

~ 1 ~

Estructura factorial exploratoria del cuestionario de Abordaje Actitudinal del Conflicto para
Estudiantes de Secundaria

Mayra Fernanda Blanco Suárez
Maura Alejandra Gordillo Rondón



Universidad Pontificia Bolivariana
Escuela de Ciencias Sociales
Facultad de Psicología
Bucaramanga

2018

~ 2 ~

Estructura factorial exploratoria del cuestionario de Abordaje Actitudinal del Conflicto para
Estudiantes de Secundaria

Proyecto de grado para optar por el título de Psicóloga

Mayra Fernanda Blanco Suárez
Maura Alejandra Gordillo Rondón

Directora
Ara Mercedes Cerquera Córdoba

Universidad Pontificia Bolivariana
Escuela de Ciencias Sociales
Facultad de Psicología
Bucaramanga
2018

A mis padres, por darme la libertad para tomar mis propias decisiones, por apoyarme en cada una de ellas y por confiar plenamente en mí

A mis hermanos, por darme fortaleza y por enseñarme a ser perseverante y a luchar por mis sueños

A mi amor, por creer cada día en mí, por darme fuerzas para enfrentarme a las dificultades y por demostrarme todo su amor y apoyo incondicional

A mi mejor amiga, por brindarme maravillosos años de amistad, compañía, paciencia y cariño

A mi compañera de tesis y de carrera, por su comprensión, apoyo, dedicación y esfuerzo para lograr juntas esta gran meta

A las instituciones educativas, padres de familia y estudiantes, por su disposición y cooperación y por brindarnos la oportunidad para desarrollar este proyecto

-Mayra Fernanda

En primera instancia, le doy gracias a Dios por guiarme y permitirme cumplir con cada una de las metas logradas hasta el momento.

A mis padres y hermanos que han sido el motor fundamental de mi vida, ya que siempre me han apoyado en cada una de las decisiones y asimismo que me han enseñado a ser una persona íntegra y moral.

A Diana que ha sido mi mejor cómplice y amiga durante estos 17 años de travesuras y anhelos alcanzados.

A mis dos amigas de la universidad y próximas colegas Mayra y Katerinne, por ser tan especiales y con quienes he compartido risas y aprendizajes en estos cinco años de compromiso con nuestra amada profesión.

A esa persona especial que llegó a mi vida, por enseñarme y mostrarme que se puede ser incondicional en cada momento de adversidad.

Y por último a cada una de esas personas que aportaron con su granito de arena para que este sueño se hiciera realidad; entre ellos amigos, familiares y profesores.

-Maura Alejandra

Tabla de Contenido

Resumen.....	9
Abstract.....	10
Capítulo 1 Introducción.....	11
Capítulo 2 Justificación.....	12
Capítulo 3 Planteamiento del problema.....	17
Capítulo 4 Objetivos.....	20
4.1. Objetivo general.....	20
4.2. Objetivos específicos.....	20
Capítulo 5 Marco teórico.....	21
5.1. Contextualización del instrumento.....	21
5.1.1. Conflicto.....	21
5.1.2. Transformación de conflictos.....	23
5.1.3. Conflicto armado colombiano.....	25
5.1.4. Actitud.....	28
5.2. Análisis Factorial Exploratorio.....	30
Capítulo 6 Metodología.....	38
6.1. Diseño.....	38
6.2. Población.....	38
6.3. Muestra.....	38

6.4. Instrumento	39
6.5. Procedimiento.....	40
Capítulo 7 Resultados.....	42
7.1. Características sociodemográficas.....	42
7.2. Análisis factorial exploratorio parte A.....	43
7.3. Análisis factorial exploratorio parte B.....	47
Capítulo 8 Discusión	51
Capítulo 9 Conclusiones.....	59
Capítulo 10 Recomendaciones.....	62
Referencias.....	64
Anexos.....	75

Lista de Tablas

Tabla 1. Número (y porcentaje) de participantes clasificados por grado y género.....42

Tabla 2. Resultados del análisis factorial del cuestionario AACES parte A.....44

Tabla 3. Indicadores de calidad del análisis factorial del cuestionario AACES parte A.....44

Tabla 4. Niveles de discriminación según la curva COR de los ítems del cuestionario AACES parte A.....47

Tabla 5. Resultados del análisis factorial del cuestionario AACES parte B.....48

Tabla 6. Indicadores de calidad del análisis factorial del cuestionario AACES parte B.....48

