

Diseño y evaluación del impacto de un programa de intervención basado
en la Teoría de la Acción Razonada sobre el comportamiento
de matoneo en estudiantes escolares



OLGA LUCÍA PAREDES GARAVITO

Tesis para optar por el título de:

Magíster en Psicología con énfasis en salud

Director

Luis Flórez Alarcón

Doctor en Psicología General Experimental

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

SEDE BOGOTÁ

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

ABRIL 2009

RESUMEN

La investigación evaluó el impacto de una intervención “anti-matoneo” sobre la intención y comportamiento de los/las estudiantes para ejercer el matoneo, en un intento de evaluación de factores intervinientes en este comportamiento dentro de la escuela. El trabajo se enmarcó en la Teoría de la Acción Razonada de Fishbein y Azjen (1975), propuesta de modelo psicosocial de la promoción de la salud, con el fin de establecer posibles estrategias de reducción de la violencia escolar en Colombia. Se trabajó con una muestra de 287 estudiantes escolares con edad media de 13 años. La información de las variables a estudiar se recogió con un cuestionario diseñado para la investigación; se aplicó un programa de intervención igualmente diseñado. Los resultados se analizaron utilizando la prueba estadística de Wilcoxon para muestras pareadas, prueba de Friedman y un análisis de regresión múltiple. Posterior al programa, se observaron diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.05$) en la intención y el comportamiento. Las actitudes y norma subjetiva predijeron la intención, pero solamente esta última lo hizo para el comportamiento.

Palabras claves: matoneo, actitudes, norma subjetiva, intención, Teoría de la Acción Razonada, salud escolar.

ABSTRACT

The research evaluated the impact of an "anti-bullying" intervention on the intention and behavior of the students to exercise bullying, as intent of evaluating the factors that take part of this behavior inside the school. The work was framed in the Theory of the Reasoned Action of Fishbein and Azjen (1975), proposal of a psychosocial model of health promotion, in order of establishing possible strategies of reduction of the school violence in Colombia. The sample counted of 287 school students with an average age of 13 years. The information of the variables of study was collected with a questionnaire designed for the investigation; the intervention program applied also was designed. The results were analyzed utilizing the statistical test of Wilcoxon for samples matched, Friedman test and an analysis of multiple regression. After the program, statistically significant differences were observed ($p < 0.05$) in the intention and the behavior. The attitudes and subjective norm predicted the intention, but only this last one did it for the behavior.

Key words: bullying, attitudes, subjective norm, intention, Reasoned Action Theory, school health.

TABLA DE CONTENIDO

Introducción.....	8
Conceptualización de la violencia escolar.....	10
El “Bullying” o Matoneo.....	13
Factores relacionados con el matoneo.....	15
Factores familiares.....	16
Factores Individuales.....	17
Factores escolares.....	18
La Teoría de la Acción Razonada (TAR).....	20
Aplicaciones de la Teoría de la Acción Razonada en comportamientos violentos: Antecedentes Empíricos.....	23
Intervenciones y programas.....	29
El matoneo desde la Psicología de la Salud.....	31
Planteamiento.....	34
Objetivos.....	35
Objetivo General.....	35
Objetivos específicos.....	36
Descripción de variables.....	36
Hipótesis.....	37
Método.....	38
Diseño.....	38
Participantes.....	38
Instrumento de medida.....	39
Procedimiento.....	41
Resultados.....	44
Discusión.....	55
Referencias.....	61

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Características demográficas de los participantes (segregados por grupo).....	39
Tabla 2. Matriz de componentes rotados.....	44
Tabla 3. Coeficientes de Cronbach.....	45
Tabla 4. Items excluidos del cuestionario.....	46
Tabla 5. Distribución de frecuencias de las subescalas de actitud y norma subjetiva.....	47
Tabla 6. Correlaciones variables- edad.....	48
Tabla 7. Pregunta abierta segunda aplicación.....	48
Tabla 8. Prueba de Kolmogorov-Smirnov.....	49
Tabla 9. Prueba de Levene para igualdad de varianzas.....	50
Tabla 10. Prueba de Rangos con signos de Wilcoxon.....	51
Tabla 11. Prueba de Friedman.....	51
Tabla 12. Modelo de regresión.....	52
Tabla 13. Coeficiente del modelo regresión.....	52
Tabla 14. Resumen del modelo.....	53
Tabla 15. Coeficiente del modelo regresión intención.....	53

LISTA DE FIGURAS

Gráfica 1. Modelo gráfico de la teoría de la Acción Razonada..... 22

Gráfica 2. Gráfico de dispersión, modelo de regresión intención..... 54

LISTA DE ANEXOS

Anexo A

Cuestionario final (instrumento) 73

Anexo B

Preguntas abiertas del cuestionario..... 77

Anexo C

Estructura del programa anti-matoneo..... 78

Anexo D

Consentimiento informado adolescentes y padres..... 84

INTRODUCCIÓN

La violencia ha estado presente siempre y de forma inherente en la historia de la evolución humana, sin embargo en los últimos años sus diversas manifestaciones y nefastas consecuencias han superado barreras que han exhortado a declararla problema de salud pública. De igual manera los sistemas penales fortalecidos y el empoderamiento de la salud y el bienestar por parte de la población, han permitido que las problemáticas se visibilicen y las víctimas sean escuchadas. Las grandes organizaciones en el ámbito mundial han llamado la atención sobre la magnitud de este fenómeno y han despertado la necesidad de generar medidas preventivas para contrarrestarla, intentando disminuir de esta manera, las tasas de víctimas, victimarios y consecuencias (Krug, E; Dahlberg, L; Mercy, J; Zwi, A & Lozano, R, 2002).

Todos los tipos de comportamiento violento tienen grandes efectos que no se evidencian únicamente en muertes, lesiones físicas o discapacidades, sino que también generan una carga sustancial para los individuos, las familias y comunidades. Los costos no pueden referirse únicamente a la carga económica que implica la pérdida de una víctima, por ejemplo en inversiones médicas, asistencia social o gastos funerarios, sino en la pérdida de productividad, compensaciones, disfuncionalidad financiera de la familia, economía interna, trasgresión de valores de la comunidad y de los derechos humanos, entre otros aspectos relevantes. Son de gran importancia los actos violentos que no causan la muerte pero

impactan a la víctima de forma irreparable, el sufrimiento y la mortificación son incalculables.

No es difícil extrapolar este fenómeno al contexto particular colombiano, donde la violencia se ve instalada en cada espacio de la vida cotidiana y no únicamente en el ámbito político, en las áreas de conflicto o en la guerra civil. A pesar de esta evidencia, los diferentes tipos de violencia continúan siendo una de las principales causas significativas de muerte y morbilidad en el país (Pinto,M; Vergara,A; La Huerta,Y, 2004; Fuentes, 2003) que requieren de estrategias, sí no para eliminarla completamente, sí para reducir su prevalencia y el intento de establecer dinámicas sociales más adecuadas.

La violencia en el escenario escolar también es cada vez más común en Colombia, originando un gran número de estudios (Hoyos, Aparicio y Córdoba, 2005; Chaux, 2003; Hernández, 2006) que por lo general se destacan en el ámbito educativo y social pero que no abordan la problemática desde modelos de salud concretamente. Lo anterior ha contribuido a que sea escasa la evidencia en este campo para orientar líneas de acción multidimensionales que integren la salud física y mental con otros aspectos ambientales, culturales, de calidad de vida, bienestar, prevención y promoción en el contexto escolar.

Según Pepler (2006) el matoneo es hoy en día un problema social y de salud pública importante, las víctimas y agresores presentan gran riesgo de padecer problemas de salud incrementando de esta manera el uso de los servicios; la deserción de la escuela para evitar el maltrato

aumenta los costos de la educación, incide en las tasas de criminalidad asociada y gastos en el desarrollo y aplicación de los programas de prevención. En Colombia, el más reciente informe sobre Convivencia y Seguridad en ámbitos escolares de Bogotá (2006) se refirió a este tipo de violencia como la generadora de severos perjuicios para las víctimas y para su entorno y cree necesario que la comunidad lo considere un comportamiento inadmisibles, para ello, invita a la producción de trabajos investigativos y programas de intervención que integren a toda la colectividad en búsqueda de una solución.

Conceptualización de la violencia escolar

La Organización Mundial de la Salud (2002) define la violencia como el uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones. Esta definición se amplía al admitir que este uso intencional es utilizado para el ejercicio de poder en la medida que pretende controlar a otro individuo o grupo (Buvinic y Morrison, 1999; Dahlberg y Krug, 2002). La violencia se comprende en relación con el bienestar de las personas, asumiéndose como un importante problema de salud pública y calidad de vida de las poblaciones.

Cabe resaltar el componente de intencionalidad explicitado por la definición, porque incluye aspectos fundamentales de los

comportamientos violentos, especialmente en la determinación de sus causas y su intervención. Así queda entonces especificado, que la violencia no incluye acontecimientos no intencionales, y que por tanto puede existir incoherencia entre la intención del acto y las consecuencias del mismo, es decir, la presencia de la intención de usar la fuerza no significa necesariamente que haya habido la intención de causar daño.

Ocurre también en ocasiones que quien realiza los actos violentos no es consciente de que éstos son tales, por ejemplo debido a aspectos culturales, porque se subdimensionen los efectos o porque la intención es tan sólo una reacción ante un hecho real o una percepción de vulnerabilidad.

El presente trabajo profundizará en la categoría de la violencia hacia otras personas, comprendida bajo el concepto de violencia interpersonal; estos tipos de actos pueden a su vez ejercerse en las siguientes subdivisiones:

Violencia familiar: incluye actos como maltrato infantil, violencia conyugal, maltrato a personas de la tercera edad.

La violencia comunitaria: que por el contrario, se presenta entre personas sin parentesco e incluyen la violencia juvenil, ataques sexuales y violencia en instituciones como la escuela, trabajo, etc. Para el año 2002, se calcularon 520.000 muertes en el mundo como consecuencia de los diversos tipos de violencia interpersonal en niños/as y jóvenes entre los 10 y 29 años (OMS, 2002a).

Martínez (2004) considera que los centros escolares hacen uso del término “violencia escolar”, para referirse a una gama de acciones del estudiante que tienen por objeto producir daño a sus compañeros o profesores y que alteran el equilibrio institucional. La violencia escolar puede definirse de la siguiente manera: actos violentos intencionales que causan daño físico o psicológico a otros, incluyendo los daños a la propiedad (Astor, Meyer y Pitner, 2001) incluidos actos denominados criminales y agresiones que inhiben el proceso de aprendizaje y hacen daño al “clima” escolar (Furlong, 2000) tales como golpes, palizas, insultos, amenazas, violación de normas y códigos (Meyer, Roberto, Boster y Roberto, 2004), posesión de armas, pertenencia a pandillas e incluso asaltos (Eisenbraun, 2007). En Colombia, autores como Daza (2006) mencionan que la trascendencia de los resultados de los estudios sobre la violencia escolar es escasa, pues al ejecutar programas de prevención, la escuela por lo general considera que ésta obedece a causas familiares o influencias externas que no son de su dominio, asumiendo así poca responsabilidad al respecto.

Para facilitar la explicación y estudio de los actos violentos en las escuelas, se han establecido también algunas categorías, entre éstas se encuentra la de Ortega y Del Rey (2002) quien retoma una amplia clasificación, estableciendo:

1. Vandalismo (violencia contra los bienes).
2. Disruptividad (violencia en contra de tareas escolares). Actos que interrumpen el curso dificultando el aprendizaje normal de una clase como risas, charlas, paradas y salidas

del salón (Moreno, 1999). 3. Indisciplina (violencia contra las normas). Hace más referencia a actos entre estudiantes y docentes, haciendo relación al incumplimiento de reglas y tareas, ausencias o retrasos no justificados, insulto a la autoridad, entre otros (Moreno, 1999a). 4. Violencia interpersonal (acciones intencionales contra otros).

5. Posible violencia criminal (acciones que tienen consecuencias penales). En muchas ocasiones este tipo de violencia hace referencia a las consecuencias de los anteriores hechos y comprenden actos que violan las leyes internas de la institución y trascienden a las externas. Entre éstos se encuentran las lesiones personales, las amenazas de muerte, los homicidios (Ortega y Del Rey, 2002a).

El “bullying” o matoneo

Dentro de las diversas formas de presentación de la violencia escolar se retomará con especial interés el “*Bullying*” o en castellano, “matoneo”. Este concepto define actos de intimidación y de victimización entre pares, consistentes en maltratar (psicológica o físicamente) a compañeros o iguales, con palabras humillantes, burlas, apodos, ignorarlo o excluirlo, patear, pegar empujar e incluso amenazar; esparcir rumores o mentiras e incitar a otros a que sean rudos (Avilés, 2003).

Este tipo de violencia se inscribe en la dinámica de relaciones interpersonales se ha hecho pública en los últimos años a pesar de que su estudio cumple más de 30 años. El psicólogo noruego Dan Olweus fue el pionero de las investigaciones sobre el tema desde el año 1973,

interés que se hizo público diez años más tarde al iniciar trabajos originados por el suicidio de algunos jóvenes a causa del matoneo. El comportamiento del matoneo fue lanzado a la luz pública desde finales de los años 70 y principios de los 80 en países como Estados Unidos, Noruega, España y Finlandia, convirtiéndose en práctica común a nivel mundial. El País Vasco ha alcanzado un 15 por ciento de presencia del matoneo en las escuelas, mientras que en Colombia (Revista Cambio, 2006) se habla de un 30% de jóvenes intimidados, cifra bastante similar a la de Estados Unidos (NICHD, 2006).

En el matoneo, la persona está expuesta a este tipo de acciones negativas por parte de una o más personas repetidamente sobre el tiempo; dichas acciones hacen referencia a la intención de una persona de causar lesiones o malestar en otro, ya sea por contacto físico, verbal, exclusión etc. (Olweus, 1993). Se genera un desbalance de poder notorio entre el perpetrador y la víctima, claramente de tipo intencional y con el propósito de dominancia.

