ,524                |

**Nota.** Método de extracción: Máxima verosimilitud. 1 factor extraído.

#### 8. Combinación. Factor Observador –Dimensión Agresión Social

**Tabla No. 39. Estadísticos descriptivos Factor Observador-Dimensión Agresión Social**

|                        | <b>N</b> | <b>Mínimo</b> | <b>Máximo</b> | <b>Media</b> | <b>Desv. típ.</b> |
|------------------------|----------|---------------|---------------|--------------|-------------------|
| VAR00028               | 300      | 1,00          | 3,00          | 1,6033       | ,56603            |
| VAR00032               | 300      | 1,00          | 3,00          | 1,3500       | ,52448            |
| VAR00033               | 300      | 1,00          | 3,00          | 1,5567       | ,58987            |
| VAR00034               | 300      | 1,00          | 3,00          | 1,6833       | ,59236            |
| VAR00043               | 300      | 1,00          | 3,00          | 1,3967       | ,55409            |
| N válido (según lista) | 300      |               |               |              |                   |

**Tabla No. 40. Correlaciones Factor Observador-Dimensión Agresión Social**

|          |                        | <b>VAR00028</b> | <b>VAR00032</b> | <b>VAR00033</b> | <b>VAR00034</b> | <b>VAR00043</b> |
|----------|------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| VAR00028 | Correlación de Pearson | 1               | ,086            | ,143*           | ,253**          | ,279**          |
|          | Sig. (bilateral)       |                 | ,136            | ,013            | ,000            | ,000            |
|          | N                      | 300             | 300             | 300             | 300             | 300             |
| VAR00032 | Correlación de Pearson | ,086            | 1               | ,190**          | ,164**          | ,039            |
|          | Sig. (bilateral)       | ,136            |                 | ,001            | ,004            | ,506            |
|          | N                      | 300             | 300             | 300             | 300             | 300             |
| VAR00033 | Correlación de Pearson | ,143*           | ,190**          | 1               | ,286**          | ,304**          |
|          | Sig. (bilateral)       | ,013            | ,001            |                 | ,000            | ,000            |

|          |                        |        |        |        |        |        |
|----------|------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|
|          | N                      | 300    | 300    | 300    | 300    | 300    |
| VAR00034 | Correlación de Pearson | ,253** | ,164** | ,286** | 1      | ,221** |
|          | Sig. (bilateral)       | ,000   | ,004   | ,000   |        | ,000   |
|          | N                      | 300    | 300    | 300    | 300    | 300    |
| VAR00043 | Correlación de Pearson | ,279** | ,039   | ,304** | ,221** | 1      |
|          | Sig. (bilateral)       | ,000   | ,506   | ,000   | ,000   |        |
|          | N                      | 300    | 300    | 300    | 300    | 300    |

**Nota.** \*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

\*\*\*. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

**Tabla No. 41. Prueba KMO y Bartlett Factor Observador-Dimensión Agresión Social**

|  |                         |         |
|--|-------------------------|---------|
| Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin. |                         | ,652    |
| Prueba de esfericidad de Bartlett                    | Chi-cuadrado aproximado | 113,353 |
|  | Gl                      | 10      |
|  | Sig.                    | ,000    |

**Nota.** KMO superior 0,5 y Sig, menor a 0,005 determina la viabilidad de la aplicación de un análisis factorial exploratorio

**Tabla No. 42. Varianza Total Explicada Factor Observador-Dimensión Agresión Social**

| Factor | Autovalores iniciales |                  |             | Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción |                  |             |
|--------|-----------------------|------------------|-------------|--|------------------|-------------|
|        | Total                 | % de la varianza | % acumulado | Total  | % de la varianza | % acumulado |
| 1      | 1,816                 | 36,319           | 36,319      | 1,058  | 21,154           | 21,154      |
| 2      | ,999                  | 19,979           | 56,298      |  |                  |             |
| 3      | ,838                  | 16,756           | 73,054      |  |                  |             |
| 4      | ,743                  | 14,869           | 87,923      |  |                  |             |
| 5      | ,604                  | 12,077           | 100,000     |  |                  |             |

**Nota.** Método de extracción: Máxima verosimilitud.

**Tabla No. 43. Matriz Factorial Factor Observador-Dimensión Agresión Social**

|          | Factor 1 |
|----------|----------|
| VAR00005 | ,591     |
| VAR00009 | ,193     |
| VAR00013 | ,630     |

|          |      |
|----------|------|
| VAR00017 | ,456 |
| VAR00023 | ,524 |

**Nota.** Método de extracción: Máxima verosimilitud. 1 factor extraído.

### 9. Combinación. Factor Observador – Dimensión Agresión Verbal

**Tabla No. 44. Estadísticos descriptivos Factor Observador-Dimensión Agresión Verbal**

|                        | N   | Mínimo | Máximo | Media  | Desv. típ. |
|------------------------|-----|--------|--------|--------|------------|
| VAR00024               | 300 | 1,00   | 3,00   | 1,7200 | ,62949     |
| VAR00025               | 300 | 1,00   | 3,00   | 1,6667 | ,59728     |
| VAR00038               | 300 | 1,00   | 3,00   | 1,5900 | ,58570     |
| VAR00040               | 300 | 1,00   | 3,00   | 1,5300 | ,60855     |
| N válido (según lista) | 300 |        |        |        |            |

**Tabla No. 45. Correlaciones Factor Observador-Dimensión Agresión Verbal**

|          |                        | VAR00024 | VAR00025 | VAR00038 | VAR00040 |
|----------|------------------------|----------|----------|----------|----------|
| VAR00024 | Correlación de Pearson | 1        | ,213**   | ,377**   | ,354**   |
|          | Sig. (bilateral)       |          | ,000     | ,000     | ,000     |
|          | N                      | 300      | 300      | 300      | 300      |
| VAR00025 | Correlación de Pearson | ,213**   | 1        | ,306**   | ,285**   |
|          | Sig. (bilateral)       | ,000     |          | ,000     | ,000     |
|          | N                      | 300      | 300      | 300      | 300      |
| VAR00038 | Correlación de Pearson | ,377**   | ,306**   | 1        | ,377**   |
|          | Sig. (bilateral)       | ,000     | ,000     |          | ,000     |
|          | N                      | 300      | 300      | 300      | 300      |
| VAR00040 | Correlación de Pearson | ,354**   | ,285**   | ,377**   | 1        |
|          | Sig. (bilateral)       | ,000     | ,000     | ,000     |          |
|          | N                      | 300      | 300      | 300      | 300      |

**Nota.** \*\*. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

**Tabla No. 46. Prueba KMO y Bartlett Factor Observador-Dimensión Agresión Verbal**

|  |      |
|--|------|
| Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin. | ,715 |
|--|------|

|                                   |                         |         |
|-----------------------------------|-------------------------|---------|
| Prueba de esfericidad de Bartlett | Chi-cuadrado aproximado | 151,407 |
|                                   | Gl                      | 6       |
|                                   | Sig.                    | ,000    |

**Nota.** KMO superior 0,5 y Sig, menor a 0,005 determina la viabilidad de la aplicación de un análisis factorial exploratorio.

**Tabla No. 47. Varianza Total Explicada Factor Observador-Dimensión Agresión Verbal**

| Factor | Autovalores iniciales |                  |             | Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción |                  |             |
|--------|-----------------------|------------------|-------------|--|------------------|-------------|
|        | Total                 | % de la varianza | % acumulado | Total  | % de la varianza | % acumulado |
| 1      | 1,964                 | 49,095           | 49,095      | 1,308  | 32,702           | 32,702      |
| 2      | ,797                  | 19,925           | 69,020      |  |                  |             |
| 3      | ,636                  | 15,898           | 84,918      |  |                  |             |
| 4      | ,603                  | 15,082           | 100,000     |  |                  |             |

**Nota.** Método de extracción: Máxima verosimilitud.

**Tabla No. 48 Matriz Factorial Factor Observador-Dimensión Agresión Verbal**

|          | Factor<br>1 |
|----------|-------------|
| VAR00024 | ,565        |
| VAR00025 | ,446        |
| VAR00038 | ,651        |
| VAR00040 | ,604        |

**Nota.** Método de extracción: Máxima verosimilitud. 1 factor extraído.

**Tabla No. 49. Análisis de Confiabilidad – Todos los Factores y Dimensiones**

| Resumen del procesamiento de los casos |                        |                        |       |
|--|------------------------|------------------------|-------|
|  |                        | N                      | %     |
| Casos                                  | Válidos                | 300                    | 100,0 |
|  | Excluidos <sup>a</sup> | 0                      | ,0    |
|  | Total                  | 300                    | 100,0 |
| <b>Alfa de Cronbach</b>                |                        | <b>Número de Ítems</b> |       |
| ,847                                   |                        | 35                     |       |

**Nota.** a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Una vez evaluadas todas las combinaciones posibles entre factores y dimensiones se establece el índice de confiabilidad para las pruebas aplicadas a la muestra (Ver tabla No. 49), el índice encontrado es de 0,847.