Tabla 7. Niveles de discriminación según la curva COR e índice de dificultad, en los ítems del cuestionario AACES parte B.....50

Lista de Figuras

Figura 1. Curva Característica de Operaciones de Receptor (COR) para los ítems del cuestionario AACES parte A.....	46
Figura 2. Curva Característica de Operaciones de Receptor (COR) para los ítems del cuestionario AACES parte B.....	49

Lista de anexos

Anexo 1. Cuestionario de Abordaje Actitudinal del Conflicto para Estudiantes de Secundaria (AACES).....75

Anexo 2. Ficha técnica del cuestionario AACES.....80

Anexo 3. Formato carta de solicitud de participación.....93

Anexo 4. Formato de consentimiento informado.....94

Anexo 5. Matriz de correlaciones policóricas (Parte A)96

Anexo 6. Matriz de correlaciones tetracóricas (Parte B)97

RESUMEN GENERAL DE TRABAJO DE GRADO

TITULO:	Estructura factorial exploratoria del cuestionario de Abordaje Actitudinal del Conflicto para Estudiantes de Secundaria
AUTOR(ES):	Mayra Fernanda Blanco Suárez Maura Alejandra Gordillo Rondón
PROGRAMA:	Facultad de Psicología
DIRECTOR(A):	Ara Mercedes Cerquera Córdoba

RESUMEN

El conflicto armado colombiano, generó la necesidad de crear estrategias para el fomento de una cultura de paz; sin embargo, previo a elaborar aquellas estrategias, se requiere realizar una evaluación y diagnóstico para determinar cuáles son las medidas necesarias para tal objetivo, razón por la cual, el semillero Calidad de Vida en la Tercera Edad inició el proceso de validación del cuestionario de “Abordaje Actitudinal del Conflicto para Estudiantes de Secundaria” que tiene como finalidad evaluar las actitudes de los estudiantes de secundaria frente a las áreas de conflicto, transformación de conflicto y conflicto armado colombiano. Por ello, para continuar con la validación de dicho instrumento el presente trabajo tuvo como objetivo analizar la estructura factorial exploratoria del cuestionario de Abordaje Actitudinal del Conflicto para Estudiantes de Secundaria. El diseño de investigación es de tipo instrumental, la muestra estuvo compuesta por 424 estudiantes de secundaria de 8 colegios del área metropolitana de Bucaramanga, y como instrumento se usó el Cuestionario de Abordaje Actitudinal del Conflicto para Estudiantes de Secundaria. En cuanto al modelo factorial, se desarrolló a través de un análisis factorial exploratorio desde una perspectiva categórica, en el que se realizó la extracción y determinación del número de factores a través del método ULS y Análisis Paralelo respectivamente. Dentro de los resultados se encontró, tanto para la parte A como para la parte B, una estructura de un factor, que explica el 38.85% y 42.88% correspondientemente de la varianza, y se obtuvo un alfa de Cronbach de 0.627 (parte A), y de 0.506 (parte B). Se concluye que cada parte del instrumento demuestra una estructura factorial unidimensional, poco nivel de error y un ajuste adecuado del modelo, y los ítems poseen excelentes niveles de dificultad y discriminación; y se propone que se continúe trabajando en la validación del instrumento

PALABRAS CLAVE:

Análisis factorial exploratorio, conflicto, transformación de conflictos, conflicto armado, estudiantes

GENERAL SUMMARY OF WORK OF GRADE

TITLE: Exploratory Factorial Structure of the questionnaire Abordaje Actitudinal del Conflicto para Estudiantes de Secundaria