Se trata entonces de un sistema de dominio-sumisión que se prolonga en el tiempo, con intencionalidad mantenida de dañar a otro y que por lo general ocurre en un contexto de impunidad, ya que la mayoría de ocasiones no es detectada por los adultos o autoridades y se convierte en una acción encubierta. Sin embargo es evidente para los compañeros que se convierten en testigos y que están presentes en el 85% de los episodios (Pepler, 2005).

Existen gran número de estudios que señalan los efectos del matoneo sobre la víctima, generando enfermedades relacionadas con el estrés, depresión, suicidio e incluso homicidios. De igual forma el detrimento de la calidad de vida originada por el aislamiento, humillación social, evitación de contextos, irritación, entre otros (Cerezo, 2001). Los efectos negativos que impactan tanto a la víctima como al agresor han llegado a agruparse en dos grandes bloques con el fin de poder intervenir de manera más eficiente, éstos comprenden: los problemas a corto plazo (desarrollo de enfermedades psicosomáticas, ansiedad, autolesiones, suicidio, ausencias y deserción escolar), y aquellos a largo plazo (baja auto estima, depresión, relaciones de desconfianza con pares, entre otras).

Los victimarios del matoneo son más vulnerables a verse comprometidos en comportamientos antisociales, delincuencia, vandalismo, consumo de sustancias, contribuyen además a un clima social negativo, afectando el proceso de aprendizaje y enseñanza. Se añade la creciente lista de víctimas que han tomado venganza de la intimidación, llegando al asesinato de sus victimarios o generando otro tipo de lesiones (Sullivan, 2001).

Factores relacionados con el matoneo

Es importantes iniciar enfatizando sobre la “universalidad” del matoneo, es decir que se ha encontrado que la gama de comportamientos que se ejercen suelen ser los mismos (apodos, humillaciones, golpes,

exclusiones) independiente del estatus socioeconómico de los estudiantes, sin embargo se han descrito en la literatura un conjunto de agentes interactuantes que aumentan la probabilidad de verse inmerso en una situación de matoneo bien como víctima o victimario y que pueden considerarse factores de riesgo:

- Factores familiares

Se ha mencionado a las familias como uno de los más trascendentes; los núcleos familiares autoritarios, mal tratantes o legitimadores de violencia permiten que sus miembros repliquen este tipo de dinámicas en otros contextos como la escuela. Por ejemplo, aspectos como los métodos de resolución de conflictos positivos de los padres influyen en las relaciones de los niños/as con sus compañeros proporcionando modelos de expresión emocional adecuada y enseñando a sus hijos estrategias conductuales para hacer frente a las situaciones sociales (De Baryshe y Fryxell, 1998). Un clima familiar positivo que comprende cohesión afectiva entre los padres y los hijos, con una percepción de apoyo, confianza, intimidad y comunicación empática, ayuda a un acoplamiento de los hijos a otros entornos como la escuela. Por otro lado, un clima familiar negativo en un ambiente que carece de la comunicación abierta, afectividad y confianza establece un factor de riesgo al influir en mayormente en comportamientos agresivos y delincuenciales de los jóvenes (Estevez, Misitu & Herrero, 2005; Dekovic, Wissink & Meijer, 2004).

- Factores Individuales

En cuanto a los factores individuales o personales, los alumnos que abandonan la escuela o que faltan a clases, aquellos que poseen una baja auto imagen a nivel académico o carecen de habilidades de expresión de emociones, tienen una mayor probabilidad de participar en actos violentos que comprometen la salud. De igual manera los niños/as que evidencian alguna característica disfuncional, bien dificultades en el aprendizaje o por el contrario, excelencia académica, defectos físicos o cognitivos, son blanco fácil del matoneo (Orpinas y Kelder, Frankowski y Murray, 2000). Dentro de los factores individuales, los más reiterativos en la literatura han sido el género y la edad.

En cuanto al género, se ha registrado que los hombres se ven involucrados en el matoneo de una forma física como empujar, pegar y en aspectos verbales como colocar apodosos o humillar. Las mujeres se involucraron en formas indirectas tales como esparcir rumores, excluir del grupo pero en violencia verbal no difirieron de los hombres (Coloroso, 2003; Cajigas, Kahan, Luzardo, Najson, Ugo y Zamalvide, 2006; Salmivalli & Kaukiainen, 2004).

Estudios como los de Gómez, Gala, Lupiani, Bernalte, Miret & Barreto, (2005) evidenciaron que los comportamientos de matoneo muestran a las mujeres como quienes usan la agresión indirecta con la red de pares, que se sugiere es más fuerte y estrecha entre las mujeres que los hombres, haciendo más fácil explotar las relaciones con un daño a sus víctimas de forma sutil y con mayor manipulación. Kornelis,

Lindenberg & Veenstra (2007), investigaron la ayuda, aceptación o rechazo por parte del mismo género, encontrando un efecto prototípico, los hombres aceptan a las niñas que matonean mucho mejor que a las niñas que no lo hacen; y las niñas aceptan más a los niños solidarios que a aquellos que no lo son; en cuanto a la aceptación hay un efecto de ignorancia a través del género, es decir los niños ignoran la ayuda en las niñas y ellas ignoran el matoneo en los niños.

En cuanto a la edad, Monks & Smith (2006) estudiaron su influencia en la definición del matoneo entre diferentes grupos de edades, encontrando que los de menor edad utilizan la diferencia entre actos agresivos y no agresivos, mientras que los más grandes distinguen otro tipo de actos menos visibles como los de exclusión y aislamiento social. Chaux, Velasquez, Melgarejo & Ramirez (2007) citan datos del estudio de intimidación escolar, encontrando una diferencia de la misma por cursos, que bien puede ser entendida dadas las edades correspondientes a dichos cursos; en quinto grado, el porcentaje de intimidación fue de un 29.1% mientras que para el grado noveno fue de 14.7% .

- Factores escolares

Los factores de la institución escolar, tratan por lo general de las relaciones docente-estudiante. Para Melero (1993), la violencia está cimentada en las reglas y dinámicas de la misma institución: las características de la escuela influyen en el surgimiento de conflictos porque existe una jerarquía estricta, así como una obligatoriedad (asistencia, por ejemplo). La violencia está dada por el autoritarismo y la pérdida de poder del docente, quien ejerce la fuerza sobre sus

estudiantes dentro de un proceso de socialización aceptado en la jerarquía que corresponde a alumno-profesor (Amodei y Scott, 2002).

Uno de los factores mayormente abordados dentro de la institución escolar, es el de la influencia de los pares. El matoneo se instala dentro de la violencia interpersonal, la intimidación se ejerce entre iguales e influye en el desarrollo de otros niños/as a través de la adaptación al medio social e institucional, en este caso específico, a la escuela. El grupo de compañeros es el que recompensa determinados comportamientos además de definir el tipo de relación que se establece con la persona, de rechazo o aceptación por ejemplo, además de ejercer poder en aspectos como el aprendizaje de actitudes, valores e informaciones respecto del mundo que les rodea, la capacidad de percibir las situaciones desde el punto de vista del otro y el control de impulsos (Hartup, 1992).

La experiencia con los pares o iguales es entonces un factor de socialización que contribuye junto con la familia, la escuela y otros ámbitos al bienestar y ajuste social, emocional y cognitivo pues a través de ésta se adquieren habilidades y actitudes que influyen en la adaptación social de la persona a lo largo de la vida.

Los factores culturales también pueden influir en la aceptación de la violencia como medio de resolución de conflictos y como un aspecto válido para hacer frente a experiencias de vida cotidianas. No se desconoce la conexión entre la violencia escolar y otros tipos de violencia como los efectos de abusos físicos, psicológicos y sexuales (Daza,2006),

el pandillismo (Perea, 2004), delincuencia común y de gran relevancia para el caso colombiano, aquella dejada por el impacto que generan los conflictos armados que adoptan una cultura del miedo, la muerte y la retaliación como medio justificado para obtener metas (Mariño, 2005; Pecaut, 2001). La comprensión y estudio de estos factores que pueden incrementar el riesgo de ser víctima, o bien de convertirse en el victimario, son esenciales para caracterizar y contextualizar la violencia escolar así como para formular programas de intervención y diseñar acciones que permitan dar una solución ante un hecho, que a pesar de acompañarnos a lo largo de nuestra historia no es inevitable y afortunadamente puede prevenirse; la relación entre estos factores consolida la importancia de plantear la violencia como resultante de la influencia de diversos niveles.

El presente trabajo no desconoce la influencia de los factores mencionados, pero se centra especialmente en factores individuales que pueden respaldar el comportamiento de matoneo y su justificación para ejercerlo, mantenerlo o evitarlo. Entre estos factores se resaltan las actitudes y la norma subjetiva, componentes esenciales de la Teoría de Acción Razonada (TAR), marco teórico de variables psicosociales de referencia para este trabajo.

La Teoría de la Acción Razonada (TAR)

Esta teoría de expectativa-valor propuesta por Fishbein y Azjen (1975) plantea la relación entre las actitudes (factor personal) y la norma

subjetiva (factor influencia social) como determinantes de la intención y del comportamiento mismo.

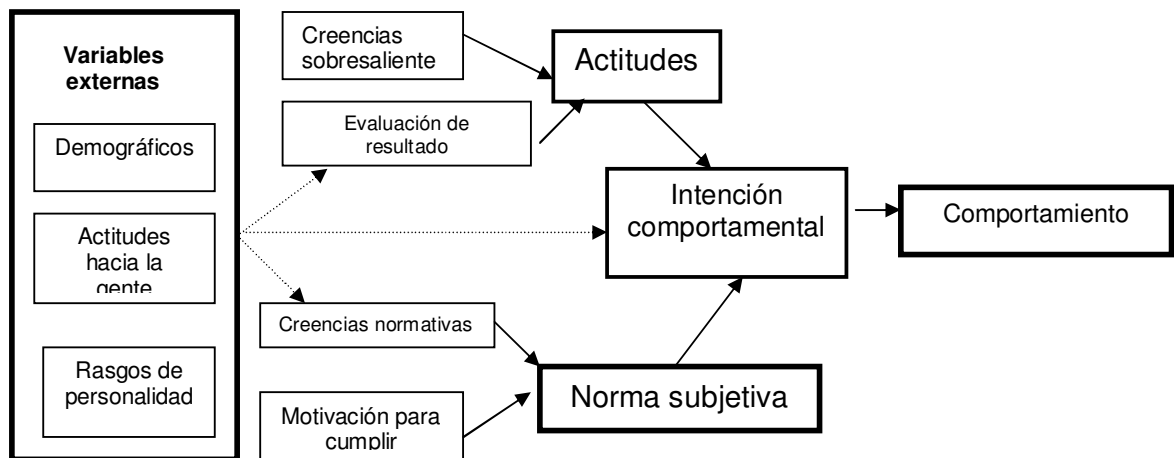
Se señala que el mejor predictor de la conducta es la intención de llevarla a cabo, es decir, la intención es “predicha” por la actitud hacia ejecutar una conducta y por factores sociales bajo un concepto de razón atribuido y considerando que son comportamientos voluntarios. La intención entonces puede determinarse a través de dos factores: el primero es la actitud hacia ese comportamiento, esto se refiere al juicio respecto a llevar a cabo ese comportamiento, son un factor personal de tipo afectivo, bien sea positivo o negativo respecto a realizar dicho comportamiento. El segundo determinante es la norma subjetiva, que hace alusión a las percepciones que tienen los otros significativos, es decir con mayor nivel de influencia, sobre el resultado de un comportamiento. Si la persona percibe que las figuras significativas para ella (en este caso los amigos) aprueban el comportamiento, hay una mayor probabilidad de que lo realice.

Las actitudes tienen a su vez como determinantes las creencias de resultado (las consecuencias percibidas de comprometerse en este comportamiento) y la evaluación sobre el resultado de un comportamiento (la evaluación personal de esas consecuencias).

Las creencias normativas (lo que la persona piensa que cada persona en su grupo referente cree que debe hacer) y la motivación para cumplir (qué tan motivada está una persona para cumplir con las expectativas del grupo referente), son determinantes de la norma

subjetiva. Estas creencias normativas (lo que la persona piensa que cada persona en su grupo referente cree que debe hacer) y la motivación para cumplir (qué tan motivada está una persona para cumplir con cada persona en el grupo referente), son determinantes de la norma subjetiva. Se componen de creencias bien generadas por la experiencia individual o por información de otros externos, que permite conocer su acción. Si la persona tiene creencias primordiales positivas a cerca del resultado del comportamiento (los demás admiran a las personas que matonean), se dirá que tiene una actitud positiva hacia este comportamiento y lo mismo sucedería con el caso de creencias salientes negativas (quienes matonean no se salen con la suya). En la gráfica 1 se representa esquemáticamente la TAR.

Gráfica 1. Modelo gráfico de la teoría de la Acción Razonada



La teoría anota además la influencia de variables externas, comprendiendo variables sociodemográficas y características de personalidad, entre otras, sin embargo éstas cobran importancia solo a

través del impacto que tienen sobre las creencias, actitudes y /o norma subjetiva.

La Teoría de Fishbein y Ajzen (1975a) plantean sin embargo, que las actitudes y la norma subjetiva no cuentan con el mismo peso en la predicción del comportamiento, por tanto cada variable tendrá diferentes efectos en la intención de comportarse. Lo que determina la intención de realizar un comportamiento puede ser entonces de carácter normativo y para otras personas actitudinal, para los autores de la teoría, esto daría explicación al por qué personas en contextos similares se comportan de forma diferente ante sucesos iguales y por qué una misma persona da diversos valores a los comportamientos.

Para el presente trabajo resulta de gran interés el peso de las actitudes y la norma subjetiva sobre la intención de ejercer, mitigar o exacerbar el comportamiento de matoneo.