**Tabla No. 50 Resumen de Varianzas Totales**

| Combinación Factores – Dimensiones | Factor 1 | Factor 2 | Factor 3 | Factor 4 | Factor 5 |
|------------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Víctima - Agresión Física          | 1,453    | ,985     | ,562     |          |          |
| Víctima - Agresión Social          | 1,659    | ,994     | ,818     | ,530     |          |
| Víctima - Agresión Verbal          | 1,793    | ,893     | ,869     | ,835     | ,609     |
| Intimidador - Agresión Física      | 1,519    | ,892     | ,589     |          |          |
| Intimidador - Agresión Social      | 1,162    | ,959     | ,879     |          |          |
| Intimidador - Agresión Verbal      | 1,447    | ,841     | ,712     |          |          |
| Observador - Agresión Física       | 1,956    | ,979     | ,777     | ,714     | ,574     |
| Observador - Agresión Social       | 1,816    | ,999     | ,838     | ,743     | ,604     |
| Observador - Agresión Verbal       | 1,964    | ,797     | ,636     | ,603     |          |

**Nota.** Factor 1 refleja que todas las combinaciones son unidimensionales.

La tabla No. 50 presenta el resumen de las varianzas totales para las 9 combinaciones evaluadas, indicando la unidimensional de cada una de ellas.

**Tabla No. 51. Coeficiente de Confiabilidad Alfa de Cronbach para prueba final**

|          | Media de la escala si se elimina el elemento | Varianza de la escala si se elimina el elemento | Correlación elemento-total corregida | Alfa de Cronbach si se elimina el elemento |
|----------|--|---|--------------------------------------|--|
| VAR00001 | 97,3333                                      | 65,333  | 1,000                                | ,957                                       |
| VAR00002 | 97,0000                                      | 75,000  | ,000                                 | ,962                                       |
| VAR00003 | 97,3333                                      | 65,333  | 1,000                                | ,957                                       |
| VAR00004 | 97,0000                                      | 75,000  | ,000                                 | ,962                                       |
| VAR00005 | 97,0000                                      | 75,000  | ,000                                 | ,962                                       |
| VAR00006 | 97,0000                                      | 75,000  | ,000                                 | ,962                                       |
| VAR00007 | 97,3333                                      | 65,333  | 1,000                                | ,957                                       |
| VAR00008 | 97,0000                                      | 75,000  | ,000                                 | ,962                                       |

|          |         |        |       |      |
|----------|---------|--------|-------|------|
| VAR00009 | 97,0000 | 75,000 | ,000  | ,962 |
| VAR00010 | 97,3333 | 65,333 | 1,000 | ,957 |
| VAR00011 | 97,0000 | 75,000 | ,000  | ,962 |
| VAR00012 | 97,0000 | 75,000 | ,000  | ,962 |
| VAR00013 | 97,3333 | 65,333 | 1,000 | ,957 |
| VAR00014 | 97,0000 | 75,000 | ,000  | ,962 |
| VAR00015 | 97,0000 | 75,000 | ,000  | ,962 |
| VAR00016 | 97,0000 | 75,000 | ,000  | ,962 |
| VAR00017 | 97,3333 | 65,333 | 1,000 | ,957 |
| VAR00018 | 97,3333 | 65,333 | 1,000 | ,957 |
| VAR00019 | 97,3333 | 65,333 | 1,000 | ,957 |
| VAR00020 | 97,0000 | 75,000 | ,000  | ,962 |
| VAR00021 | 97,3333 | 65,333 | 1,000 | ,957 |
| VAR00022 | 97,0000 | 75,000 | ,000  | ,962 |
| VAR00023 | 97,3333 | 65,333 | 1,000 | ,957 |
| VAR00024 | 97,3333 | 65,333 | 1,000 | ,957 |
| VAR00025 | 97,3333 | 65,333 | 1,000 | ,957 |
| VAR00026 | 97,0000 | 75,000 | ,000  | ,962 |
| VAR00027 | 97,0000 | 75,000 | ,000  | ,962 |
| VAR00028 | 97,0000 | 75,000 | ,000  | ,962 |
| VAR00029 | 97,3333 | 65,333 | 1,000 | ,957 |
| VAR00030 | 97,3333 | 65,333 | 1,000 | ,957 |
| VAR00031 | 97,0000 | 75,000 | ,000  | ,962 |
| VAR00032 | 97,0000 | 75,000 | ,000  | ,962 |
| VAR00033 | 97,3333 | 65,333 | 1,000 | ,957 |
| VAR00034 | 97,0000 | 75,000 | ,000  | ,962 |
| VAR00035 | 97,0000 | 75,000 | ,000  | ,962 |

| <b>Alfa de Cronbach</b> | <b>Número de ítems</b> |
|-------------------------|------------------------|
| ,961                    | 35                     |

Una vez depurada la prueba se obtuvo nuevamente el índice de confiabilidad de la misma por medio del Alfa de Cronbach, con el objetivo de identificar si aún con la eliminación de ítems y depuración del instrumento la consistencia interna continuaba siendo favorable, el índice encontrado es de 0,961 (Ver tabla No. 51).

### *Discusión*

En la presente investigación se diseñó un instrumento para la identificación del matoneo, el cual incluye los conceptos básicos citados por Olweus (2006), quien define el matoneo como las acciones negativas que se producen de forma repetida en el tiempo, considerando que esta acción se produce cuando un estudiante, de manera intencionada causa daño o hace sentir incomodo a alguno de sus pares, evidenciando en este acto un desequilibrio de fuerzas de relación de poder asimétrica.

Los análisis estadísticos de la prueba diseñada indican que esta cumple adecuadamente con los criterios de confiabilidad y validez. Inicialmente se realizó la validación de contenido del instrumento por medio de la evaluación de jueces expertos, como lo describe Aroca (1999) citado por Delgado et al. (2002) este es el método que más se utiliza para estimar este tipo de validez, esta evaluación permitió la depuración de los ítems en cuanto a su redacción, relevancia y pertinencia, por lo que se modificaron parcialmente los ítems 4, 21, 25, 30, 39, 40, 41, y 42.

Para establecer el criterio de confiabilidad se utilizó el Coeficiente Alfa de Cronbach, aquí una vez analizados los resultados se logró establecer que la prueba evaluada por los jueces expertos obtuvo adecuados índices que Confiabilidad, de acuerdo con Kerlinger y Lee (2002) se observa que los índices de confiabilidad de un instrumento no deben ser inferiores a 0.8, afirmando así que existe un nivel satisfactorio de confiabilidad. Los valores del Alfa de Cronbach oscilan entre 0 y 1, donde los valores cercanos a 1 (superiores a 0.8) indican que el instrumento es fiable y que tiene mediciones estables y consistentes, mientras que los resultados inferiores a 0.8 son indicadores de que el instrumento de evaluación presenta una variabilidad heterogénea en los ítems o preguntas que lo componen, por lo que sus resultados pueden ser equívocos. Para el desarrollo del instrumento actual se puede decir que los resultados del Alfa de Cronbach de 0,959 en la prueba inicial indican que existe una adecuada consistencia interna y que el instrumento tiene adecuados índices de confiabilidad.

Una vez modificados los ítems recomendados por los jueces expertos y hallado el coeficiente de confiabilidad de la prueba se aplicó el instrumento de evaluación a la

muestra, con el objetivo de realizar la validación de constructo, utilizando el método del análisis factorial. Argibay (2006) indica que esta forma de evaluar la validez se utiliza cuando el test está dividido en factores, debido a que desde la teoría del instrumento se plantean los distintos factores como atributos diferenciados, mencionando además que el número de sujetos no debe ser menor a cinco veces la cantidad de ítems del instrumento, razón por la que se aplicó la prueba a 300 estudiantes, cumpliendo de esta forma con los requerimientos necesarios para la realización del análisis factorial.