AUTHOR(S): Mayra Fernanda Blanco Suárez
Maura Alejandra Gordillo Rondón

FACULTY: Facultad de Psicología

DIRECTOR: Ara Mercedes Cerquera Córdoba

ABSTRACT

The Colombian armed conflict has created the need for strategies that promote the culture of peace; however, before developing those strategies, an evaluation and diagnosis of the situation is required to determine what are the necessary measures in order to achieve that goal; the hotbed "Calidad de Vida en la Tercera Edad" began the process of validation of the questionnaire called "Abordaje Actitudinal del Conflicto para Estudiantes de Secundaria" that assesses the attitudes of high school students in the following areas: conflict, conflict transformation and Colombian armed conflict. To continue with the validation of the instrument, the following document aimed to analyze the exploratory factorial structure of the questionnaire Abordaje Actitudinal del Conflicto para Estudiantes de Secundaria. The research design is, basically, instrumental, the sample was composed from 424 high school students, from 8 schools in the metropolitan area of Bucaramanga, and the instrument used was the questionnaire Abordaje Actitudinal del Conflicto para Estudiantes de Secundaria. Regarding the factorial model, it was developed through an exploratory factorial analysis from a categorical perspective, in which the extraction and determination of the number of factors were carried out through the ULS and Parallel Analysis method, respectively. It was found, for both part A and part B, a structure of one factor, which explains 38.85% and 42.88% corresponding to the total variance; a low Cronbach's alpha was obtained for each part. As a conclusion, each part of the instrument demonstrates a one-dimensional factorial structure, a low level of error and an adequate adjustment of the model, also, the items have excellent levels of difficulty and discrimination; it is proposed to continue working on the validation of the instrument.

KEYWORDS:

Exploratory factorial analysis, conflict, conflict transformation, armed conflict, students.

Capítulo 1

Introducción

Es preciso mencionar, que la violencia que se ha generado en Colombia ha sido a causa del conflicto armado interno, que según el Centro de Memoria Histórica (2013) ha desencadenado en sus habitantes importantes efectos psicosociales dentro de los que se destaca la naturalización de la violencia. Lo cual ha deteriorado el tejido social, puesto que la utilización de la violencia y la guerra se ha convertido en la manera más común de enfrentar los conflictos del día a día.

Por lo anterior, el Ministerio del Interior (2014), resalta la necesidad de transformar aquella cultura de violencia naturalizada por el país; lo cual puede ser posible a través de la promoción y educación de una cultura de paz. Es por ello, que las instituciones educativas cumplen un rol fundamental, debido que estas entidades deben cumplir con la Ley 115 de 1994 en donde tendrán la tarea de llevar a cabo acciones pedagógicas en pro el desarrollo adecuado de las habilidades de sus estudiantes; esto con el fin de crear un espacio primordial para el fomento de una cultura de paz.

Así mismo, cabe destacar que el congreso del país, mediante la Ley 1732 de 2014, reglamentó la obligatoriedad de impartir una cátedra de paz en todas las instituciones educativas del país, como parte primordial del postconflicto, en pro de la reconstrucción del tejido social y promoción de una cultura de paz; y es aquí donde la intervención de los profesionales del ámbito educativo juega un rol importante, pues son quienes pueden aportar al cumplimiento de tal fin.

Sin embargo, antes de llevar a cabo alguna estrategia en pro de la cultura de paz, es necesario realizar una evaluación y diagnóstico para determinar cuáles son las medidas requeridas para tal objetivo. Por esta razón, dentro del semillero Calidad de Vida en la Tercera

Edad, se diseñó el cuestionario de “Abordaje Actitudinal del Conflicto para Estudiantes de Secundaria” que tiene como finalidad evaluar las actitudes de los estudiantes de secundaria frente a las áreas de conflicto, transformación de conflicto y conflicto armado colombiano, teniendo en cuenta el componente cognitivo y afectivo de la actitud. Seguido de ello, se inició la validación del instrumento, para lo cual fue sometido a evaluación por parte de jueces expertos, y posteriormente se implementó a una muestra de estudiantes de secundaria de un colegio del área metropolitana de Bucaramanga, como parte de una prueba piloto para realizar el análisis psicométrico de los ítems.

Continuando el proceso de validación, en el presente estudio se analizará la estructura factorial exploratoria del cuestionario de Abordaje Actitudinal del Conflicto para Estudiantes de Secundaria. En primer lugar, se ofrecerán la justificación y planteamiento del problema, para así exponer la relevancia social, las implicaciones prácticas, el valor teórico y la utilidad metodológica del presente trabajo. En segundo lugar, se ofrecerán los objetivos que delimitan esta investigación, y el marco teórico que contextualizará sobre el análisis a realizar y las dimensiones que aborda el cuestionario. En tercer lugar, se describirá la metodología, que abarca especificaciones del diseño de investigación, población, muestra, procedimiento e instrumento. Posteriormente, se expondrán los resultados obtenidos en dos divisiones: características sociodemográficas de los participantes y el análisis factorial cada una de las partes del instrumento. Finalmente se discutirán los resultados encontrados contrastados con la literatura, y se detallarán las respectivas conclusiones y recomendaciones para continuar el proceso de validación del cuestionario analizado.