Aplicaciones de la teoría de la acción razonada (TAR) en comportamientos violentos: antecedentes empíricos

En el estudio de la violencia, algunos autores (Nabi y Sullivan, 2002; Cooper, Luttenbacher y Faccia, 2000; Madden y Scholder, 1992) consideran que la TAR permite explicar determinantes que emergen como un predictor fuerte de comportamientos violentos. Para el matoneo particularmente, se ha propuesto que el abordaje de programas preventivos deberá involucrar esencialmente el trabajo con la norma subjetiva dada la gran influencia de los pares. Dado que estas relaciones

con los iguales refuerzan las creencias sobre la violencia, se hace necesario abordarlas, e incluso enseñar y promover mejores formas de comunicación e interrelación (Headley, S, 2002).

Constantine, Curry, Díaz y Huh-Kim (2000) citan la TAR en su estudio de factores asociados al comportamiento agresivo. Encontraron que se reporta mayor agresión física en niños que niñas, mientras no existe tal diferencia de género en la agresión verbal. Los factores de creencias sobre la agresión, estrategias no violentas y uso de alcohol o drogas en el último mes, fueron predictores de la agresión verbal. Similares resultados encontraron Jemmott, Sweet y Moore (2001) quienes plantean que los alumnos de escuela media evidenciaron que las actitudes y la norma subjetiva predecían la intención a pelear, especialmente entre estudiantes latinos.

Slaby y Guerra (1988) refieren cómo los comportamientos violentos pueden ser cambiados a través de la modificación de las creencias de los adolescentes, pues han encontrado que los estudiantes violentos tienden a evidenciar con mayor frecuencia, creencias de aceptación hacia la agresión en la interacción con sus iguales.

Pero quizás los estudios más relevantes sobre la aplicación de la TAR en la violencia escolar son los de Roberto, Meyer, Foster y Roberto (2001). Los autores son investigadores de la Universidad Estatal de Ohio, y lanzaron un programa denominado "*Get Real about Violence@ Currículo*" (que traducen como Currículo de la no violencia). Éste se enmarca en los resultados de investigaciones de violencia escolar con el

diseño y aplicación de la Teoría de la Acción Razonada. La investigación contó con 488 estudiantes de séptimo año, quienes llenaron un cuestionario relacionado con los componentes de la Teoría; las preguntas se centraron en cuatro comportamientos: mirar una pelea; contarle a los demás que hay una pelea, insultar y pelear.

Los resultados concluyeron que las actitudes y la norma subjetiva predicen la intención de ver peleas, esparcir rumores sobre éstas y la agresión verbal. Sin embargo, las actitudes, pero no la norma subjetiva, predijeron la intención del comportamiento de pelear físicamente. La idea de la aplicación de la TAR es identificar la combinación de actitudes y normas que están favoreciendo la violencia escolar, para luego proponer su cambio que conlleven a resultados distintos libres de violencia.

El marco conceptual de la TAR no se ha aplicado a los estudios específicos del matoneo; sin embargo fuera de las investigaciones de Roberto y cols (2003) mencionadas se encuentran otras propuestas relacionadas con la violencia entre iguales, algunas de ellas retomando elementos de la TAR modificados.

Salmivalli, Huttunen y Lagerspetz (1997) por ejemplo, han realizado estudios con el objetivo de evaluar la red social de los pares y la asociación con el matoneo. Una de sus investigaciones involucró a 450 estudiantes entre los 11 y 12 años en escuelas de Finlandia a quienes aplicó dos cuestionarios para la recolección de datos. El primero (Rol Participante) mide la evaluación de los pares ante el comportamiento del matoneo clasificando los diversos roles de los participantes (víctima,

“matón”, defensor) y el segundo (Inventario de Red Social de Pares), identifica qué grupos de niños/as se vinculan en la clase, solicitando que dibujen un mapa social de la misma y describiendo cuál es la conformación de los grupos y en cuál se encuentran ellos.

Los resultados generales evidencian que los niños/as que actúan similar en el matoneo, tienden a juntarse, así como las víctimas, que buscan aliarse para evadir la intimidación. El “matón” es apoyado por su grupo de pares inicialmente por compartir el rol ante el matoneo, lo cual supondría que estos compañeros están con él porque son las únicas amistades que puede afianzar reforzándose mutuamente el comportamiento violento.

Otra investigación (Salmivalli y Voeten, 2004), examinó la conexión entre actitudes, normas de grupo y matoneo con 1220 estudiantes. Las actitudes predijeron el comportamiento en la mayoría de los casos, las normas permitieron explicar alguna varianza en el salón pero no arrojaron otros resultados de importancia.

Adicionalmente, Stevens, Van Oost & Bourdeaudhuij (2000), afirman que en el contexto de las intervenciones con pares, se recomienda centrarse en las actitudes y los comportamientos del grupo de pares en sí mismos; los esfuerzos de intervención deben enfocarse en las actitudes, normas de grupo, y la eficacia para afrontar el problema del matoneo.

Entre las investigaciones realizadas en Colombia sobre el matoneo, puede mencionarse algunos trabajos descriptivos como los de Hoyos y

cols (2005) quienes agruparon una muestra de 332 estudiantes de escuelas públicas en la ciudad de Barranquilla (220 mujeres, 112 hombres), entre los 12 y 16 años. Se aplicaron unos cuestionarios con los cuales se obtuvieron conclusiones referentes a escenario de violencia, interlocutores, intervinientes, reacciones ante el maltrato etc. Entre los datos más relevantes pueden mencionarse que: el tipo de intimidación más prevalente fue la violencia verbal, seguida por la física y el acto de ignorar al otro. Al preguntar por la fuente de apoyo que reciben los/las estudiantes que sufren la intimidación, éstos aseguran que inicialmente proviene de sus amigos, que no la reciben, o surge de algún profesor o adulto. Comentan que los/las estudiantes que ante un comportamiento de matoneo, los amigos intentan o detienen la situación, algunos avisan a un adulto o no hacen nada aunque consideran que deberían o piensan que no es su problema.

Chaux y cols (2003) tampoco se enfocan en la TAR, pero sus estudios han aportado enormemente concientizando sobre la trascendencia del fenómeno del matoneo en Colombia con el estudio más amplio realizado en el país respecto al tema y creando así una línea base para las futuras investigaciones. Estos autores afirman que los/las jóvenes que ejercen el matoneo son queridos dentro de su grupo, líderes bien por temor o por admiración. Éste es uno de los aspectos de la violencia instrumental (aquella que se ejerce con el propósito de obtener un fin) que en la mayoría de los casos se valora socialmente. Los victimizadores son personas aparentemente calmadas que cuando

violentan evidencian una falta de empatía, compasión e incluso ausencia de sentimientos de culpa hacia la víctima. Cognitivamente, se considera que quien ejerce la violencia instrumental, cree que este comportamiento es una manera efectiva de lograr beneficios y su actitud es de aceptación hacia ella. Chaux también realiza un programa de intervención multicomponente en colegios de Bogotá dirigida a aula, padres y grupos heterogéneos con talleres, obras de teatro, visitas domiciliarias entre otros.

Otras investigaciones colombianas con programas de intervención incluyen la de Alvarado (2004), dirigida a capacitar a profesores para enseñar a los/las estudiantes a comportarse adecuadamente en situaciones agresivas de matoneo y Hernández (2006) quien implementó una estrategia que fomenta entre otros, alternativas como solución de conflictos con la enseñanza de habilidades para la vida a niños/as violentos.

Estos estudios investigativos han planeado la alta incidencia de los comportamientos violentos en el ámbito escolar, especialmente con un acercamiento a la situación colombiana, y ponen en evidencia el papel de los victimarios, las víctimas, los pares y los testigos ante este tipo de hechos.

Algunos autores se interesaron por factores causales como falta de culpa, creencias normativas, exposición a contextos violentos, falta de tolerancia, falta de supervisión parental, emociones, incluso algunos mencionan las actitudes, pero la mayoría de ellos carecen de un macro

teórico específico y menos aún han diseñado programas de intervención dirigidos al cambio de estos factores incluyendo la intención del comportamiento. Reemplazar creencias y actitudes legitimadoras del matoneo como una forma de relación positiva y de logro de objetivos de prevención es entonces otro de los aspectos a tenerse en cuenta en los programas anti-matoneo desde la promoción de la salud y es el principal objetivo de esta investigación.

Intervenciones y programas

El impacto del matoneo en la salud y bienestar de quienes lo sufren ha sido bien documentado, los resultados de diversas investigaciones han dado como resultado la implementación de programas de intervención encaminados a eliminar el matoneo de las aulas. Entre algunas de estas investigaciones se encuentran documentadas la de Stevens y cols (2000), con un programa anti matoneo para modificar actitudes y comportamiento de los pares. Para los autores los programas deben enfocarse en la concientización de los pares del daño físico y psicológico que se causa a la víctima que resulte en mayor voluntad de reaccionar en contra la agresión de los pares y apoyar a las víctimas, se debe focalizar en la actitud de los estudiantes, en las normas de grupo y eficacia percibida para lidiar con los problemas del matoneo. En otro esfuerzo, Hunt y cols (2007) llevaron a cabo una intervención en clase basada en una discusión sobre matoneo utilizando actividades para aumentar la conciencia e identificación de comportamientos de matoneo, promover empatía a los

blancos del matoneo y apoyar a los estudiantes con estrategias para afrontarlo.

En Colombia, Chaux (2007) llevan a cabo un programa multicomponente con el fin de influir sobre distintos factores de riesgo, (escolares, de familia, individuales, etc.) orientados a los estudiantes, docentes y padres; este tipo de programas multicomponente han demostrado obtener los mejores resultados. Entre los datos preliminares del programa se demuestra la disminución significativa en la agresión e indisciplina, un incremento en comportamientos prosociales y el seguimiento de normas.

El programa diseñado para esta investigación tiene como propósito el desarrollo de competencias encaminadas a modificar aquellas situaciones psicosociales y culturales que favorecen el matoneo desde los conceptos de la TAR (actitudes y norma subjetiva). El interés está en sensibilizar a los/las estudiantes sobre este tipo de violencia, fomentar acciones que favorezcan conductas proactivas de prevención, adquiriendo habilidades cognitivas y conductuales que generen actitudes y una correcta percepción y aceptación de las normas sociales y del grupo.

El matoneo desde la psicología de la salud

La TAR resalta en la psicología de la salud, entre algunos de los modelos referidos al componente cognitivo que proveen elementos valiosos para la prevención y que proporcionan además una estructura teórica para apoyar la planificación, ejecución y evaluación de intervenciones, que aumenten las probabilidades de éxito (Arrivillaga, Salazar & Correa, 2003).

Este estudio pretende contribuir desde la psicología de la salud al interés en la relación dinámica entre el individuo, el contexto socio ambiental y el comportamiento, con un respaldo teórico que promueve la exploración y el entendimiento de algunos de los mecanismos que inducen a la acción. La importancia de reducir la vulnerabilidad de las personas ante factores de riesgo para su salud, como la violencia, aporta a la calidad de vida reduciendo las implicaciones adversas del contexto y permitiendo el cambio de las políticas en los sistemas educativo y sanitario.

La OMS (1997), menciona que la red de escuelas para la promoción de la salud trabaja de forma activa en la promoción del bienestar mental en diferentes países promoviendo la salud somato-psico-social de los/las estudiantes, profesores y padres. Las escuelas promueven la salud, brindando lugares seguros, con dotaciones para un adecuado funcionamiento, fomento del desarrollo humano sano y de relaciones constructivas entre los integrantes de la comunidad, que estén libres de violencia física, verbal y psicológica.

Para Hodgins (2008), la promoción de la salud es un esfuerzo emergente, multidisciplinario que tiene mucho para ofrecer al estudio del matoneo pues se constituye como uno de los pilares fundamental de los componentes de la salud escolar en un esfuerzo por generar entornos psicológicos que velen por el bienestar y la productividad de los estudiantes y docentes, enmarcado en el enfoque de ambientes saludables. Entre los esfuerzos se han indicado compromiso de directivos, docentes, padres y comunidad en la promoción de salud y programas de apoyo social, salud mental, consejería y salud en general, incluyendo la participación de los mismos estudiantes como actores para prevenir la violencia en la escuela ejerciendo como pares educadores y agentes de cambio.

La violencia que vive el país ha generado una crisis humanitaria de proporciones incalculables con repercusiones de distinta magnitud para cada uno grupo de los grupos de la comunidad. La escuela, como escenario primordial en la cotidianidad de los niños/as y los/las jóvenes no escapa desafortunadamente a la expresión de intolerancia y exclusión del día a día.

Entre los datos epidemiológicos con que se cuenta, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2004) registró 10.337 niños/as y niñas víctimas de maltrato en el año 2002, cifras que ni siquiera incluye la violencia en las escuelas, mientras que Daza (2006) asegura que en el año 2005 el Instituto de Medicina Legal registró más de 600 casos sólo por lesiones de violencia en el ámbito escolar. Adicional a éstas cifras, se

puede mencionar que Chau y cols (2007) resaltan los contenidos de las pruebas *Saber* del ICFES, con un 22% de estudiantes víctimas de intimidación, 21% de victimarios y 53% de testigos de matoneo en el territorio nacional.

Franco (1997) estudia la violencia y la salud pública anotando que las escuelas no pueden “medicalizar” la violencia, reduciéndola a un determinante biológico que es visto como natural y lógico y sugiere que se mire fuera de los consultorios, desde otros escenarios que den origen a campos de trabajo más novedosos y eficaces.

Otros frentes como el de la política con un grupo de representantes de la Cámara (Vélez, García & Gutiérrez, 2005) propusieron adoptar medidas para prevenir y erradicar el matoneo, como una obligación de la calidad ética de las instituciones educativas. Sugieren una normatividad para que se implementen programas educativos enfocados en la no violencia y medidas preventivas y reeducativas para garantizar una convivencia con tolerancia, libre de agresiones.

Si bien existen algunos estudios, trabajos y leyes respecto a la violencia escolar en Colombia, se requiere de nuevas investigaciones acerca del comportamiento específico del matoneo y, sobre todo, de intervenciones que complementen los resultados ya divulgados con determinantes antes no estudiados y con propuestas dirigidas a la actuación más allá del diagnóstico.