Como se observa en los resultados, el análisis factorial se realizó con la combinación de los factores de la prueba (intimidador, víctima y observador) y las diferentes dimensiones de la agresión (física, social y verbal), logrando abarcar de esta forma los principales aspectos teóricos del matoneo.

El análisis factorial exploratorio mostró que algunos ítems no discriminaban adecuadamente, por lo que se mostraban dentro de dos factores distintos (Ver tabla No. 3), es decir que se presentó varianza superior a 1 en cada uno de ellos. Una vez obtenidos estos indicadores se revisaron nuevamente los ítems diseñados inicialmente, con el objetivo de depurar cada uno de los factores, consolidando de esta forma la prueba final para ser sometida al análisis factorial confirmatorio. Los ítems eliminados fueron: 1, 2, 11, 15, 19, 22, 27, 29, 31 y 39.

Una vez realizado el análisis factorial confirmatorio, analizando la combinación de factores y dimensiones es se puede decir que la totalidad de los ítems fueron contestados por la muestra satisfactoriamente, como se observa en los estadísticos descriptivos (Ver tablas No. 4,9, 14, 19, 24, 29, 34, 39 y 44) el N total para todas las combinaciones fue de 300, con puntajes que oscilan entre 1 y 3.

De igual forma se hallaron los indicadores de correlación por medio del coeficiente de relación de Pearson, los indicadores iguales y superiores a 0.6 indican una adecuada correlación entre los ítems del mismo factor, puntajes cercanos a la unidad reflejan correlaciones perfectas entre los ítems de un mismo factor, por lo que se observan aceptables indicadores entre algunos de los ítems de las diferentes combinaciones de factores y dimensiones (Ver tablas No. 5, 10, 15, 20, 25, 30, 35, 40 y 45).

Dentro del análisis estadístico también se estableció la medida de adecuación muestral propuesta por de Kaiser, Meyer y Olkin (KMO), que es un índice que toma valores entre 0 y 1, se utiliza para comparar las magnitudes de los coeficientes de correlación observados con las magnitudes de los coeficientes de correlación parcial, señalando de esta forma si es deseable el realizar un análisis factorial, donde puntajes iguales o superiores a 0.5 suponen que es aceptable el planteamiento de realizar un análisis factorial, puntajes cercanos a la unidad señalan buenos índices para desarrollar el proceso en mención. Para las 9 combinaciones de factores y dimensiones se obtuvieron puntuaciones superiores al indicador mínimo propuesto por de Kaiser, Meyer y Olkin. En orden consecutivo de acuerdo a las combinaciones los resultados encontrados fueron: 1. Combinación, 0,506; 2. Combinación, 0,585; 3. Combinación, 0,668; 4. Combinación, 0,540; 5. Combinación, 0,525; 6. Combinación, 0,583; 7. Combinación, 0,698; 8. Combinación, 6,52; 9. Combinación, 0,715. Además se estableció el indicador de la prueba de esfericidad de Bartlett, el cual permite identificar si existen relaciones significativas entre las variables, al encontrarse puntajes inferiores a 0.005, para todas las combinaciones evaluadas se encontraron puntajes positivos de 0,000 a excepción de la combinación Factor Intimidador-Dimensión Agresión Social, en la que se encontró un puntaje negativo de 0,105, indicando relación no significativa entre las variables a evaluar. Los puntajes descritos anteriormente se encuentran en las tablas No. 11, 16, 21, 26, 31, 36, 41 y 46.

Uno de los indicadores de mayor relevancia que se obtuvo en el análisis estadístico de la prueba dentro del análisis factorial confirmatorio es el que se refiere a la varianza total por combinación de factores y dimensiones. Este indicador es favorable cuando existe un solo factor con valores propios iguales o superiores a uno, indicando que es factor unidimensional y que los ítems analizados se encuentran dentro del mismo factor de evaluación. Para todas las combinaciones analizadas de factores y dimensiones se encontraron puntajes positivos, es decir que en cada una de ellas los ítems evaluados se agrupan apropiadamente dentro del mismo factor unidimensional. El resumen de varianzas totales se puede observar en la tabla No. 50.

El último indicador de los resultados del análisis factorial confirmatorio se refiere a la matriz factorial, donde se observa la carga de cada uno de los ítems dentro de la

misma combinación de factores y dimensiones, indicando que estos ítems pertenecen a un mismo factor extraído, validando de esta forma que un mismo grupo de ítems pertenecen a un solo factor unidimensional. Los resultados de la matriz factorial para cada una de las combinaciones se pueden observar en las tablas No. 8, 12, 18, 23, 28, 33, 38, 43, 48.

Una vez realizado el análisis factorial confirmatorio se estableció el Coeficiente de Confiabilidad Alfa de Cronbach para los resultados de la prueba aplicada a la muestra (Ver tabla No. 49) de acuerdo a la combinación de todos los factores y dimensiones, midiendo la consistencia del instrumento aplicado, donde se establece que existe una adecuada consistencia interna y que el instrumento tiene adecuados índices de confiabilidad al obtener un puntaje de 0.847.

Con la prueba para la identificación del matoneo ya definitiva se obtuvo nuevamente el índice de confiabilidad de la misma por medio del Alfa de Cronbach, con el objetivo de identificar si aún con la eliminación de ítems y depuración del instrumento los índices de consistencia interna continuaban siendo favorables. En la tabla No. 50 se observa el coeficiente de confiabilidad de la prueba final, los resultados del Alfa de Cronbach de 0,961 indican que existe una adecuada consistencia interna y que el instrumento tiene adecuados índices de confiabilidad.

Los datos descritos en los resultados de la investigación muestran que el instrumento diseñado cumple con los dos criterios psicométricos con los que debe contar todo instrumento de evaluación, logrando obtener adecuados índices en referencia a confiabilidad y validez. Algunos otros estudios como el de Varela, Farren y Tijimes (2010) han evaluado estadísticamente pruebas de convivencia escolar por medio de los criterios de confiabilidad y validez, utilizando también el método referido al Análisis Factorial y al coeficiente Alfa de Cronbach, evaluando de igual manera factores que involucran los tres actores presentes dentro del matoneo y distintas clases de violencia, aunque esta incluye aspectos adicionales como el porte ilegal de armas, el consumo de sustancias psicoactivas y el maltrato ejercido por adultos. Así como en la presente investigación la desarrollada por estos autores logró establecer en sus escalas adecuados índices de confiabilidad y discriminación.

Como conclusión de la presente investigación se puede decir que se logró cumplir con el objetivo general de la misma, en lo que se refiere a diseñar un instrumento de evaluación psicológica que permita identificar matoneo dentro de contextos educativos y clínicos, para lo cual se utilizaron estrategias psicométricas para el establecimiento de los criterios de validez (de contenido y constructo) y confiabilidad. Como sugerencia para generar continuidad en la investigación se recomienda iniciar su proceso de estandarización en una muestra significativa para la población colombiana.

Aunque no era uno de los objetivos de la investigación se realizó un breve análisis de las pruebas aplicadas, encontrando que de la muestra seleccionada de 300 estudiantes solo 2 reportan ser víctimas del matoneo, lo que corresponde a un 0,66% del total de niños y niñas evaluadas. No se encontró ningún estudiante con el perfil de intimidador, posiblemente porque estos no reconocen en algunos casos las consecuencias de sus actos o no los observan como negativos.

En lo que se refiere a observadores se encontraron 13 estudiantes que indican presenciar comportamientos de matoneo, lo que corresponde a un 4,33% del total de la muestra. Estos datos se muestran como consistentes de acuerdo a los reportes brindados por los funcionarios de la institución educativa, quienes indican que los casos reportados por posibles conductas de matoneo son mínimos. En lo que respecta a los observadores identificados no se encuentra reporte por parte de estos a funcionarios del colegio, autores como Serrano et al. (2005) describen que por lo general la mayoría de ellos no denuncian este tipo de comportamientos.