Planteamiento del problema

Estudiar la violencia escolar desde la integración del individuo en su grupo de pares, aporta valiosos datos para comprender más profundamente el fenómeno del matoneo, abordarlo desde aspectos como las actitudes, norma subjetiva e intención, y proporcionar, además, un campo teórico y de acción más competente en el ámbito escolar.

El interés del presente trabajo es evidenciar los efectos del programa de intervención en la reducción del matoneo tanto en las actitudes como en la norma subjetiva y por tanto sobre la intención y comportamiento. La TAR, aporta un referente teórico primordial que ayuda a identificar factores que pueden predecir la intención y consecuentemente, la ejecución del comportamiento de matoneo.

El estudio aporta a la línea de investigación en salud escolar en cuanto proporciona evidencia novedosa de factores psicosociales desde modelos de promoción en salud, que sean intervinientes en el comportamiento violento en la escuela. Incentiva además propuestas de intervención que dan continuidad a los proyectos descriptivos y exploratorios ya elaborados en Colombia y de respuesta a la necesidad de convivencia, tolerancia y espacios libres de violencia.

A diferencia de las intervenciones de matoneo conocidas, la del presente trabajo asume las actitudes conductuales, norma subjetiva e intención, de la misma manera como fueron descritas por el modelo de Fishbein y Azjen (1975) y lo hace también evaluando aspectos más específicos del matoneo como la exclusión, el aislamiento y no

únicamente referentes a la violencia física y verbal en las peleas (Roberto y cols, 2003). La estrategia de intervención proporciona información operativa y concreta con la utilización de técnicas participativas y el fomento de reflexión e intercambio de ideas que favorecen un aprendizaje significativo y el cambio de actitudes conductuales y norma subjetiva. De igual forma la capacitación básica en habilidades sociales para el manejo de situaciones de intimidación que permitan solucionar el problema y manejar la presión de iguales posibilitando un cambio de conducta.

Se espera que el diseño de programas con la aplicación de la Teoría de Acción Razonada, ayuden a encaminar los proyectos explicando si el comportamiento se encuentra fundamentalmente influenciado por factores personales o por factores sociales.

El problema de investigación para el siguiente trabajo es:

¿Cuál es el impacto de un programa de intervención diseñado para modificar las actitudes conductuales y la norma subjetiva sobre la intención y comportamiento de matoneo en los/las estudiantes escolares?

OBJETIVOS

Objetivo General

Diseñar y evaluar un programa de intervención para la modificación de las actitudes conductuales y de la norma subjetiva y establecer su impacto en la disminución de la intención y comportamiento de matoneo.

Objetivos Específicos

- Determinar si la intención y el comportamiento de matoneo se reducen tras la aplicación del programa.
- Determinar la capacidad del programa para inducir la modificación de las actitudes conductuales y de la norma subjetiva.
- Establecer si las anteriores variables predicen la intención del matoneo.
- Identificar otras variables que pueden influir sobre la intención y sobre el comportamiento de matoneo.

Descripción de variables

El objetivo de la investigación es estudiar el comportamiento de matoneo tomando como referente la Teoría de Acción Razonada, por lo cual se tendrán en cuenta las siguientes variables:

Variables independientes: Las variables independientes son las actitudes conductuales y la norma subjetiva que intentan ser modificadas con el programas de intervención anti-matoneo basado en el modelo psicosocial de la TAR. La norma subjetiva será entendida como la presión social percibida para comprometerse o no el comportamiento de matoneo y la actitud conductual, como el grado en el que la actuación del comportamiento de matoneo es valorado positiva o negativamente.

Variables dependientes: Estas son la intención y el comportamiento (actual) de matoneo; el indicador de qué tan dispuesta está el/la estudiante para ejercer el comportamiento de matoneo y el comportamiento mismo.

Variable sociodemográficas: Las variables sexo, edad de los estudiantes y jornada de la institución se incluyen al ser citadas en la literatura como factores influyentes en el comportamiento de matoneo y otras conductas agresivas; serán tomadas en cuenta para un análisis discriminativo.

Hipótesis

A partir del planteamiento de la Teoría de la Acción Razonada de Fishbein-Ajzen, las actitudes conductuales y la norma subjetiva condicionan y determinan la intención de conducta y por tanto la conducta misma, así se proponen las siguientes hipótesis para someterlas a comprobación:

H1a. Los/las estudiantes en el grupo de intervención reportarán significativamente menos norma subjetiva favorable hacia el matoneo que los/las estudiantes del grupo control.

H1b. Los/las estudiantes en el grupo de intervención reportarán significativamente menos actitudes conductuales favorables hacia el matoneo que los/las estudiantes del grupo control.

H1c. Los/las estudiantes en el grupo de intervención reportarán significativamente menos intención de ejercer el matoneo que los/las estudiantes del grupo control.

H1d. Los/las estudiantes en el grupo de intervención reportarán significativamente menos comportamientos de matoneo que los/las estudiantes del grupo control.

MÉTODO

Diseño

Se utilizará un diseño cuasi experimental intersujeto con medidas de pretest y posttest con grupo de control no equivalente. Este diseño es similar al modelo pre-test/pos-test con grupo control, con la excepción de que los sujetos no son asignados de forma aleatoria; a los dos grupos se les realiza un pre-test y un post-test, sin embargo, solo el grupo experimental es expuesto al programa de intervención (Naranjo, 2006). Este tipo de diseño es útil para estudiar problemas en los cuales no se puede tener control absoluto de las situaciones, pero se pretende tener el mayor control posible aún cuando se estén usando grupos ya formados (Campbell y Stanley, 1991).

Participantes

La muestra que se tomó para la realización de la investigación se seleccionó a través de un muestreo no probabilístico, en tanto que no se utilizó el azar en la selección de los individuos; todos los estudiantes de séptimo grado podían participar. Para el desarrollo del presente trabajo se contó con la participación de 287 estudiantes de séptimo grado de secundaria pertenecientes a dos jornadas (mañana y tarde) de un colegio de la ciudad de Bogotá de estrato socioeconómico 3. El 55,1% eran hombres (n=158) y 44,9% mujeres (n=129) con un promedio de edad de

13 años, con edad mínima de 11 y máxima de 16 años. En la jornada de la mañana se concentraron el 51,9% de los estudiantes (n=149) y en la tarde el 48,1% de ellos (n=138). Ver tabla 1.

Tabla 1. Características demográficas de los participantes (segregados por grupo)

GRUPO	TOTAL	SEXO		EDAD		JORNADA	
		Masculino	Femenino	11-13	14-16	Mañana	Tarde
Intervención	144 (50,2 %)	76	68	117	27	74	70
Control	143 (49,8 %)	82	61	93	50	75	68

Los criterios para inclusión fueron: una población de estudiantes mixta y que no hubiera trabajado anteriormente el tema del matoneo con los alumnos. Se excluyeron del total de la muestra 36 estudiantes de todos los cursos que no desearon participar, igualmente aquéllos que no contestaron más de cinco preguntas o las contestaron de forma inválida.

Instrumento de medida

Escala de actitudes conductuales y norma subjetiva - El cuestionario fue un instrumento de elaboración propia para medir las variables de estudio (actitud conductual, norma subjetiva, intención y comportamiento) con 22 ítems; todas las preguntas fueron medidas en escala tipo Likert con cinco (5) posibles respuestas. Los ítems del cuestionario desarrollado se redactaron en base a la revisión bibliográfica, el cuestionario de Azjen y Fishbein (1980) y las observaciones dadas por los alumnos en las reuniones mantenidas con ellos en entrevista cualitativa (Anexo A).

Norma subjetiva: Esta variable se mide solicitando la evaluación del comportamiento descrito en el nivel de especificidad en una serie como: "Mis compañeros (as) creen que no es malo molestar a otros (as) haciendo rimas insultantes con sus nombres o apellidos": 1 = totalmente en desacuerdo; 2 = desacuerdo; 3 = acuerdo; 4 = totalmente de acuerdo.

Preguntas correspondientes al número 1 al 8.

Actitudes conductuales: Para las actitudes conductuales las opciones de respuesta son valoraciones como: Ponerle apodos ofensivos a otros compañeros (as) es: 1 = muy molesto, 2= molesto, 3= gracioso, 4= muy gracioso. Preguntas correspondientes al número 9 al 16.

Intención: Se evaluó esta variable con preguntas como: "Yo planeo auxiliar a mis compañeros (as) cuando estén siendo amenazados (as) por otros (as); las opciones de respuesta se encuentran entre los valores posibles: 1 = muy probable; 2 = probable; 3 = poco probable; 4 = muy poco probable. Preguntas correspondientes al número 17 al 20.

Comportamiento: Esta variable se evaluó con tres preguntas como: "El año pasado hice llorar a otros niños (as) para divertirme y hacer reír a los demás". Las opciones de respuesta se encontraron entre: 1= totalmente falso; 2= falso; 3= cierto; 4= totalmente cierto. Preguntas correspondientes al número 21 al 23.

El puntaje se obtuvo para cada grupo o subescala de ítems, sin un puntaje global, sumando cada una de las respuestas a las preguntas correspondientes; un mayor puntaje en el grupo indicará mayor favorabilidad hacia dicha variable.

En cada una de las aplicaciones del cuestionario (pre y post), se incluyeron preguntas abiertas adicionales referentes a la situación del comportamiento de matoneo (Anexo B). La pregunta “consideras que desde hace más o menos tres meses, el matoneo en tu clase y colegio: 1. no ha cambiado nada, 2. ha disminuido un poco, 3. ya no existe o 4. ha aumentado”, se analizó por la frecuencia de respuesta de las alternativas. La pregunta complementaria de “ por qué crees que esto ha sucedido”, fue agregada con el fin de ampliar la respuesta anterior y tener alguna claridad en las razones de su escogencia.

Programa de intervención anti-matoneo - Diversos estudios han evidenciado los resultados de los programas individuales anti-matoneo considerando que son una inversión poco costosa económicamente así como en tiempo y esfuerzos y que contribuyen a ambientes más seguros y a escuelas libres de violencia (Smith y cols, 2005). Retomando a Diaz-Aguado (2004), los programas han demostrado disminuir la incidencia de violencia al incrementar la capacidad de comprensión y aceptación de la problemática, por lo que es de importancia incorporar contenidos referentes a los determinantes de la violencia, generar oportunidades para establecer otro tipo de relaciones entre los/las estudiantes.

El taller del presente trabajo se basó en el objetivo principal y estructura del conjunto de herramientas “*Eyes on bullying*” (Storey, Slaby, Adler, Minotti & Katz, 2008) que se concentraban en entender la extensión y dinámica del matoneo, reconocer tempranamente comportamientos, actitudes y presiones de pares que puedan influir en su existencia. Las

competencias comunicativa, interpretativa, argumentativa y propositiva se fortalecen con herramientas de aprendizaje como videos, líricas, la escucha de conceptos y explicaciones, representando situaciones vividas u observadas y la discusión de los compañeros pensamientos, creencias y opiniones. Cada sesión se concentró en trabajar uno de los componentes de la TAR con el fin de generar cambios en las actitudes y en la percepción de la presión de los pares, a través de diversas técnicas que buscaron la integración de nuevas ideas, conocimientos y creencias, estrategias de afrontamiento y asertividad, control de situaciones intimidantes, concientización del matoneo como un comportamiento inaceptable y dañino y un empoderamiento por parte de los alumnos para que intervengan activamente en la prevención del mismo (Anexo C).

Procedimiento

La institución escolar fue escogida a través de un muestreo no probabilístico (intencional). Se obtuvo la aprobación de las directivas en un contacto personal con la rectoría y el departamento de coordinación explicando los objetivos del estudio, actividades, requerimientos por parte de docentes y coordinadores y el compromiso de talleres educativos con los docentes y presentación de resultados al finalizar el estudio.

Se realizó un pilotaje del instrumento para comprobar la comprensión de los distintos ítems que componían el cuestionario entre los estudiantes y verificar la fiabilidad de la misma. Este se llevo a cabo con 110 estudiantes sin criterio de muestreo específico, únicamente que fuera

una muestra similar a la esperada para el estudio (población mixta, de más de una jornada y edades entre los 11 y 15 años).

Una vez obtenida la aprobación por parte de las directivas y la decisión por interés del plantel de realizarlo con todos los estudiantes de grado 7mo, se envió a los padres de familia un consentimiento pasivo para su información y se organizó las sesiones y logística con cada curso de intervención y control. Ningún padre de familia se opuso al programa. Se les aclaró a los estudiantes que su participación era voluntaria y también se les pidió llenar un consentimiento individual (Anexo D).

Cada curso se dividió en dos grupos de 20 estudiantes aproximadamente, los instrumentos fueron aplicados a cada grupo por separado en sesiones de aproximadamente una hora. Las instrucciones se leyeron en voz alta para aclarar las dudas. El taller se desarrollo con los grupos de intervención en tres sesiones de hora y media. A los tres meses se aplicó nuevamente el cuestionario post-test para el grupo control y el experimental. Posteriormente se realizaron los análisis estadísticos pertinentes utilizando el paquete estadístico SPSS.

RESULTADOS

Prueba piloto

Validez de constructo

Se realizó un análisis factorial exploratorio para identificar la estructura interna del instrumento y conocer los ítems débiles del mismo. En extracción de factores se utilizó el método de componentes principales y un método ortogonal (varimax) para rotación de factores. La tabla 2 muestra el peso de los factores. Emergió una estructura de 7 factores explicando el 42,5 % de la varianza total. Tras la rotación, se suceden 5 factores que explican el 38,9 % de la varianza total. De estos decide dejarse cuatro factores que recogen los constructos anteriormente conocidos por la teoría: el primero (1), con ocho ítems referidos a la norma subjetiva en el matoneo, el segundo (2) también con ocho ítems reflejando las actitudes conductuales de los estudiantes hacia el matoneo. El factor tres (3) consistió de 4 ítems referidos a la intención de actuar en situaciones de matoneo y el último factor (4) con 2 ítems solamente, referido al comportamiento de matoneo (Tabla 2).

Tabla 2. Matriz de componentes rotados(a)

	Componente				
	1	2	3	4	5
Rumores	,576	,149	,032	,061	,417
Sitio Publico	,617	,143	,038	,037	-,003
Dañar	,596	-,006	,062	,109	,544
Gallina	,680	,119	,023	-,038	-,042
Respeten	,641	,128	-,020	,276	-,009
Cobarde	,685	,082	-,079	-,014	,219
Amenazar	,687	,039	,073	,161	-,017
Reir Nombre	,462	,171	,060	,043	,567
Repetidamen †	,136	,504	,257	,018	-,220
Gritar	,218	,739	,089	-,110	-,164

Pegar prim	,014	,588	-,103	,121	,181
Apodos	,118	,593	,165	,102	,027
Presenciar	,112	,601	-,069	,188	,117
Maleta	,103	,577	-,209	,196	,199
Herir	,158	,553	,013	,411	-,119
Reirse	-,016	,536	,227	,158	,354
Int auxiliar	,011	,006	,702	-,144	,068
Int defenderse	-,016	-,099	,702	,141	-,040
Int pelear	,011	,228	,552	-,099	,371
Int rechazar	,155	,217	,486	,252	-,346
Cp llorar	,198	,149	,042	,777	,069
Cp lástima	,058	,285	-,025	,749	,023
Cp intimid	,076	,282	,038	,725	-,037

Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Fiabilidad del cuestionario

La consistencia interna del cuestionario se realizó aplicando el coeficiente alfa de Cronbach y se evaluó si este valor aumentaba al excluir del cuestionario algunos de los ítems. Para las dos aplicaciones pre y post del cuestionario igualmente se realizó un análisis de fiabilidad del coeficiente Alfa (Tabla 3).

Tabla 3. Coeficientes de Cronbach pre y posttest

Subescala	PILOTO	PRE-TEST	POST-TEST
<i>Norma Subjetiva</i>	0,82	0,82	0,84
<i>Actitudes</i>	0,74	0,76	0,79
<i>Intención</i>	0,52	0,51	0,49
<i>Comportamiento</i>	0,37	0,61	0,57

Se eliminaron los ítems más débiles o que presentaron confusión entre los participantes (Tabla 4) tras lo cual el cuestionario quedó reducido de 23 ítems y fue aplicado a cada curso por separado en una

sesión grupal inicial de una hora; a los tres meses de aplicado el cuestionario se aplicó una segunda ocasión en una sesión de una hora.

Tabla 4. Ítems excluidos del cuestionario

Subescala del cuestionario	Ítem
Norma subjetiva	<ul style="list-style-type: none"> * Mis amigos (as) piensan que avisarle a un profesor (a) para que le llame la atención a quien molesta es ser un metido. * La mayoría de mis amigos (as) piensan que si se la montan a alguien es porque el (ella) hizo algo para merecérselo.
Actitud	<ul style="list-style-type: none"> * Pedirle a unos amigos (as) que le dejen de hablar o no dejen jugar a otro compañero(a) para que se sienta mal es: * No acompañar o alentar a un amigo(a) cuando ha sido molestado por otros (as) es:
Intención	<ul style="list-style-type: none"> * Me negaré a ayudar a mis compañeros (as) cuando me pidan que se chantajee o amenace a otro amigo (a) * Intentaré no llamar a mis compañeros (as) por apodos para no molestarlos (as)
Comportamiento	<ul style="list-style-type: none"> * Defendido a un compañero (a) que se siente mal porque se estaban burlando de él (ella). * Yo acompaño a un amigo (a) al salir de clases para que otros (as) no le peguen.

Resultados descriptivos

En el análisis de las variables predictivas recodificadas, se encontró que para la norma subjetiva existió un 73,2 % “*en desacuerdo*” con el matoneo respecto a la presión de pares para ejercerlo y un 0,3 % que respondió estar en “*total acuerdo*”. Sin embargo en el postest, el 75,3% estuvo esta vez “*en desacuerdo*” y no existió ningún estudiante que respondiera estar en “*total acuerdo*” con el matoneo. En cuanto a la actitud, en el pretest 260 estudiantes estuvieron “*en desacuerdo*” con el matoneo valorando éste de forma negativa y en el postest se redujo a 226 estudiantes, pero este aspecto se compensa con la opción “*total*

desacuerdo” donde el porcentaje aumentó de 4,5 % a un 16 % en posttest. En ninguna de las dos aplicaciones existieron estudiantes que se encontraran en *“total acuerdo”* con actitudes positivas hacia el matoneo (Tabla 5).

Tabla 5. Distribución de frecuencias de las subescalas actitud y norma subjetiva pretest y post-test

	Actitud								Norma Subjetiva							
	PRETEST				POSTEST				PRETEST				POSTEST			
	Frecuencia		Porcentaje válido		Frecuencia		Porcentaje válido		Frecuencia		Porcentaje válido		Frecuencia		Porcentaje válido	
	I	C	I	C	I	C	I	C	I	C	I	C	I	C	I	C
Totalmente en desacuerdo	9	4	6,3	2,8	43	3	29,9	2,1	17	8	11,8	5,6	24	9	16,7	6,3
Desacuerdo	128	132	88,9	92,3	100	126	69,4	88,1	108	102	75,0	71,3	110	106	76,4	74,1
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	1	1	,7	,7	1	5	,7	3,5	7	8	4,9	5,6	5	3	3,5	2,1
Acuerdo	6	6	4,2	4,2		9		6,3	11	25	7,6	17,5	5	25	3,5	17,5
Total Acuerdo	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	,7	0	0	0	0	0

I grupo intervención (1) C Grupo control (2)

Correlaciones

Sé analizaron las variables dependiendo del sexo y la edad por ser éstas las que en la literatura más se han relacionado con comportamientos de violencia escolar, incluyendo en este caso la jornada. Ninguna registró diferencias significativas respecto a las variables de estudio, sin embargo dadas las diferencias entre los grupos de edades de los participantes se decidió estudiarla con el coeficiente de correlación Pearson. La variable edad fue dicotomizada comprendiendo los alumnos entre los 11 a 13 años y los de 14 a 16 años y se encontró que correlacionó con la variable comportamiento (tabla 6).

Tabla 6. Correlaciones

		Edad Recodif
Intención	Correlación de Pearson	,075
	Sig. (bilateral)	,208
	N	287
Comportamiento	Correlación de Pearson	,175(**)
	Sig. (bilateral)	,003
	N	287
Actitud	Correlación de Pearson	,064
	Sig. (bilateral)	,280
	N	287
Norma subjetiva	Correlación de Pearson	,008
	Sig. (bilateral)	,892
	N	287

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

En cuanto a las preguntas abiertas que se incluyeron en el cuestionario para ampliar la situación de matoneo entre los estudiantes, existió la percepción de que este “*ha disminuido un poco*” y que “*no ha cambiado nada*”, especialmente entre el grupo de intervención (tabla 7).

Tabla 7. Pregunta abierta segunda aplicación

	Frecuencia		Porcentaje válido	
	I	C	I	C
Consideras que desde hace más o menos tres meses, el matoneo en tu clase y colegio:				
Ha aumentado	9	35	6,3	24,5
No ha cambiado nada	48	58	33,8	40,6
Ha disminuido un poco	83	50	58,5	35,0
Ya no existe	2	0	1,4	0

Pruebas no paramétricas

Se pretendió realizar un análisis multivariado para diferencia de medias, sin embargo un aspecto importante de los análisis de varianza es

el supuesto de homogeneidad que consiste en que la varianza de la variable respuesta (variables dependientes) es la misma entre los diferentes grupos y la distribución normal. Por tanto, se analizó si los datos de las distintas variables cumplían los requisitos necesarios para la aplicación de pruebas paramétricas. De los resultados de la prueba de Kolmogorov-Smirnov (tabla 8), se puede concluir que la distribución de las variables no se comportan como una distribución normal.

Tabla 8. Prueba de Kolmogorov-Smirnov

		Intención	Comportamiento	Actitud	Norma Subjetiva
N		287	287	287	287
Parámetros normales(a,b)	Media	-,09	-1,23	-,77	-1,07
	Desviación típica	2,428	1,282	4,095	5,012
Diferencias más extremas	Absoluta	,128	,194	,119	,092
	Positiva	,123	,130	,110	,079
	Negativa	-,128	-,194	-,119	-,092
Z de Kolmogorov-Smirnov		2,160	3,283	2,011	1,558
Sig. asintót. (bilateral)		,000	,000	,001	,016

a La distribución de contraste es la Normal.

b Se han calculado a partir de los datos.

La prueba de Levene para igualdad de varianzas de igual forma reflejó una diferencia de varianzas (tabla 9).

Tabla 9. Contraste de Levene

	F	gl1	gl2	Significación
MANCOM	1,709	153	133	,001
MANINT	1,816	153	133	,000

Contrasta la hipótesis nula de que la varianza error de la variable dependiente es igual a lo largo de todos los grupos.

a. Diseñc: Intercept+MANNS+MANACTIT+MANNS ^
MANACTIT

Por tanto las variables no cumplen los requisitos para la aplicación de las pruebas paramétricas lo que lleva a utilizar las pruebas no paramétricas. Los estadísticos utilizados, de esta manera, han sido la prueba de signos con rangos de Wilcoxon (para muestras pareadas) y la H de Kruskal-Wallis, equivalente al ANOVA de un factor.

Se creó una variable nueva con la diferencia de puntajes pretest y post test para las variables de estudio para cada grupo (intervención y control) y se analizó si existieron diferencias entre ellas mediante el Test de Wilcoxon obteniendo una diferencia estadísticamente significativa ($p = 0,000$) por lo cual se rechazó la hipótesis nula. Por lo anterior, puede asumirse que el programa aplicado tuvo un efecto sobre la intención y el comportamiento de matoneo al evidenciarse que las dos variables, pretest y post-test son diferentes.

Tabla 10. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Rangos

		N	Rango promedio	Suma de rangos
COMDIF1 - COMDIF2	Rangos negativos	81(a)	60,09	4867,00
	Rangos positivos	32(b)	49,19	1574,00
	Empates	30(c)		
	Total	143		
INTDIF2 - INTDIF1	Rangos negativos	40(d)	49,21	1968,50
	Rangos positivos	84(e)	68,83	5781,50
	Empates	19(f)		
	Total	143		

- a COMDIF1 < COMDIF2
- b COMDIF1 > COMDIF2
- c COMDIF1 = COMDIF2
- d INTDIF2 < INTDIF1
- e INTDIF2 > INTDIF1
- f INTDIF2 = INTDIF1

Estadísticos de contraste(c)

	COMDIF2 - COMDIF1	INTDIF2 - INTDIF1
Z	-4,809(a)	-4,774(b)
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,000

- a Basado en los rangos positivos.
- b Basado en los rangos negativos.
- c Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Para comparar estas mismas variables teniendo en cuenta la variable jornada, se aplicó la prueba de Friedman (tabla 11) y puesto que el nivel crítico fue mayor a 0,01 se concluye que las poblaciones comparadas no difieren para esta variable.

Tabla 11. Prueba de Friedman

Chi-cuadrado	8,040
gl	2
Sig. asintót.	,028

Prueba de Friedman

Análisis de regresión múltiple

Para los modelos de regresión se tomaron como predictores la actitud conductual y la norma subjetiva (en conjunto), como variables dependientes la intención y el comportamiento; se realizó un análisis de regresión múltiple para cada una de las variables dependientes por separado. Las variables independientes explican tan solo un 3,6% de la varianza de la variable comportamiento con una dispersión baja de 1,26. En la tabla 12 se observa el análisis de la varianza, se rechaza el contraste de regresión ya que la diferencia entre el modelo reducido y el modelo con las variables regresoras es significativo.

Tabla 12. Modelo de regresión- ANOVA(b)

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	16,862	2	8,431	5,281	,006(a)
	Residual	453,417	284	1,597		
	Total	470,279	286			

En la tabla 13. Pueden observarse los coeficientes estandarizados, resultando que la norma subjetiva tiene un peso mayor que el de las actitudes conductuales en la ecuación de regresión. Aspecto que se corrobora con la significancia, la norma subjetiva obtuvo un $p < 0,05$ rechazando la hipótesis nula; no sucede lo mismo con las actitudes conductuales.

Tabla 13. Coeficientes(a) modelo de regresión

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	-1,166	,077		15,151	,000
	ACTITUD	,022	,019	,069	1,146	,253
	NORMA SUBJETIV	,041	,015	,160	2,664	,008

a Variable dependiente: Comportamiento

El análisis de regresión para la intención mostró resultados similares a los del comportamiento; aunque la dispersión es más alta, sólo explica un 4,5% de la varianza de la variable intención.

Tabla 14. Resumen del modelo(b)

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	,212(a)	,045	,038	2,381

a Variables predictoras: (Constante), MANNS, MANACTIT

b Variable dependiente: MANINT

En esta ocasión, actitudes conductuales y norma subjetiva obtuvieron iguales coeficientes estandarizados y significancia, es decir tienen el mismo peso en la ecuación de regresión en cuanto a la intención.

Tabla 15. Coeficientes(a) modelo de regresión

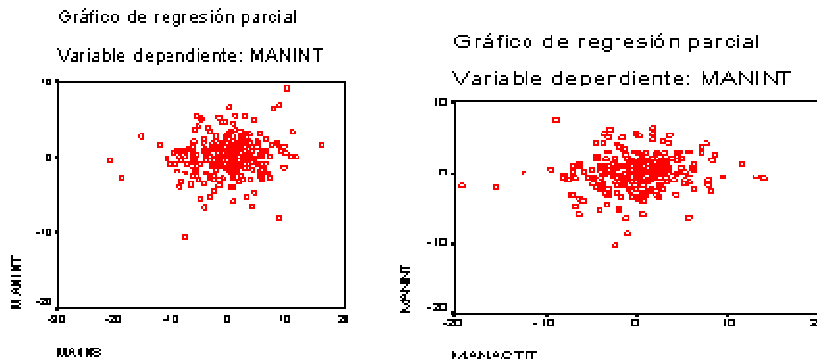
Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	,040	,145		,276	,783
	Actitud	,080	,035	,134	2,243	,026
	Norma Subjetiva	,065	,029	,134	2,241	,026

a Variable dependiente: INTENCION

Los anteriores resultados se presentan ilustrados en la gráfica de

dispersión (Gráfico 2); dado que el gráfico presenta un patrón en la nube de puntos entre las dos variables, puede concluirse que éstas sí guardan relación.