### Referencias

- Adair, V., Dixon, R., & Moore, D. (2000). Ask your mother no to make yummy sandwiches: bullying in new Zeland secondary schools. *Journal of Educational Studies*, 35 (2): 207-21.
- Aiken, L. (1996). *Tests psicológicos de evaluación*. México: Prentice-Hall.
- Alvarado, J. (2006). *La validez en la medición psicológica*. Madrid. Uned.
- Aragón, L y Silva A. (2002). *Fundamentos teóricos de la evaluación psicológica*. México. Pax.
- Arbigay, J (2006). Técnicas psicométricas, Cuestiones de Validez y Confiabilidad. *Revista Subjetividad y Procesos Cognitivos*. Vol. 8, pág. 15-33.
- Arellano, N (2008). Violencia entre pares escolares (bullying) y su abordaje a través de la mediación escolar y los sistemas de convivencia. *Revista Informe de Investigaciones Educativas*, Vol. 2, pág. 211 – 230.
- Arroyave, P (2012). Factores de vulnerabilidad y riesgo asociados al bullying. *Revista CES Psicología. Volumen 5*, número 1, pág. 116 – 125.
- Berthold, A y Hoover, J (2000). Correlates of Bullying and Victimization among Intermediate Students in the Midwestern USA. *School Psychology International*. Vol 21, pág 65-78.
- Bonilla, E., Osorio, J y Triana, S (2010). *Diseño de un instrumento para evaluar el “bullying” agresor y la víctima desde el agresor*. Tesis de grado Universidad Católica de Colombia.
- Buitrago, D., Valenzuela, C y Cano, J. (2010). *Características del acoso escolar en dos instituciones educativas pública y privada de la ciudad de Bogotá*. Tesis de grado Universidad Católica de Colombia.
- Castillo, N., Cruz, N., Peña, D y Cujíño, M. (2012). *Descripción de los factores de riesgo y de protección frente al bullying de los estudiantes de bachillerato de un colegio de Acacias (Meta)*. Tesis no publicada. Instituto de Posgrados Fórum. Universidad de la Sabana. Colombia.

- Ccoicca, T (2010). *Bullying y funcionalidad familiar en una Institución educativa del distrito de comas. Tesis para optar por el título de psicólogo*. Universidad Nacional Federico Villarreal. Perú.
- Cepeda, E. (2008). Acoso Escolar a Estudiantes de Educación Básica y Media. *Revista Salud Pública*. Vol. 10 (4) pág. 517 – 528. Universidad Nacional de Colombia.
- Cerezo, F. (2002). *La Violencia en las Aulas. Análisis y propuestas de intervención*. Madrid, España: Pirámide.
- Cerezo, F. (2006). Violencia y Victimización Entre Escolares. El Bullying: Estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del Test Bull-S. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. Nº 9 Vol. 4 (2), 2006. ISSN: 1696-2095. Recuperado el 15 de Junio de 2013 de [http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/articulos/9/espanol/Art\\_9\\_115.pdf](http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/articulos/9/espanol/Art_9_115.pdf).
- Cerezo, F. (2007). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Pirámide. Madrid, España.
- Chaux, E. (2008). *Manejo de casos de intimidación escolar*. El Método de Preocupación Compartida. Colombia. Pontificia Universidad Javeriana.
- Chaux, E. (2009). La chispita que quería encender todos los fósforos: Percepciones, creencias y emociones frente a la intimidación en un colegio masculino. Voces y Silencios: *Revista Latinoamericana de Educación*. Vol. 1, Número 1, pág. 5-22.
- Cohen, R y Swerdlink, M. (2001). *Pruebas y evaluación psicológicas. Introducción a las pruebas y a la medición*. McGraw Hill. México.
- Cozby, P. (2005). *Métodos de Investigación del Comportamiento*. McGraw Hill. México.
- Cronbach, L. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Revista psychometrika*. Vol. 16, No. 3. University of Illinois.
- Delgado, Y., Colombo, L y Rosmel, O. (2002). *Conduciendo la Investigación*. Comala. Caracas.
- Erazo, O (2012). La intimidación escolar, actores y características. *Revista Vanguardia Psicológica*. Volumen 3, número 1, pág. 80-102.

- Falla, D., Alós, F., Moriana, J y Ortega, R (2012). La violencia entre estudiantes según el profesorado en los Centros de Educación Especial de Córdoba. *Revista Aula Abierta Universidad de Oviedo*. Vol. 40, núm. 1, pág. 3-14.
- Galen, B. y Underwood, M. (1997). A development investigation of social aggression among children. *Development psychology*, Vol. 33 (4), pág. 589-600.
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *Revista International Journal of Psychology and Psychological Therapy*. Vol. 11, No. 2, pág. 233-254.
- García, J. (2008). La conciencia del otro: agresores y víctimas desde una perspectiva constructivista. *Apuntes de Psicología* Vol. 26, número 2, pág 361- 378. Sevilla, España.
- Hernández, R., Fernández, C y Baptista, P (2006). *Metodología de la investigación*. México. McGraw Hill.
- Iraurgi, I., Lozano, O., González-Saiz, F y Trujols J. (2008). Valoración psicométrica de la Escala de Severidad de la Dependencia a partir de dos modelos de análisis: la Teoría Clásica de los Test y la Teoría de Respuesta al Ítem. *Revista Boletín de Psicología*, No. 93, Julio 2008, pág. 41-57.
- Jaramillo, P (2012). A prueba de Bullies. Investigación internacional sobre el acoso escolar. *Revista comunicación y relaciones públicas*. Documento recuperado el 20 de agosto de 2013 de <http://repositorio.usfq.edu.ec/handle/23000/1722>.
- Jiménez, A. (2007). *El maltrato entre escolares (bullying) en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria: valoración de una intervención a través de medios audiovisuales*. Tesis Doctoral. Universidad de Huelva. España.
- Juárez, F y Montejo, M. (2006). Propiedades psicométricas del inventario de situaciones y comportamientos agresivos y del inventario de motivos para la agresión. *Revista Universitas Psychological*, Vol. 7, pág. 149-171.
- Kerlinger, F y Lee, H. (2002). *Investigación del Comportamiento. Métodos de Investigación en Ciencias Sociales*. McGraw Hill. México.
- Kumpulainen, K. (2008). Psychiatric conditions associated with bullying; *Int J Adolesc. Med Health*. 2008 Apr-Jun; 20 (2):121-32. Review.
- Lloyd, N. (1994). Girls hidden bullies in schools. *Revista Advertiser*, 137 (48283) 3.

- Luna, I. (2006). El Acoso escolar no es un juego de niños. Asociación Colombiana de Psiquiatría. Septiembre de 2006. *Boletín no. 6* disponible en [www.psiquiatria.org.co/.../B/boletin...6/boletin\\_electronico\\_6.asp](http://www.psiquiatria.org.co/.../B/boletin...6/boletin_electronico_6.asp). (Recuperado el 27 de julio de 2012).
- Magnusson, D. (1990). *Teoría de los Test*. Trillas. México.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013, Marzo). Ley 1620 de 2013, sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar". Recuperado en Junio 11, 2013 de <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201620%20DEL%2015%20DE%20MARZO%20DE%202013.pdf>.
- Montero, E (2000). La teoría de respuesta a los ítems: una moderna alternativa para el análisis psicométrico de instrumentos de medición. *Revista de Matemática*. Vol. 7, pág. 217 - 228.
- Moreno, M., Vacas, C., y Roa, J. (2006). Victimización escolar y clima socio familiar. *Revista Iberoamericana de educación*. No. 40/6. Recuperado el 17 de Julio de 2013 de <http://www.rieoei.org/investigacion/1608Moreno.pdf>
- Muñiz, J. (2000). *Teoría clásica de los test*. Pirámide. Madrid.
- Muñiz, J. y Fonseca-Pedrero, E. (2008). Construcción de instrumentos de medida para la evaluación universitaria. *Revista de Investigación en Educación*, Vol. 5, pág. 13-25.
- Olweus, D. (1993). *Victimization by peers: antecedents and long term outcomes*.
- Olweus, D. (1999). *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. EEUU: Catalano.
- Olweus, D. (2006). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Morata S.L. Tercera Edición. Madrid, España.
- Plata, C., Riveros, M., y Moreno, J. (2012). Autoestima y empatía en adolescentes observadores, agresores y víctimas del bullying en un colegio del municipio de Chía. *Psychologia: Avances De La Disciplina*, 4(2), 99-112. Recuperado el 15 de Junio de 2013 de <http://revistas.usbbog.edu.co/index.php/Psychologia/article/view/184>.