Gráfica 2. Gráficos de dispersión-modelo de regresión intención



De los anteriores resultados podría asumirse que la norma subjetiva fue la variable que mayormente favoreció la presencia de matoneo en las aulas al obtener valoraciones más alta en el cuestionario. Se evidenció una modificación de las variables actitud y norma subjetiva para la segunda aplicación en el grupo de intervención. En cuanto a las variables introducidas para el estudio discriminativo, únicamente la edad se encontró correlacionada con la variable comportamiento.

En el análisis de las preguntas abiertas se encontraron justificaciones a las alternativas escogidas (ha cambiado un poco, no ha cambiado nada, ya no existe ó ha aumentado) mencionándose aspectos como: “ya nos estamos dando cuenta de lo que se siente”; “porque sucede en este y otros colegios”; “nadie abusa de mi o mis amigos” y “los profes no ponen atención a los que molestan”.

DISCUSIÓN

El propósito de la investigación fue evaluar el impacto del programa de modificación de actitudes y norma subjetiva sobre la intención y el comportamiento del matoneo; pretendió ampliar una mirada desde la psicología de la salud con la utilización de un modelo teórico probado en el área como lo es la Teoría de la Acción Razonada.

De los resultados puede concluirse que el instrumento cuenta con una validez de constructo y consistencia interna aceptables, siendo las subescalas para evaluar actitudes y norma subjetivas las más sólidas. Principalmente la norma subjetiva favoreció el comportamiento del matoneo contando con un peso mayor en la predicción del mismo. Se constató la modificación de las actitudes y la norma subjetiva tras la aplicación del programa.

Estos hallazgos apoyan los planteamientos de la TAR respecto de la importancia de la actitud y la norma subjetiva en la explicación del comportamiento de matoneo. Se encontró que la actitud es una variable consistente incluida en el modelo de explicación del matoneo especialmente de la intención comportamental; la norma subjetiva lo hace también para la intención pero cuenta con un peso importante para explicar el comportamiento mismo. Es decir, que son la influencia de los otros significativos junto con la valoración (positiva o negativa) del comportamiento las que llevan a la intención de ejecutarlo o no pero es la

norma subjetiva específicamente, la que trasciende para que el comportamiento se realice. Fishbein y Azjen (1975) ya habían mencionado esta diferenciación de pesos en la intención comportamental asegurando que podía ser de carácter normativo o actitudinal y en la literatura se ha encontrado que el peso de las actitudes conductuales y la norma subjetiva varía en función del comportamiento en cuestión y de la población que se estudia (O'keefe, 2002). Considerando que el matoneo se fundamenta en las relaciones que se dan entre los pares, es entendible que la influencia de los otros significativos cobre mayor importancia que las actitudes conductuales. Como se citó anteriormente, los testigos en la mayoría de ocasiones dicen tener la intención de hacer algo pero dicha intención no se traduce en conducta (Pepler, 2005), brecha que se describe constantemente en la literatura; en el presente caso podría decirse que ésta se ve llenada por la presión que ejercen los otros. El cambio de comportamiento también se refleja en las respuestas cualitativas, en este caso la percepción de que el matoneo *“no ha cambiado nada”* fue mayor para el grupo control y *“ha disminuido un poco”* fue más alta para el grupo de intervención. Podría decirse que la asistencia al programa generó por sí mismo la percepción de que el matoneo disminuyó.

Respecto a las actitudes conductuales y a la norma subjetiva se esperaba que éstas fueran modificadas con el programa, manteniéndose iguales para el grupo control. Estos resultados se apoyan en los puntajes del grupo de intervención que fueron más altos en la valoración contra el

matoneo en el post-test. Es interesante anotar que ningún participante respondió estar *totalmente de acuerdo* en la subescala de las actitudes hacia el matoneo independiente del grupo al que perteneciera, aspecto importante al considerar que desde la línea base la mayoría de los estudiantes no se encontraban en una posición radical que favoreciera el matoneo.

Los resultados entonces evidencian que el programa aplicado sí contó con un impacto positivo (cambio) en la reducción del comportamiento y la intención así como en un cambio de las actitudes y la norma subjetiva que respaldan el matoneo. Según Stevens y cols (2000), las intervenciones entre pares no siempre generan los resultados esperados sobre las actitudes y el comportamiento, en uno de sus estudios anotan cómo la tendencia al cambio comportamental en el post-test es reflejada por una pequeña tasa de modificación en los sujetos intervenidos, sin embargo un análisis más profundo sugirió que el programa fue exitoso en comportamientos muy específicos como buscar ayuda de los profesores y cuando las víctimas solicitaban apoyo de otros estudiantes. La presente investigación puede seguir éste mismo patrón en el cual se evidenciaron cambios en la frecuencia del mismo para el post-test sin que ésta sea demasiado amplia entre los grupos de intervención y control, pero no se profundizó en cada una de las respuestas para arrojar mayores resultados.

Respecto a la relación de las variables de estudio con la edad, sexo y jornada, únicamente se encontró correlación con la edad. Debe

anotarse que la diferencia del número de participantes en cada grupo de edad puede ser un factor relevante para estos resultados, sin embargo se ha documentado cómo el matoneo cuenta con un descenso en los índices conforme aumenta la edad debido a la socialización, predominado en edades mayores la sustitución de estrategias prosociales y de conductas de tipo verbal que las más agresivas (Olweus, 1993; Monks & Smith, 2006; Chaux y cols, 2007).

Pero la investigación no corrobora los resultados de la literatura que demuestran las diferencias del comportamiento por sexo, diferencias que no pueden atribuirse a factores de origen biológico, sino a aspectos contextuales y sociales, en este caso a procesos de socialización y los roles que la sociedad atribuye a cada uno de los géneros. Las diferencias cuantitativas entre ambos sexos no fueron relevantes aclarando que el instrumento utilizado no hace mayor referencia a la distinción de comportamientos directos versus indirectos o categorización similar, ni el análisis de las respuestas se realizó de ésta manera y dado que es en este tipo de clasificación en la cual es más evidente la distinción por sexo, se requerirá de un análisis más específico para poder negar del todo dicha relación.

En un inicio se siguió la petición del colegio de dividir los alumnos por las jornadas mañana y tarde con el fin de evaluar si ésta también podía influir en los resultados esperados sin embargo no se revelaron diferencias con esta variable.

Predecir el comportamiento es de gran importancia en el campo de la psicología de la salud, pues son los comportamientos los que pueden aumentar o disminuir la probabilidad de la amenaza al bienestar de la persona. La predicción de los comportamientos es útil en las intervenciones que buscan prevenir y reducir la probabilidad de consecuencias negativas para la salud de los individuos, para este comportamiento específico de matoneo, las actitudes y normas de pares deben ser objeto de los centros de enseñanza, los cuales deben diseñar planes de estudio que aseguren el desarrollo de éstas de forma adecuada que prevengan que se adquieran desde un currículum oculto.

Limitaciones

La presente investigación contó con poco tiempo entre aplicaciones por lo cual no pudo realizarse otra medición más extendida por el cronograma de la institución escolar.

La selección de la muestra se encontró orientada por intereses de la organización de la institución educativa por lo cual puede contar con algunos sesgos. El interés de las directivas por realizarlo con la división de jornadas pudo interferir en la recogida espontánea de los datos; los talleres y las aplicaciones de los cuestionarios se vieron siempre supervisados por los coordinadores y a pesar de ser un estudio voluntario y que existieron estudiantes que se rehusaron a participar, la mayoría de ellos se vio forzado a asistir y responder el instrumento.

La investigación quiso centrarse en el planteamiento de la Teoría de Acción Razonada sin evaluar otro tipo de variables que bien puede

ejercer influencia más directa y evidente sobre la modificación del matoneo. Tampoco se tuvo en cuenta un análisis más específico de las variables relacionadas con cada una de las preguntas del instrumento o la clasificación de las preguntas en grupos de comportamientos (Ej.: matoneo físico, psicológico, exclusión) que pudieran arrojar mayores resultados. Para ello se sugiere también mejorar las subescalas de evaluación de la intención y el comportamiento que contaron con una consistencia interna baja.

Independiente de las limitaciones que presenta la investigación, los resultados constituyen un aporte teórico a los estudios del matoneo desde la psicología de la salud así como una contribución empírica importante para la institución educativa participante. Es una base para posibles intervenciones con programas - talleres similares que promuevan la disminución de casos de matoneo en las aulas basados en la modificación de actitudes y manejo de la norma subjetiva en otros colegios distritales, sin embargo el impacto deberá confirmarse en posteriores estudios.

Referencias

Alvarado,R. (2004). *Intervención integral para prevenir el matoneo en una institución escolar*. Tesis de maestría, Universidad de los Andes.

Amodei, N., Scott,A. (2002). Psychologists' contribution to the prevention of youth violence Department of Pediatrics, The University of Texas Health Science Center at San Antonio, San Antonio, TX 78229, USA. *The Social Science Journal*, 39, 511–526.

Astor, R., Meyer, H. & Pitner, R. (2001). Elementary and middle school students' perceptions of safety: An examination of violence-prone school sub-contexts. *The Elementary School Journal*, 101, 511-528.

Avilés, J.M. (2003). “Bullying”: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela. Salamanca: Amarú ediciones.

Arrivillaga, M; Salazar, I; Correa, D. (2003). Creencias sobre la salud y su relación con las prácticas de riesgo o de protección en jóvenes universitarios. *Colombia Médica*, 34 (4), 186-195.

Buvinic M., Morrison A. (1999). *Violence as an obstacle to development*. En; Economic and social consequences of violence. *Banco Interamericano de Desarrollo, Technical Note 4*,1–8.

Cajigas, N., Kahan, E., Luzardo, M., Najson S., Ugo M. y Zamalvide, G. (2006). Agresión entre pares (Bullying) en un Centro Educativo de Montevideo: Estudio de las Frecuencias de los Estudiantes de Mayor Riesgo. *Revista Médica del Uruguay*, 22, 143-151.

Campbell, D; Stanley, J. (1991). Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social. Buenos Aires. Amorrortu.

Cerezo, F. (2001). La violencia en las aulas. Madrid: Pirámide.

Coloroso, B. (2003). The bully, the bullied, and the bystander. New York, NY: HarperCollins.

Constantine,N., Curry,K., Diaz, M., Huh-Kim,J. (2000). *Factors Associated with Aggressive Behavior of Rural Middle School Students*. Trabajo presentado en el Eight Biennial Meeting of the Society for Research on Adolescence, abril, Chicago.

Cooper, W., Lutenbacher,M., Faccia,K. (2000).Components of Effective Youth Violence Prevention Programs for 7- to 14-Year-Olds. *Archives of Pediatric Adolescence Medicine*, 154,1134-1139.

Chaux, E. (2003). Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia. *Revista de Estudios Sociales*, 15, 47-58.

Chaux, E. (2007). Aulas en Paz: A multi-component program for the promotion of peaceful relationships and citizenship competencies. *Conflict Resolution Quarterly*, 25, 79-86.

Chaux, E; Velásquez, AM; Melgarejo, N y Ramírez, A. Victimización Escolar en Bogotá: Prevalencia y Factores Asociados . Universidad de los Andes, Bogotá y Concordia University, Montreal, Canadá. Informe elaborado para: Secretaría Distrital de Gobierno, Sistema Unificado de Información sobre Violencia y Delincuencia – SUIVD Marzo de 2007.

Dahlberg LL y Krug EG. (2002). Violence: a global public health problem. En: Krug EG, Dahlberg LL, Mercy JA, Zwi AB, Lozano R (Ed), *World report on violence and health*. World Health Organization, pp. 1-21.

Daza, R. (2006). *Marco conceptual de la prevención de la violencia en el contexto colombiano*. Informe de la Organización Panamericana de la Salud OPS/OMS.

Dekovic, M., Wissink, I. B. y Meijer, A. M. (2004). The role of family and peer relations in adolescent antisocial behaviour: comparison of four ethnic groups. *Journal of Adolescence*, 27, 497-514.

De Baryshe, B. & Fryxell, D. (1998). A developmental perspective on anger: Family and peer contexts. *Psychology in the Schools*, 35, 205-216.

Diaz-Aguado, M.J. (2004). Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. Madrid: Instituto de la Juventud.

Eisenbraun, Kristen D. (2007). "Violence in Schools: Prevalence, Prediction, and Prevention." *Aggression and Violent Behavior*, 12, (4), 459-469.

Estévez, E., Musitu, G. y Herrero, J. (2005). The influence of violent behavior and victimization at school on psychological distress: the role of parents and teachers. *Adolescence*, 40, 183-196.

Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research. (Reading). MA: Addison-Wesley.

Franco, S. (1997). Violencia y salud en Colombia. *Revista Panamericana de Salud Publica*, 1(2), 93-103.

Fuentes, D. (2003). Políticas públicas y seguridad ciudadana: la violencia como problema público. *Estudios fronterizos*, 4(8):13-31.

Furlong, M. J. (2000). The school in school-related violence: Definitions and facts. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8, (2), 71-82.

Gómez, A; Gala, F; Lupiani, M; Bernalte,A; Miret,A; Lupiani,S y Barreto,M. (2005). El “bullying” y otras formas de violencia adolescente. *Cuadernos de medicina forense*, 13, 48-49.

Guerra, N.G. y Slaby, R.G. (1990). Cognitive mediators of aggression in adolescent offenders: 2. Intervention. *Developmental Psychology*, 26, 269-277.

Headley, S. (2002). *Young people and domestic violence: national research on young people's attitudes and experiences of domestic violence*. Reporte completo. Youth Studies Australia.

Hartup, W (1992). *Having Friends, Making Friends, and Keeping Friends: Relationships as Educational Contexts*. ERIC Digest. Extraído el 25 de enero de 2008 desde: <http://ericee.org/pubs/digests/1992/hartup92.html>.

Hernández, E. (2006). *Experiencia de la facultad de medicina*. Universidad de la Sabana. Extraído el 17 de mayo de 2007 desde: http://www.javeriana.edu.co/fcea/convocatorias/memorias_1congreso_sp/congreso_%20salud_compilado/ppt_present_orales/33ppt.pdf.

Hodgins, M. (2008) Taking a Health Promotion Approach to the Problem of Bullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, (1), 13-23.

Hoyos, O., Aparicio, J., Cordoba, P. (2005). Caracterización del maltrato entre iguales en una muestra de colegios de Barranquilla. *Psicología desde el Caribe*, 16, 1-28.

Hunt, C. (2007). The Effect of an Education Program on Attitudes and Beliefs about Bullying and Bullying Behaviour in Junior Secondary. *School Students Child and Adolescent Mental Health*, 12 (1), 21–26.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2004). *Un árbol frondoso para niños/as, niñas y adolescentes. Una propuesta para gobernar con enfoque de derechos.* Extraído el 17 de mayo de 2007 desde: <http://www.unicef.org.co/pdf/arbol.pdf>

Jemmott, J., Sweet, L., Moore, P. (2001). The Theory of Planned Behavior as a Model of Intentions for Fighting Among African American and Latino Adolescents. *Maternal and Child Health Journal*, 5, (4), 253-263.

Kornelis Dijkstra, J.; Lindenberg, S & Veenstra, R. (2007). Same-Gender and Cross-Gender Peer Acceptance and Peer Rejection and Their Relation to Bullying and Helping Among Preadolescents: Comparing Predictions From Gender-Homophily and Goal-Framing Approaches. *Developmental Psychology*, 43 (6), 1377–1389.

Krug E, Dahlberg L, Mercy J, Zwi A, Lozano R, (2002). *Informe Mundial sobre la violencia y la salud*. Organización Panamericana de la Salud, Oficina Sanitaria Panamericana, Oficina Regional de la Organización Mundial de la Salud.

Madden, T.,Scholder,P. (1992). A Comparison of the Theory of Planned Behavior and the Theory of Reasoned Action. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18, (1), 3-9.

Mariño, C. (2005). Niñez víctima del conflicto armado: consideraciones acerca las políticas de desvinculación. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

Martínez C. (2004). *Prevalencia de hostilidad en escolares: determinantes individuales y de centro*. Trabajo presentado en el XXII Congreso nacional de Epidemiología, octubre, España.

Melero J. (1993).Conflictividad y violencia en los centros escolares. Editorial Siglo XXI.

Meyer,G., Roberto,A.,Boster,B.,Roberto;H. (2004). Assessing the *Get Real about Violence* Curriculum: Process and Outcome Evaluation Results and Implications. *Health Communication* ,16,(4), 451–474 .

Monks, C & Smith, P. (2006). Definitions of bullying: Age differences in understanding of the term, and the role of experience. *British journal of developmental psychology*, 24 (4), 801-821.

Moreno, J. M. (1999). Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa, *Revista Iberoamericana de Educación*, 18, 189-204.

Nabi, R., Southwell, B., Hornik, R. (2002). Predicting Intentions Versus Predicting Behaviors: Domestic Violence Prevention From a Theory of Reasoned Action Perspective. *Health Communication*, 14, (4), 429-449.

Naranjo, M. (2006). Evaluation of Health Programs. *Comunidad y Salud*, 4 (2), 34-37.

National Institutes of Health-NICHD. (2006). "*Bullying*" Statistics. Extraído el 22 de marzo de 2007 desde: <http://parentingteens.about.com/cs/bullying/a/bullying.htm>.

Revista Cambio (2006). *Matoneo en las aulas*. Noviembre, 698, 18-25.

Observatorio De Convivencia Y Seguridad Ciudadana. (2006). *Informe Convivencia y seguridad en Ámbitos Escolares*. Bogotá: Subsecretaría De Asuntos Para La Convivencia Y Seguridad Ciudadana.

Olweus, D. (1993). Annotation: "Bullying" at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 35, (7), 1171–1190.

OMS/OPS. (1997). Componentes educativos de los programas para la promoción de la salud escolar. *Revista Panamericana de la Salud Pública*, 2(3).

Organización Panamericana de la Salud. (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Ginebra: Oficina Regional para las Américas de la Organización Mundial de la Salud.

Orpinas, P., Kelder, S., Frankowski, R., Murray, N. (2000). Outcome evaluation of a multi-component violence-prevention program for middle schools: the Students for Peace project. *Health education resources*, 15,(1), 45-58.

Ortega, R., Del Rey, R. (2002). *Violencia en la escuela*. Trabajo presentado en el XIII Congreso de la Sociedad Española de Medicina del Adolescente, abril, España.

Pecaut, D. (2001). Guerra contra la sociedad. Bogotá: Espasa Hoy.

Pepler D & Craig W (2000). *Making a difference in bullying*. LaMarsh. Reporte. LaMarsh Centre for Research on Violence and Conflict Resolution, York University.

Pepler,D. (2005). *The Development and Treatment of Girlhood Aggression*. York University and The Hospital for Sick. Children, Toronto Canada.

Pepler, D. J., Craig, W. M., Connolly, J. A., Yuile, A., McMaster, L., & Jiang, D. (2006). A developmental perspective on bullying. *Aggressive Behavior*, 32,(4), 376-384.

Perea, C. (2004). El que la Debe la Paga: Pandillas y violencias en Colombia. *El Cotidiano*,20,160.

Pinto,M; Vergara,A; La Huerta, Y (2004). *Costos generados por la violencia armada en Colombia: 1999-2003*. Informe,Grupo de Estudios de Gobierno y Asuntos Internos del Dirección de Justicia y Seguridad del Departamento Nacional de Planeación.

Roberto, A.,Meyer,G,. Foster,F.,Roberto,H. (2003).Adolescents' Decisions About Verbal and Physical Aggression. An Application of the Theory of Reasoned Action. *Human Communication Research* 29, (1), 135–147.

Roberto, A. (2001). The Theory of Planned Behavior as a Model of Intentions for Fighting Among African American and Latino Adolescents. *Maternal and Child Health Journal*, 5, (4), 253-263.

Salmivalli, C & Kaukiainen,A. (2004). "Female Aggression" Revisited: Variable- and Person-Centered Approaches to Studying Gender Differences in Different Types of Aggression. *Aggressive behavior*, 30,158–163.

Salmivalli,C.,Huttunen,A.,Lagerspetz,K. (1997). Peer network and bullying in school. *Scandinavian Journal of psychology*,38, 305-312.

Salmivalli,C.,Voeten,M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in “Bullying” situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 3, 246-258.

Smith,J., Cousins,J. y Stewart,R. (2005) Antibullying interventions in schools: Ingredients of effective programs. . *Canadian Journal of education*, 28 (4), 739-762.

Stevens,V; Van Oost,P & Bourdeaudhuij,I. (2000). The effects of an anti-bullying intervention programme on peers' attitudes and behavior. *Journal of Adolescence*; 23, 21-34.

Storey, K; Slaby, R; Adler, M; Minotti,J & Katz,SR. (2008). *Eyes on Bullying Toolkit* . Education Development Center.

Sullivan, K. (2001). The anti-"Bullying" handbook. Singapore: Oxford University Press.

Vélez, M., García,J., Gutiérrez,N. (2005). Ponencia para primer debate en cámara al proyecto de ley no. 085 de 2005. Extraído el 4 de junio de 2007 desde: http://www.procuraduria.gov.co/descargas/rendicion_proyecto085_10262005.doc

Anexo A.

Cuestionario Final

Cuestionario de actitudes, norma subjetiva e intención del matoneo

Nombre y Apellido: _____

Edad: _____ Curso: _____ Jornada _____

Algun@s estudiantes ejercen lo que se conoce como “**Bullying**” o **matoneo**. No se trata de molestar con tus amig@s, sino de un maltrato físico y psicológico entre alumn@s de forma repetida por un periodo de tiempo prolongado. Los comportamientos de matoneo pueden ser verbales (insultos, apodos, hablar mal de alguien, rumores), psicológicos (amenazas, chantajes) agresiones físicas (peleas, palizas, golpes, tirar objetos) y aislamiento social (ignorar, marginar, no dejar participar).

El siguiente cuestionario forma parte de una investigación que trata de descubrir algunas de las razones por las cuales l@s estudiantes ejercen el matoneo. Específicamente, me interesan tus opiniones personales con respecto a esta situación en tu clase y colegio.

Lee por favor cada pregunta con cuidado y contesta la mejor opción para ti. No hay respuestas correctas ni incorrectas, solamente me interesa tú punto de vista.

Tu nombre se necesita para guiar la investigación, se debe saber a qué curso perteneces y qué compañer@s tienes. Sin embargo, todas las respuestas son completamente confidenciales, l@s profesores no están relacionados con éste estudio y no conocerán tus respuestas. Toda información de identificación será quitada del cuestionario tan pronto como los datos se hayan reunido. La información que tú me proporciones no tendrá efecto en tu nota o disciplina.

Gracias por tu participación en el estudio

Instrucciones

Cada pregunta tiene cuatro opciones de calificación, por favor marca con una **X** la que mejor describa tu opinión en cada serie. Contesta todas las preguntas, no dejes sin responder ninguna. Aunque algunas preguntas te parezcan semejantes, cada una se dirige a un aspecto diferente. Por favor no señales más de una respuesta en cada pregunta.

	Totalmente en desacuerdo	Desacuerdo	Acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. La mayoría de mis amigos (as) piensan que está bien contar rumores sobre otros, así sean rumores falsos.				
2. La mayoría de mis compañeros piensa que esta bien obligar a otros a dejar un sitio público (Cancha de fútbol, comedor etc.) para que se sepa quien manda.				
3. Mis amigos (as) creen que es chistoso dañar o esconder las cosas que les pertenecen a otros.				
4. Mis compañeros (as) piensan que si me niego a burlarme de alguien soy una gallina.				
5. La mayoría de los jóvenes de mi edad piensa que es bueno pegarle y molestar a otros para que todos te respeten.				
6. Mis amigos(as) piensan que si ridiculizan a otro compañero (a) y el (ella) no responde es porque es un cobarde.				
7. La mayoría de mis amigos (as) piensan que no es tan grave amenazar a otros para conseguir cosas o plata.				
8. Mis compañeros (as) creen que no es malo molestar a otros (as) haciendo rimas insultantes con sus nombres o apellidos.				
Por favor coloca una X sobre la respuesta escrita que mejor describa tu opinión				
9. Hacer sentir mal a otro compañero (a) en repetidas ocasiones es:	Extremadamente incorrecto	Incorrecto	Correcto	Extremadamente correcto
10. Insultar, gritar y	Extremadamente	Incorrecto	Correcto	Extremadamente

ridiculizar a otros(as) es algo:	incorrecto			correcto
11. Pegarle a otro compañero(a) que te pego o grito primero es:	Extremadamente incorrecto	Incorrecto	Correcto	Extremadamente correcto
12. Ponerle apodosos ofensivos a otros compañeros (as) es:	Muy molesto	Molesto	Gracioso	Muy gracioso
13. Presenciar una escena de matoneo es algo:	Muy molesto	Molesto	Gracioso	Muy gracioso
14. Patear la maleta o pertenencias de otros compañeros (as) sólo para fastidiarlos(as) es:	Muy molesto	Molesto	Gracioso	Muy gracioso
15. Herir a alguien para que te tenga miedo y no te molestes es algo:	Muy tonto	Tonto	Sabio	Muy Sabio
16. Reírse cuando se están burlando de un amigo(a) es algo:	Muy tonto	Tonto	Sabio	Muy Sabio
	Muy probable	Probable	Poco probable	Muy poco probable
17. Yo planeo auxiliar a mis compañeros (as) cuando estén siendo amenazados (as) por otros (as)				
18. Defenderé a un amigo (a) cuando estén hablando mal o diciendo mentiras de el (ella)				
19. Pienso detener una pelea cuando le estén haciendo daño físico a un compañero (a)				
20. La próxima vez que un compañero(a) sea rechazado (a) de aposta, procuraré que se la pase conmigo				
	Totalmente falso	Falso	Cierto	Totalmente cierto
21. He hecho llorar a otros niños (as) para divertirme y hacer reír a los demás				
22. Yo he amenazado con lastimar a un compañero (a) si no hacía lo que yo le pedía.				
23. He hecho que mis compañeros (as) sientan				

temor-incomodidad cuando estoy cerca de ellos				
---	--	--	--	--

Introducción del cuestionario para la segunda aplicación

Nombre y Apellido: _____
Edad: _____ Curso: _____ Jornada _____

Ya habías participado en el estudio de matoneo contestando un cuestionario, sin embargo necesito nuevamente de tu ayuda llenándolo por segunda vez. Algunas preguntas son diferentes.

RECUERDA !

El “**Bullying**” o **matoneo** es molestar a tus amigos/as durante un periodo continuo de tiempo con maltrato físico y psicológico. Pueden ser insultos, apodos, hablar mal de alguien, rumores, también amenazas, chantajes o bien peleas, palizas, golpes, tirar objetos y aislamiento social (ignorar, marginar, no dejar participar).

De igual forma ya sabes que tu nombre no aparece en ninguna parte de la investigación, no será entregada a los profesores o al colegio y no afecta en tu nota o disciplina.

PORFAVOR RESPONDE TODAS LAS PREGUNTAS; SIN DEJAR VACIOS.

Gracias de nuevo por tu participación !

Anexo B.