- Prieto, G. (2009, agosto). *Midiendo con el Modelo de Rasch*. Ponencia presentada en el II Congreso Colpsic, Ascofapsi, Bogotá.
- Ricou, J. (2005). *Acoso escolar*. Rd Editores. Sevilla, España.
- Rigby, K. (2000). Effects of peer victimization in school and perceived social support on adolescent well begin. *Journal of adolescence*. Vol. 23, pág. 57-68.
- Rodríguez, R., Seoane., A. y Pedreira, J. (2006). Niños Contra Niños: El Bullying Como Trastorno Emergente. *Revista Anales de Pediatría*, Vol. 64(2):162-6. Recuperado el 3 de diciembre de 2012 de [.http://elrefugio.net/index.php?option=com\\_content&task=view&id=245&Itemid=2](http://elrefugio.net/index.php?option=com_content&task=view&id=245&Itemid=2).
- Rodríguez, O., Rosero, M., Botía, R., y Duarte, L. (2011). Producción de Conocimiento en Psicometría en Instituciones de Educación Superior de Bogotá y Chía. *Revista Colombiana de Psicología*. Vol. 20, No. 1, pág. 9-25.
- Serrano, A y Iborra, I (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Shakeshaft, C., Barber, E., and Hergenrother, M. (1995). Peer harassment in schools. *Journal for a just and caring education*. Vol. 1, pág. 30.44.
- Smith, P and Shu, S. (2000) what good schools can do about bullying: findings from a survey in English school after a decade af research and action. *Childhood*, Vol. 7 (2). Pág. 139-212.
- Sullivan, K. (2.000). *The Anti-Bullying Handbook*. New York: Oxford University Press.
- Sullivan, K. Cleary, M y Sullivan, G. (2003). *Bullying en la enseñanza secundaria: el acoso escolar: cómo se presenta y cómo afrontarlo Barcelona*. Ceac educación secundaria.
- Tornimbeni, S y Olaz, F. (2008). *Introducción a la psicometría*. Paidos. Buenos Aires.
- Tornimbeni, S., Pérez, E., Olaz, F., y Fernández, A. (2004) *Introducción a los Tests Psicológicos*. (3ª Ed.). Ed. Brujas Córdoba, Argentina.
- Varela, J., Farren, D y Tijimes, C (2010). Validación de un instrumento para medir la violencia escolar. *Fundación Paz Ciudadana*. Chile. Documento recuperado el 20 de Mayo de 2013 de <http://es.scribd.com/doc/46415133/Validacion-Instrumento-medicion-violencia-escolar>.
- Voors, W. (2005). *Bullying el acoso escolar*. Oniro. Barcelona, España.

Whitney, I., Smith, P, and Thompson, D. (1994). *Bullying and children with special educational needs*. London: Routledge.

### Apéndices

#### Apéndice 1. Instrumento inicial sobre matoneo

### Cuestionario para Evaluación de la Convivencia Escolar

|                           |       |                                 |        |
|---------------------------|-------|---------------------------------|--------|
| Año escolar:              |       | Fecha de nacimiento: DD-MM-AAAA |        |
| Nombre de la Institución: | Edad: | Sexo:                           | M    F |

**Instrucciones Generales:** A continuación encontrará la descripción de situaciones que en ocasiones se presentan en instituciones educativas. Esta información es anónima por lo cual le pedimos sinceridad al responder. Por favor marque con una **X** la frecuencia en que usted las ha observado en su colegio.

Para cada enunciado encontrará tres opciones:

**Nunca:** en caso que la situación mencionada no se presente.

**Algunas veces:** si la situación se presenta entre 1 y 3 veces al mes.

**Casi Siempre:** cuando la situación se presenta de manera frecuente todos los meses, 2 o más veces por semana.

Ejemplo:

| No. | Enunciados                    | Nunca<br>(o veces) | Algunas<br>veces<br>(1 a 3 veces al<br>mes) | Casi siempre<br>(2 o más veces<br>por semana) |
|-----|-------------------------------|--------------------|---|---|
| A   | Agreden físicamente a un niño |                    |   | X   |

En este ejemplo Usted observa que a un compañero lo golpean todas las semanas.

| No. | Enunciados  | Nunca<br>(o veces) | Algunas<br>veces<br>(1 a 3 veces al<br>mes) | Casi siempre<br>(2 o más veces<br>por semana) |
|-----|---|--------------------|---|---|
| 1   | Me han amenazado con objetos (pistolas, cuchillos, palos, etc.)                                     |                    |   |   |
| 2   | Amenazo a otros para que hagan lo que yo deseo  |                    |   |   |
| 3   | No permito que otros niños participen en actividades deportivas y recreativas                       |                    |   |   |
| 4   | Otros niños se alejan cuando quiero compartir con ellos   |                    |   |   |
| 5   | He visto a niños rompiendo los objetos escolares de otros (cuadernos, libros, etc.)                 |                    |   |   |
| 6   | Hablo mal de otros para dañar su buen nombre o reputación   |                    |   |   |
| 7   | Envío mensajes hablando mal de otros niños por internet y redes sociales (Facebook, Messenger, etc) |                    |   |   |
| 8   | Me ponen apodos o sobrenombres para molestarte  |                    |   |   |
| 9   | He visto que agreden a otros niños con objetos (pistolas,   |                    |   |   |

|    |   |  |  |  |
|----|---|--|--|--|
|    | cuchillos, palos, etc.)   |  |  |  |
| 10 | Les pongo apodosos o sobrenombres a otros niños para molestarlos  |  |  |  |
| 11 | Me quitan el dinero de las onces o del almuerzo   |  |  |  |
| 12 | Ridiculizo a otros frente a los demás   |  |  |  |
| 13 | He visto que a otros niños les roban sus objetos personales   |  |  |  |
| 14 | Me lanzan objetos intencionalmente para lastimarme (piedras, balones, lápices, etc.)                              |  |  |  |
| 15 | Amenazo a otros con lastimar a sus familiares si no hacen lo que deseo  |  |  |  |
| 16 | Se burlan de mí delante de los demás  |  |  |  |
| 17 | He visto que a otros niños les quitan las onces o el almuerzo   |  |  |  |
| 18 | Trato mal a otros compañeros diciéndoles groserías  |  |  |  |
| 19 | Ignoro a otros niños para ofenderlos  |  |  |  |
| 20 | Me roban mis objetos personales   |  |  |  |
| 21 | Otros niños me golpean (patadas, puños, empujones)  |  |  |  |
| 22 | Culpo a otros de cosas que no han hecho para hacerlos quedar mal.   |  |  |  |
| 23 | He visto que a otros niños les lanzan intencionalmente objetos para lastimarlos (piedras, balones, lápices, etc.) |  |  |  |
| 24 | A otros niños les ponen apodosos o sobrenombres para molestarlos  |  |  |  |
| 25 | he visto a compañeros que hablan mal de otros para dañar su buen nombre y reputación                              |  |  |  |
| 26 | Amenazo a otros con objetos (pistolas, cuchillos, palos, etc.)  |  |  |  |
| 27 | Daño intencionalmente los cuadernos y libros de otros niños   |  |  |  |
| 28 | He visto que algunos compañeros ignoran a otros niños intencionalmente para hacerlos sentir mal                   |  |  |  |
| 29 | He visto que amenazan a niños con lastimar a sus familiares y seres queridos                                      |  |  |  |
| 30 | Otros niños me ignoran para hacerme sentir mal  |  |  |  |
| 31 | Golpeo a otros niños intencionalmente (patadas, puños, empujones, etc.)   |  |  |  |
| 32 | He visto que compañeros hablan mal de otros por internet y redes sociales (Facebook, Messenger, etc)              |  |  |  |
| 33 | He visto que culpan a otros niños de cosas que no han hecho para hacerlos quedar mal                              |  |  |  |
| 34 | Algunos niños les esconden objetos personales o escolares a otros para molestarlos                                |  |  |  |
| 35 | Me envían mensajes con ofensas o insultos por Internet y redes sociales (Facebook, Messenger, etc)                |  |  |  |
| 36 | Les quito el dinero de las onces o almuerzo a otros niños   |  |  |  |
| 37 | Me culpan de cosas que yo no hecho para hacerme quedar mal  |  |  |  |
| 38 | He visto a compañeros decir comentarios crueles para hacer sentir mal a otros                                     |  |  |  |
| 39 | No me dejan participar de algunos juegos y actividades  |  |  |  |
| 40 | He visto que se burlan de otros niños por sus características   |  |  |  |

|    |   |  |  |  |
|----|---|--|--|--|
|    | físicas   |  |  |  |
| 41 | Inventan chismes para dañar mi reputación   |  |  |  |
| 42 | Otros niños me insultan y me dicen groserías  |  |  |  |
| 43 | He visto que a algunos niños no se les permite participar de juegos y actividades recreativas |  |  |  |
| 44 | Robo a otros niños sus objetos personales   |  |  |  |
| 45 | Otros niños me amenazan con lastimarme si no hago lo que quieren                              |  |  |  |