Preguntas abiertas del cuestionario

Consideras que desde hace más o menos tres meses, el matoneo en tu clase y colegio:

- a. Ha aumentado
- b. No ha cambiado nada
- c. Ha disminuido un poco
- d. Ya no existe

De acuerdo a tu anterior respuesta, por qué crees que esto ha sucedido (aumentado, no ha cambiado, disminuido o no existe) ?

Anexo C. Estructura del programa de Intervención anti-matoneo

Sesión	Objetivos	Actividades	Procesos	Dinámica
1	Sensibilización de los/las estudiantes ante la problemática. Definición del "Bullying", antecedentes, espacios de matoneo, casos.	Introducción	Competencia Informativa	"Cuál es el problema?"
1	La primera sesión incluye la aplicación del cuestionario.			
2	Incrementar conciencia en la identificación de actitudes que puedan estar favoreciendo el apoyo al "Bullying". Identificar comportamientos y ser consciente de consecuencias para terceros. Estimular la capacidad de reflexión de alumnado acerca de sus comportamientos y actitudes hacia sus compañeros/as.	Discusión de lírica de la canción: TRAS LOS LIBROS (Kiko & Shara)	Competencia informativa, interpretativa y argumentativa Actitudes	"¿Nada se puede cambiar?"
2	Promover empatía por la víctima del "Bullying" Identificar consecuencias de actuación en grupo. Identificar normas que apoyen la violencia. Buscar otras formas de expresión asertivas entre los alumnos. Potenciar la autocrítica.	Juego de roles (intimidación, de defensor, de víctima). Conversación que se desarrolle en la situación propuesta	Competencia informativa, interpretativa y argumentativa Norma Subjetiva	"Amigos verbales"

3	<p>Originar estrategias para manejar el "Bullying" sin sentirse vulnerable. Tomar conciencia de la importancia de conocer los sentimientos y emociones Promover toma de decisión. Red de apoyo.</p>	<p>Cómo afrontar la intimidación, las creencias, los amigos</p>	<p>Competencia informativa, interpretativa y argumentativa</p>	<p>"La huella de mi pie"</p>
---	--	---	--	------------------------------

Dinámica de Talleres

SESION 1.

Nombre de la actividad: **"Cuál es el problema?"**

Objetivo: Sensibilización de los/las estudiantes ante la problemática.

Determinante que trabaja:

Técnica: Charla- Definición del "Bullying", antecedentes, espacios de matoneo, casos.

Lluvia de ideas.

Guía:

Definición

El matoneo es:

Deliberado, la intención es hacer daño

Repetido (recurrente) generalmente tiene como blanco la misma víctima una y otra vez

Desbalance de poder escoge a la víctima que él/ella cree vulnerable

Físico: empujar, pegar, patear (ejemplos)

Verbal: gritar, molestar, poner apodos, insultar, amenazar (ejemplos)

Indirecto: ignorar, excluir, esparcir rumores, decir mentiras (ejemplos)
(PEDIR EJEMPLOS E IDEAS ADICIONALES A LOS ESTUDIANTES)

Protagonistas:

Matón (ejemplo)

Víctimas (ejemplo)

Testigos (ejemplo)

(DEJAR A CADA UNO DE LOS ESTUDIANTES LA PREGUNTA DE QUIÉN ES CADA UNO DE ELLOS ENTRE ESTE GRUPO)

Casos concretos (ejemplos)

SESION 2.

Nombre de la actividad: “**¿Nada se puede cambiar?**”

Objetivo: Incrementar conciencia en la identificación de actitudes que puedan estar favoreciendo el apoyo al “*Bullying*”. Estimular la capacidad de reflexión de alumnado acerca de sus comportamientos y actitudes hacia sus compañeros/as.

Determinante que trabaja: actitudes, creencias

Técnica: Discusión de lírica de las canciones: Tras los libros (Kiko & Shara) y Welcome to my World (Simple Plan). Videos de situaciones reales de matoneo y programas anti-matoneo. Debate dirigido

Competencia comunicativa, interpretativa y argumentativa

Guía:

Discutir sobre cómo les hizo sentir cada video y lírica.

Debate referente a los siguientes planteamientos (ejemplos):

“ Es chistoso/gracioso molestar a otros niños/as”

“ Algunos niños/as merecen ser molestados o llamados por apodos”

“ Los estudiantes que matonean merecen respeto”

“ No es mi problema que estén molestando a otros”

Charla sobre cómo lo que se piensa y cree afecta lo que se hace (ejemplo)

Direcciones URL de videos utilizados

<http://www.youtube.com/watch?v=DYXGV6lc8n4>

<http://www.youtube.com/watch?v=nWJut7KQhI4>

http://www.youtube.com/watch?v=7ZQ4_8sTBjs

<http://www.youtube.com/watch?v=kKoUegW5cPE>

<http://www.youtube.com/watch?v=1j6YA03hm4k>

Lírica de las canciones utilizadas

Traducida: Bienvenido/a mi mundo (Simple Plan)

Alguna vez sientes que te derrumbas?

Alguna vez te sientes fuera de lugar,
como si simplemente no pertenecieras,
y nadie te comprende?

Alguna vez quieres escapar?

Te encierras con llave en tu dormitorio
con la radio encendida, y el volumen tan alto
para que nadie escuche tus gritos?

No, no sabes cómo es
cuando nada se siente bien.

No sabes cómo es
ser como yo!

Estar dolida, sentirse perdida,

ser abandonada en la oscuridad,
ser echada, cuando estás deprimida,
sentir como que te han amenazado,
estar a punto de quebrarte,
y no hay nadie para salvarte.
No, no sabes cómo es.
Bienvenido a mi vida.

Quieres ser otra persona?
Estás cansado de sentirte tan rechazado?
Estás desesperado por encontrar algo más,
antes que se termine tu vida?

Estás atrapado dentro de un mundo que odias?
Estás cansado de todos los que te rodean?
Con las grandes sonrisas falsas y estúpidas mentiras,
mientras por dentro estás sangrando?

No, no sabes cómo es
cuando nada se siente bien.
No sabes cómo es
letras4u.com » letras traducidas al español
ser como yo!

Estar dolida, sentirse perdida,
ser abandonada en la oscuridad,
ser echada, cuando estás deprimida,
sentir como que te han amenazado,
estar a punto de quebrarte,
y no hay nadie para salvarte.
No, no sabes cómo es.
Bienvenido a mi vida.

Nunca nadie te miente en la cara!
Nunca nadie te apuñala por la espalda!
Debes pensar que soy feliz,
pero no voy a estar bien!

Todos siempre te dieron lo que querías!
Nunca tuviste que trabajar, siempre estaba allí!
No sabes cómo es...

Estar dolida, sentirse perdida,
ser abandonada en la oscuridad,
ser echada, cuando estás deprimida,
sentir como que te han amenazado,
estar a punto de quebrarte,
y no hay nadie para salvarte.
No, no sabes cómo es.

Estar dolida, sentirse perdida,
ser abandonada en la oscuridad,
ser echada, cuando estás deprimida,
sentir como que te han amenazado,
estar a punto de quebrarte,
y no hay nadie para salvarte.
No, no sabes cómo es.

Bienvenido a mi vida.
Bienvenido a mi vida.

Tras los libros (Kiko y Sahara)

A golpes, contra el suelo, desahoga su rabia y su miedo. Intenta comprender, porque sufrir le toca a él...Despierta, llorando, en medio de su noche y en su soledad se encuentra, sentado al borde del abismo y el dolor, lo empuja sin piedad....

Se esconde tras los libros, ya ni en la escuela lo dejan, notitas de amenaza, que le llegan a su mesa, la paciencia se le agota y no sabe bien que hacer si contar lo que le pasa, o guardárselo para él....

Y rompe a llorar, cada despertar, por miedo a enfrentarse a su dura realidad. No entiende porque se debe callar, y el miedo roba las palabras para hablar. Intenta reír, hablar sin temblar. Pero los insultos duelen más que cada golpe que le dan...Solooooo..... Piensa que es mejor no haber nacido, que vivir para llorar.

Empieza, otro día, dispuesto a romper su cobardía, no quiere sufrir más, y está cansado de llorar...Le cuenta, a su padre, cada golpe y cada insulta que ha tenido que aguantar. Confía y no huye, por fin se queda atrás su oscura realidad ahijij. Ya no se encuentra solo tiene alguien a su lado, ellos le han dado la vida que la fuerza le quitaron. Y sufrieron en silencio, todo lo que sufrió él. Ahora el miedo se ha acabado y forma parte de su ayeeeeerrr...

Y rompe a reír, cada despertar, sin miedo a enfrentarse a su nueva realidad, no entiende porque, se pudo callar, y el miedo robó las palabras para hablar. Ya puede reír, hablar sin temblar. Se siente arropado por personas que por siempre le querrán. Ahoraaaaa, piensa que es mejor haber hablado, que vivir para llorar.

SESION 3.

Nombre de la actividad: “**Amigos verbales**”

Objetivo: Promover empatía por la víctima del “*Bullying*”. Identificar consecuencias de actuación en grupo, consecuencias para terceros. Identificar normas que apoyen la violencia. Buscar otras formas de expresión asertivas entre los alumnos. Potenciar la autocrítica.

Determinante que trabaja: Norma Subjetiva

Competencia comunicativa, interpretativa y argumentativa

Técnica: Juego de roles, (intimidación, de defensor, de víctima).
Discusión.

Guía:

Las víctimas responden al matoneo bien sea de forma pasiva o agresiva (desquite, venganza)

Definición de autoconfianza y asertividad.

Juego de roles (matón, víctima, amigos de la víctima, amigos del matón, testigos)

Discutir las actuaciones, cómo se sintió cada uno en su papel, cómo se sintieron viendo a otros en ese papel?

Lluvia de ideas respecto a estrategias que pueden tomarse para prevenir el matoneo

Asertividad (ejemplos). Retomar la lluvia de ideas y con ejemplos ver cómo cambia cada situación ante la respuesta de cada uno.

Cierre de taller recuperando las sesiones anteriores.

Anexo D
Formatos de consentimiento

PROYECTO REDUCCION VIOLENCIA ESCOLAR (“matoneo”) EN LAS AULAS

FORMATO DE CONSENTIMIENTO ADOLESCENTES

Actualmente realizo una investigación sobre violencia escolar (específicamente matoneo) con el propósito de conocer cómo se presenta el fenómeno en un colegio de Bogotá.

El estudio implica a) la aplicación en dos oportunidades (una al comenzar el estudio y otra aproximadamente a los 3 meses) de un cuestionario a los estudiantes de tu colegio b) la realización de un trabajo en talleres sobre actitudes y normas del grupo respecto a la violencia.

Por lo anterior, solicito tu colaboración para hacer parte del estudio. La aplicación de los cuestionarios y la intervención se realizará en horas de clase y en el colegio con aproximadamente una hora y media de duración para cada sesión (de 3 a 5 sesiones).

Con los cuestionarios se busca obtener información acerca de la percepción que tienes en relación a comportamientos agresivos entre tus compañeros. La información que nos brindes es confidencial y será manejada únicamente para la investigación. En ningún momento tu nombre será mencionado en los reportes de resultados o entregado a los profesores, en este sentido, tu participación en el estudio no representa ninguna amenaza para tu intimidad, tus notas o la disciplina en el colegio.

Al finalizar el estudio, los resultados de la investigación se darán a conocer en una presentación que se hará al colegio.

Tú podrás solicitar respuesta a cualquier duda relacionada con la investigación comunicándote con Olga Paredes, al correo electrónico: olgalupg@gmail.com o en los días de los talleres en coordinación.

Por _____ lo _____ tanto, _____ yo _____ (tu nombre) _____ con documento de identidad No. _____ de _____ acepto participar en este estudio y cooperaré respondiendo las preguntas del cuestionario en dos ocasiones.

Nombre y firma

Bogotá, ____ de _____ de 2008

PROYECTO REDUCCION VIOLENCIA ESCOLAR (matoneo) EN LAS AULAS

FORMATO DE CONSENTIMIENTO PADRES Y MADRES

Actualmente realizo una investigación sobre violencia escolar (específicamente matoneo) con el propósito de conocer cómo se presenta el fenómeno en un colegio de Bogotá.

El estudio implica a) la aplicación en dos oportunidades (una al comenzar el estudio y otra aproximadamente a los 3 meses) de un cuestionario a los estudiantes de tu colegio b) la realización de un trabajo en talleres sobre actitudes y normas del grupo respecto a la violencia.

Por lo anterior, estamos solicitando su colaboración para que su hijo/a haga parte de este estudio. La aplicación de los cuestionarios y la intervención se realizarán en horas de clase y en el colegio, con aproximadamente una hora y media de duración para cada sesión (de 3 a 5 sesiones).

Con los cuestionarios se busca obtener información acerca de la percepción que tienen sus hijos/as en relación a comportamientos agresivos entre los compañeros. La información de los/las alumnos/as es confidencial y será manejada únicamente para la investigación. En ningún momento su nombre será mencionado en los reportes de resultados o entregado a los profesores, en este sentido, su participación en el estudio no representa ninguna amenaza para su intimidad ni la de su familia.

Al finalizar el estudio, los resultados de la investigación se darán a conocer en una presentación que se hará al colegio participante.

Si usted(es) **NO** desea(n) que su hijo/a participe colaborando en dicha investigación por favor comuníquese con el departamento de Coordinación del Colegio o directamente con Olga Paredes, al correo electrónico: olgalupg@gmail.com.

Agradezco su atención.

Bogotá, ____ de _____ de 2008

Breve Reseña Biográfica

Olga Lucía Paredes Garavito, nació en Bogotá el 2 de marzo de 1975. Vivió en Ecuador durante 10 años después de lo cual regresó al país y se graduó en psicología de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá en 1999. Entre las ocupaciones más destacadas, se dedicó a ejercer la profesión como psicóloga clínica, consultora externa acreditada, joven investigadora y auxiliar de investigación más recientemente.

En su faceta como joven investigadora publicó tres artículos sobre salud mental en la fuerza aérea y síndrome de Burnout en residentes de medicina. De igual manera colaboró con la investigación del proyecto decisiones sexuales en adolescentes, artículos que se encuentran en prensa.