Señale con una X el sitio en el cual son más frecuentes las agresiones, puede marcar varias opciones.

|              |                          |                 |                          |                |                          |              |                          |              |                          |               |                      |
|--------------|--------------------------|-----------------|--------------------------|----------------|--------------------------|--------------|--------------------------|--------------|--------------------------|---------------|----------------------|
| <b>Baños</b> | <input type="checkbox"/> | <b>Pasillos</b> | <input type="checkbox"/> | <b>Salones</b> | <input type="checkbox"/> | <b>Rutas</b> | <input type="checkbox"/> | <b>Otros</b> | <input type="checkbox"/> | <b>¿Cuál?</b> | <input type="text"/> |
|--------------|--------------------------|-----------------|--------------------------|----------------|--------------------------|--------------|--------------------------|--------------|--------------------------|---------------|----------------------|

**Gracias por su Colaboración**

**Apéndice No. 2.** Instrumento modificado por evaluación de jueces expertos**Cuestionario para Evaluación de la Convivencia Escolar**

|                           |       |                                 |        |
|---------------------------|-------|---------------------------------|--------|
| Año escolar:              |       | Fecha de nacimiento: DD-MM-AAAA |        |
| Nombre de la Institución: | Edad: | Sexo:                           | M    F |

**Instrucciones Generales:** A continuación encontrará la descripción de situaciones que en ocasiones se presentan en instituciones educativas. Esta información es anónima por lo cual le pedimos sinceridad al responder. Por favor marque con una **X** la frecuencia en que usted las ha observado en su colegio.

Para cada enunciado encontrará tres opciones:

**Nunca:** en caso que la situación mencionada no se presente.

**Algunas veces:** si la situación se presenta entre 1 y 3 veces al mes.

**Casi Siempre:** cuando la situación se presenta de manera frecuente todos los meses, 2 o más veces por semana.

Ejemplo:

| No. | Enunciados                    | Nunca<br>(o veces) | Algunas<br>veces<br>(1 a 3 veces al<br>mes) | Casi siempre<br>(2 o más veces<br>por semana) |
|-----|-------------------------------|--------------------|---|---|
| A   | Agreden físicamente a un niño |                    |   | X   |

En este ejemplo Usted observa que a un compañero lo golpean todas las semanas.

| No. | Enunciados  | Nunca<br>(o veces) | Algunas<br>veces<br>(1 a 3 veces al<br>mes) | Casi siempre<br>(2 o más veces<br>por semana) |
|-----|---|--------------------|---|---|
| 1   | Me han amenazado con objetos (pistolas, cuchillos, palos, etc.)                                     |                    |   |   |
| 2   | Amenazo a otros para que hagan lo que yo deseo  |                    |   |   |
| 3   | No permito que otros niños participen en actividades deportivas y recreativas                       |                    |   |   |
| 4   | Algunos niños se alejan cuando quiero compartir con ellos   |                    |   |   |
| 5   | He visto a niños rompiendo los objetos escolares de otros (cuadernos, libros, etc.)                 |                    |   |   |
| 6   | Hablo mal de otros para dañar su buen nombre o reputación   |                    |   |   |
| 7   | Envío mensajes hablando mal de otros niños por internet y redes sociales (Facebook, Messenger, etc) |                    |   |   |
| 8   | Me ponen apodos o sobrenombres para molestarte  |                    |   |   |
| 9   | He visto que agreden a otros niños con objetos (pistolas, cuchillos, palos, etc.)                   |                    |   |   |
| 10  | Les pongo apodos o sobrenombres a otros niños para  |                    |   |   |

|    |   |  |  |  |
|----|---|--|--|--|
|    | molestarlos   |  |  |  |
| 11 | Me quitan el dinero de las onces o del almuerzo   |  |  |  |
| 12 | Ridiculizo a otros niños frente a los demás   |  |  |  |
| 13 | He visto que a otros niños les roban sus objetos personales   |  |  |  |
| 14 | Me lanzan objetos intencionalmente para lastimarme (piedras, balones, lápices, etc.)                              |  |  |  |
| 15 | Amenazo a otros con lastimar a sus familiares si no hacen lo que deseo  |  |  |  |
| 16 | Se burlan de mí delante de los demás  |  |  |  |
| 17 | He visto que a otros niños les quitan las onces o el almuerzo   |  |  |  |
| 18 | Trato mal a otros compañeros diciéndoles groserías  |  |  |  |
| 19 | Ignoro a otros niños para ofenderlos  |  |  |  |
| 20 | Me roban mis objetos personales   |  |  |  |
| 21 | Algunos niños me golpean (patadas, puños, empujones)  |  |  |  |
| 22 | Culpo a otros de cosas que no han hecho para hacerlos quedar mal.   |  |  |  |
| 23 | He visto que a otros niños les lanzan intencionalmente objetos para lastimarlos (piedras, balones, lápices, etc.) |  |  |  |
| 24 | A otros niños les ponen apodos o sobrenombres para molestarlos  |  |  |  |
| 25 | He visto a compañeros que hablan mal de otros para dañar su buen nombre y reputación                              |  |  |  |
| 26 | Amenazo a otros con objetos (pistolas, cuchillos, palos, etc.)  |  |  |  |
| 27 | Daño intencionalmente los cuadernos y libros de otros niños   |  |  |  |
| 28 | He visto que algunos compañeros ignoran a otros niños intencionalmente para hacerlos sentir mal                   |  |  |  |
| 29 | He visto que amenazan a niños con lastimar a sus familiares y seres queridos                                      |  |  |  |
| 30 | Algunos niños me ignoran para hacerme sentir mal  |  |  |  |
| 31 | Golpeo a otros niños intencionalmente (patadas, puños, empujones, etc.)   |  |  |  |
| 32 | He visto que compañeros hablan mal de otros por internet y redes sociales (Facebook, Messenger, etc)              |  |  |  |
| 33 | He visto que culpan a otros niños de cosas que no han hecho para hacerlos quedar mal                              |  |  |  |
| 34 | Algunos niños les esconden objetos personales o escolares a otros para molestarlos                                |  |  |  |
| 35 | Me envían mensajes con ofensas o insultos por Internet y redes sociales (Facebook, Messenger, etc)                |  |  |  |
| 36 | Les quito el dinero de las onces o almuerzo a otros niños   |  |  |  |
| 37 | Me culpan de cosas que yo no hecho para hacerme quedar mal  |  |  |  |
| 38 | He visto a compañeros decir comentarios crueles para hacer sentir mal a otros                                     |  |  |  |
| 39 | No me dejan participar de algunos juegos y actividades académicas   |  |  |  |
| 40 | He visto que se burlan de otros niños por sus características físicas (color de piel, contextura física, etc.)    |  |  |  |

|    |   |  |  |  |
|----|---|--|--|--|
| 41 | Algunos niños inventan chismes para dañar mi reputación                                       |  |  |  |
| 42 | Algunos niños me insultan y me dicen groserías  |  |  |  |
| 43 | He visto que a algunos niños no se les permite participar de juegos y actividades recreativas |  |  |  |
| 44 | Robo a otros niños sus objetos personales   |  |  |  |
| 45 | Algunos niños me amenazan con lastimarme si no hago lo que quieren                            |  |  |  |

Señale con una X el sitio en el cual son más frecuentes las agresiones, puede marcar varias opciones.

|              |                          |                 |                          |                |                          |              |                          |              |                          |               |                          |
|--------------|--------------------------|-----------------|--------------------------|----------------|--------------------------|--------------|--------------------------|--------------|--------------------------|---------------|--------------------------|
| <b>Baños</b> | <input type="checkbox"/> | <b>Pasillos</b> | <input type="checkbox"/> | <b>Salones</b> | <input type="checkbox"/> | <b>Rutas</b> | <input type="checkbox"/> | <b>Otros</b> | <input type="checkbox"/> | <b>¿Cuál?</b> | <input type="checkbox"/> |
|--------------|--------------------------|-----------------|--------------------------|----------------|--------------------------|--------------|--------------------------|--------------|--------------------------|---------------|--------------------------|

**Gracias por su Colaboración**

**Apéndice No. 3** Instrumento final para la medición del matoneo**Cuestionario para Evaluación de la Convivencia Escolar**

|                           |       |                                 |        |
|---------------------------|-------|---------------------------------|--------|
| Año escolar:              |       | Fecha de nacimiento: DD-MM-AAAA |        |
| Nombre de la Institución: | Edad: | Sexo:                           | M    F |

**Instrucciones Generales:** A continuación encontrará la descripción de situaciones que en ocasiones se presentan en instituciones educativas. Esta información es anónima por lo cual le pedimos sinceridad al responder. Por favor marque con una **X** la frecuencia en que usted las ha observado en su colegio.

Para cada enunciado encontrará tres opciones:

**Nunca:** en caso que la situación mencionada no se presente.

**Algunas veces:** si la situación se presenta entre 1 y 3 veces al mes.

**Casi Siempre:** cuando la situación se presenta de manera frecuente todos los meses, 2 o más veces por semana.

Ejemplo:

| No. | Enunciados                    | Nunca<br>(o veces) | Algunas<br>veces<br>(1 a 3 veces al<br>mes) | Casi siempre<br>(2 o más veces<br>por semana) |
|-----|-------------------------------|--------------------|---|---|
| A   | Agreden físicamente a un niño |                    |   | X   |

En este ejemplo Usted observa que a un compañero lo golpean todas las semanas.

| No. | Enunciados  | Nunca<br>(o veces) | Algunas<br>veces<br>(1 a 3 veces al<br>mes) | Casi siempre<br>(2 o más veces<br>por semana) |
|-----|---|--------------------|---|---|
| 1   | No permito que otros niños participen en actividades deportivas y recreativas                       |                    |   |   |
| 2   | Algunos niños se alejan cuando quiero compartir con ellos   |                    |   |   |
| 3   | He visto a niños rompiendo los objetos escolares de otros (cuadernos, libros, etc.)                 |                    |   |   |
| 4   | Hablo mal de otros para dañar su buen nombre o reputación   |                    |   |   |
| 5   | Envío mensajes hablando mal de otros niños por internet y redes sociales (Facebook, Messenger, etc) |                    |   |   |
| 6   | Me ponen apodos o sobrenombres para molestarte  |                    |   |   |
| 7   | He visto que agreden a otros niños con objetos (pistolas, cuchillos, palos, etc.)                   |                    |   |   |
| 8   | Les pongo apodos o sobrenombres a otros niños para molestarlos                                      |                    |   |   |
| 9   | Ridiculizo a otros niños frente a los demás   |                    |   |   |
| 10  | He visto que a otros niños les roban sus objetos personales   |                    |   |   |

|    |   |  |  |  |
|----|---|--|--|--|
| 11 | Me lanzan objetos intencionalmente para lastimarme (piedras, balones, lápices, etc.)                              |  |  |  |
| 12 | Se burlan de mí delante de los demás  |  |  |  |
| 13 | He visto que a otros niños les quitan las onces o el almuerzo   |  |  |  |
| 14 | Trato mal a otros compañeros diciéndoles groserías  |  |  |  |
| 15 | Me roban mis objetos personales   |  |  |  |
| 16 | Algunos niños me golpean (patadas, puños, empujones)  |  |  |  |
| 17 | He visto que a otros niños les lanzan intencionalmente objetos para lastimarlos (piedras, balones, lápices, etc.) |  |  |  |
| 18 | A otros niños les ponen apodosos o sobrenombres para molestarlos  |  |  |  |
| 19 | He visto a compañeros que hablan mal de otros para dañar su buen nombre y reputación                              |  |  |  |
| 20 | Amenazo a otros con objetos (pistolas, cuchillos, palos, etc.)  |  |  |  |
| 21 | He visto que algunos compañeros ignoran a otros niños intencionalmente para hacerlos sentir mal                   |  |  |  |
| 22 | Algunos niños me ignoran para hacerme sentir mal  |  |  |  |
| 23 | He visto que compañeros hablan mal de otros por internet y redes sociales (Facebook, Messenger, etc)              |  |  |  |
| 24 | He visto que culpan a otros niños de cosas que no han hecho para hacerlos quedar mal                              |  |  |  |
| 25 | Algunos niños les esconden objetos personales o escolares a otros para molestarlos                                |  |  |  |
| 26 | Me envían mensajes con ofensas o insultos por Internet y redes sociales (Facebook, Messenger, etc)                |  |  |  |
| 27 | Les quito el dinero de las onces o almuerzo a otros niños   |  |  |  |
| 28 | Me culpan de cosas que yo no he hecho para hacerme quedar mal   |  |  |  |
| 29 | He visto a compañeros decir comentarios crueles para hacer sentir mal a otros                                     |  |  |  |
| 30 | He visto que se burlan de otros niños por sus características físicas (color de piel, contextura física, etc.)    |  |  |  |
| 31 | Algunos niños inventan chismes para dañar mi reputación   |  |  |  |
| 32 | Algunos niños me insultan y me dicen groserías  |  |  |  |
| 33 | He visto que a algunos niños no se les permite participar de juegos y actividades recreativas                     |  |  |  |
| 34 | Robo a otros niños sus objetos personales   |  |  |  |
| 35 | Algunos niños me amenazan con lastimarme si no hago lo que quieren  |  |  |  |

Señale con una X el sitio en el cual son más frecuentes las agresiones, puede marcar varias opciones.

|       |  |          |  |         |  |       |  |       |  |        |  |
|-------|--|----------|--|---------|--|-------|--|-------|--|--------|--|
| Baños |  | Pasillos |  | Salones |  | Rutas |  | Otros |  | ¿Cuál? |  |
|-------|--|----------|--|---------|--|-------|--|-------|--|--------|--|

**Gracias por su Colaboración**

**Apéndice No. 4** Instrucciones de corrección de la prueba

## Cuestionario para Evaluación de la Convivencia Escolar

### Formato de Corrección – Perfil Víctima

|                           |                                 |           |
|---------------------------|---------------------------------|-----------|
| Año escolar:              | Fecha de nacimiento: DD-MM-AAAA |           |
| Nombre de la Institución: | Edad:                           | Sexo: M F |

**Instrucciones:** Sume los puntajes de cada uno de los factores (intimidador, víctima y observador), posteriormente realice la conversión de ese puntaje a una de las categorías propuestas, recuerde que los puntajes para cada ítem se asigna de la siguiente forma:

|                    |                                       |  |
|--------------------|---------------------------------------|--|
| Nunca<br>(o veces) | Algunas veces<br>(1 a 3 veces al mes) | Casi siempre<br>(2 o más veces por semana) |
| <b>1</b><br>punto  | <b>2</b><br>puntos                    | <b>3</b><br>puntos                         |

| PERFIL VÍCTIMA |                   |                 |
|----------------|-------------------|-----------------|
| ÍTEMS          | CLASE DE AGRESIÓN | PUNTAJE DIRECTO |
| 11             | FÍSICA            |                 |
| 15             | FÍSICA            |                 |
| 16             | FÍSICA            |                 |
| 2              | SOCIAL            |                 |
| 22             | SOCIAL            |                 |
| 26             | SOCIAL            |                 |
| 28             | SOCIAL            |                 |
| 6              | VERBAL            |                 |
| 12             | VERBAL            |                 |
| 31             | VERBAL            |                 |
| 32             | VERBAL            |                 |
| 35             | VERBAL            |                 |
| <b>TOTAL</b>   |                   |                 |

| PERFIL VÍCTIMA  |                         |
|-----------------|-------------------------|
| PUNTAJE DIRECTO | CATEGORÍA DE CONVERSIÓN |
|                 |                         |

| CONVERSIÓN DE PUNTAJES DIRECTOS  |  |   |
|----------------------------------|--|---|
| CATEGORÍA                        | PUNTAJE  | DESCRIPCIÓN   |
| VÍCTIMA DE MATONEO               | 25 puntos o más                                    | El (la) estudiante es víctima de matoneo en su institución educativa  |
| VULNERABLE A SER VÍCTIMA MATONEO | Entre 19 y 24 puntos (ningún ítem puntúa 3)        | El (la) estudiante sufre ocasionalmente conductas de agresión, que de persistir en el tiempo puede llegar a ser víctima   |
| VÍCTIMA POTENCIAL                | Entre 12 y 24 puntos (uno o más ítems puntuaron 3) | El (la) estudiante no cumple el puntaje requerido para ser considerado (a) como víctima, pero existen agresiones frecuentes que pueden llegar a ser consideradas como matoneo |
| NO VÍCTIMA                       | Entre 12 y 19 puntos (ningún ítem puntúa 3)        | El (la) estudiante no es considerado (a) como víctima   |

## Cuestionario para Evaluación de la Convivencia Escolar

### Formato de Corrección – Perfil Intimidador

|                           |                                 |              |
|---------------------------|---------------------------------|--------------|
| Año escolar:              | Fecha de nacimiento: DD-MM-AAAA |              |
| Nombre de la Institución: | Edad:                           | Sexo: M    F |

**Instrucciones:** Sume los puntajes de cada uno de los factores (intimidador, víctima y observador), posteriormente realice la conversión de ese puntaje a una de las categorías propuestas, recuerde que los puntajes para cada ítem se asigna de la siguiente forma:

|                    |                                       |  |
|--------------------|---------------------------------------|--|
| Nunca<br>(o veces) | Algunas veces<br>(1 a 3 veces al mes) | Casi siempre<br>(2 o más veces por semana) |
| <b>1 punto</b>     | <b>2 puntos</b>                       | <b>3 puntos</b>                            |

| PERFIL INTIMIDADOR |                   |                 |
|--------------------|-------------------|-----------------|
| ÍTEMS              | CLASE DE AGRESIÓN | PUNTAJE DIRECTO |
| 1                  | SOCIAL            |                 |
| 4                  | VERBAL            |                 |
| 5                  | SOCIAL            |                 |
| 8                  | VERBAL            |                 |
| 9                  | SOCIAL            |                 |
| 14                 | VERBAL            |                 |
| 20                 | FÍSICA            |                 |
| 27                 | FÍSICA            |                 |
| 34                 | FÍSICA            |                 |
| <b>TOTAL</b>       |                   |                 |

| PERFIL INTIMIDADOR |                         |
|--------------------|-------------------------|
| PUNTAJE DIRECTO    | CATEGORÍA DE CONVERSIÓN |
|                    |                         |

| CONVERSIÓN DE PUNTAJES DIRECTOS |   |  |
|---------------------------------|---|--|
| CATEGORÍA                       | PUNTAJE   | DESCRIPCIÓN  |
| INTIMIDADOR                     | 19 puntos o más                                   | El (la) estudiante es Intimidador en su institución educativa  |
| VULNERABLE A SER INTIMIDADOR    | Entre 15 y 18 puntos (ningún ítem puntúa 3)       | El (la) estudiante ocasionalmente desarrolla conductas de agresión, por lo que si persisten en el tiempo puede llegar a ser un Intimidador   |
| INTIMIDADOR POTENCIAL           | Entre 9 y 18 puntos (uno o más ítems puntuaron 3) | El (la) estudiante no cumple el puntaje requerido para ser considerado (a) como Intimidador, pero desarrolla agresiones frecuentes que pueden llegar a ser consideradas como matoneo |
| NO INTIMIDADOR                  | Entre 9 y 14 puntos (ningún ítem puntúa 3)        | El (la) estudiante no es considerado (a) como intimidador  |

## Cuestionario para Evaluación de la Convivencia Escolar Formato de Corrección – Perfil Observador

|                           |                                 |           |
|---------------------------|---------------------------------|-----------|
| Año escolar:              | Fecha de nacimiento: DD-MM-AAAA |           |
| Nombre de la Institución: | Edad:                           | Sexo: M F |

**Instrucciones:** Sume los puntajes de cada uno de los factores (intimidador, víctima y observador), posteriormente realice la conversión de ese puntaje a una de las categorías propuestas, recuerde que los puntajes para cada ítem se asigna de la siguiente forma:

|                    |                                       |  |
|--------------------|---------------------------------------|--|
| Nunca<br>(o veces) | Algunas veces<br>(1 a 3 veces al mes) | Casi siempre<br>(2 o más veces por semana) |
| <b>1<br/>punto</b> | <b>2<br/>puntos</b>                   | <b>3<br/>puntos</b>                        |

| PERFIL OBSERVADOR |                   |                 |
|-------------------|-------------------|-----------------|
| ÍTEMS             | CLASE DE AGRESIÓN | PUNTAJE DIRECTO |
| 3                 | FÍSICA            |                 |
| 7                 | FÍSICA            |                 |
| 10                | FÍSICA            |                 |
| 13                | FÍSICA            |                 |
| 17                | FÍSICA            |                 |
| 18                | VERBAL            |                 |
| 19                | VERBAL            |                 |
| 21                | SOCIAL            |                 |
| 23                | SOCIAL            |                 |
| 24                | SOCIAL            |                 |
| 25                | SOCIAL            |                 |
| 29                | VERBAL            |                 |
| 30                | VERBAL            |                 |
| 33                | SOCIAL            |                 |
| <b>TOTAL</b>      |                   |                 |

| PERFIL OBSERVADOR |                         |
|-------------------|-------------------------|
| PUNTAJE DIRECTO   | CATEGORÍA DE CONVERSIÓN |
|                   |                         |

| CONVERSIÓN DE PUNTAJES DIRECTOS |  |  |
|---------------------------------|--|--|
| CATEGORÍA                       | PUNTAJE  | DESCRIPCIÓN  |
| OBSERVADOR                      | 29 puntos o más                                    | El (la) estudiante es Observador en su institución educativa   |
| VULNERABLE A SER OBSERVADOR     | Entre 22 y 28 puntos (ningún ítem puntúa 3)        | El (la) estudiante ocasionalmente observa conductas de agresión, si persisten en el tiempo puede llegar a ser un Observador de Matoneo   |
| OBSERVADOR POTENCIAL            | Entre 14 y 28 puntos (uno o más ítems puntuaron 3) | El (la) estudiante no cumple el puntaje requerido para ser considerado (a) como Observador, pero observa agresiones frecuentes que pueden llegar a ser consideradas como matoneo |
| NO OBSERVADOR                   | Entre 14 y 22 puntos (ningún ítem puntúa 3)        | El (la) estudiante no es considerado (a) como Observador   |

**Apéndice No. 5** Carta de autorización a colegio para aplicación de pruebas

Subachoque, 17 de Junio de 2013

Señora

**Marta Lucia Gómez Siachoque**  
Rectora Liceo Campestre Tomás de Iriarte  
Subachoque. Cundinamarca

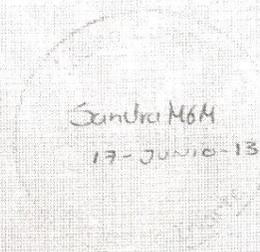
**Ref. Solicitud de autorización para aplicación de pruebas**

Cordial Saludo.

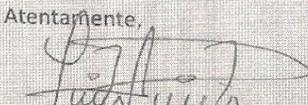
El objetivo de la presente es solicitar a Usted de manera cordial se nos permita aplicar dentro de su colegio una prueba que tiene como objetivo identificar los actores presentes en el fenómeno del Matoneo, lo anterior debido a que actualmente nos encontramos desarrollando la especialización en psicología clínica de la niñez y la adolescencia en la Universidad de la Sabana, en donde para acceder a dicho título debemos desarrollar un proyecto de grado, que en nuestro caso consiste en el diseño y validación de una prueba que evalúe matoneo en instituciones educativas.

Una vez finalizado el estudio le daremos a conocer a su institución los resultados finales del presente trabajo y los hallazgos identificados en las pruebas aplicadas. De antemano agradecemos su colaboración.

  
**Marta Lucia Gómez Siachoque**  
Rectora Liceo Campestre Tomás de Iriarte

  
Sandra M64  
17-JUNIO-13

Atentamente,

  
**LIDA PINEDA RODRIGUEZ**  
Psicóloga  
Estudiante de especialización en Psicología Clínica

  
**JUAN CARLOS VELASQUEZ DIAZ**  
Psicólogo  
Estudiante de especialización en Psicología Clínica