Capítulo 2

Justificación

El conflicto es un proceso inherente e inevitable durante la vida de cualquier individuo, en todas las sociedades y abarca perspectivas tanto positivas y negativas, por lo cual, diversos autores han destacado la diferencia entre el conflicto desde el punto de vista negativo y desde el positivo (Cascón, 2001; Cedeño, 2009; Fernández-Ríos, 1999; Fuquen, 2003; Gómez, 2013; Mercado & González, 2008; París, 2005; Pineda, 2012; Raible, 2015; Saéz & Lavega, 2013; Sánchez, 2016; Silva, 2008). Por un lado, la visión negativa del conflicto se enfoca en los medios poco satisfactorios con los que se enfrenta y se intenta resolver (Cascón, 2001; Fernández-Ríos, 1999; París, 2005). Por otro lado, la visión positiva del conflicto involucra aquellos medios satisfactorios que van en pro la transformación del conflicto, como lo son el dialogo, la comprensión y cooperación, que dan apertura a nuevas oportunidades y aprendizajes (Cascón, 2001; Fernández-Ríos, 1999; París, 2005; Pineda, 2012; Sánchez, 2016).

Ahora bien, al dirigirse al contexto colombiano, conviene decir que se ha atravesado por un conflicto armado interno por más de cincuenta años que, según el Centro de Memoria Histórica (2013), generó efectos psicosociales importantes sobre la población colombiana, en donde se destaca la deshumanización y degradación de la condición humana, que involucra la naturalización de la guerra y la violencia. Esto permite afirmar que posiblemente la historia de conflicto de Colombia ha reforzado la utilización de la violencia y la guerra para obtener el sometimiento, convirtiéndola en una forma viable y aceptada de enfrentar y solucionar los conflictos. Por ello, parte del proceso de postconflicto involucra la necesidad de la construcción de una cultura de paz, que según Aguilar y Castañon (2014) es entendida como aquella capacidad para rechazar de manera colectiva los hechos violentos, y lograr comprender, respetar y exigir los valores fundamentales del ser humano; así mismo, el Ministerio del Interior (2014),

resalta que para lograr aquella cultura de paz se requiere la reconstrucción de la sociedad y de todo lo perdido durante años, y prevenir que las secuelas del conflicto armado se conviertan en el origen de nuevos conflictos y violencia.

Al respecto, cabe destacar que en la Ley 1753 de 2015, en la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018, se afirma que la educación es un pilar fundamental de construcción de paz; así mismo, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2016) manifiesta que la evolución de Colombia hacia la paz depende de diversos factores, pero la educación es el más fuerte e importante de ellos. Además, ya desde tiempo atrás, en la Ley 115 de 1994, se estableció que las instituciones educativas deben generar acciones pedagógicas en pro del desarrollo adecuado de las habilidades de sus estudiantes, dentro de las que se destacan: la toma de decisiones, la adquisición de criterios, el trabajo en equipo, la solución de conflictos y problemas, y las habilidades para la comunicación, la negociación y la participación, siendo todas estas fundamentales para la creación de una cultura de paz; sin embargo, el desarrollo y éxito de aquellas acciones aún comprende uno de los retos de la educación en Colombia (OCDE, 2016; Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2016); es aquí donde se requiere el apoyo de diferentes entidades y/o profesionales que apoyen el fomento de diferentes habilidades en pro de la construcción de paz; no obstante, antes de llevar a cabo alguna estrategia para tal fin, es necesario realizar una evaluación para determinar cuáles son las medidas requeridas. Por esta razón, dentro del semillero Calidad de Vida en la Tercera Edad (CVTE), se diseñó el cuestionario de “Abordaje Actitudinal del Conflicto para Estudiantes de Secundaria”, con el propósito identificar los conocimientos que tienen los jóvenes colombianos sobre los aspectos principales del conflicto armado interno que ha atravesado la historia del país, y las actitudes que tienen hacia el conflicto y la transformación del mismo. Para la construcción de este instrumento se siguió con los parámetros establecidos

por la teoría clásica de los test; por lo cual, a continuación, se describe de manera breve cuales han sido los parámetros que ha atravesado el instrumento.

En un primer momento, se determinó la finalidad del instrumento y se realizó la delimitación conceptual del constructo a medir y de las características de la población a la que va dirigido. En un segundo momento se definieron las restricciones en la aplicación, es decir se estableció el tipo de instrumento, materiales, instrucciones, calificación e interpretación, y se determinó el formato y las cargas de los ítems, para así redactarlos, esto teniendo en cuenta que debían ser congruentes con el objetivo, estar adecuados al lenguaje de la población y evitando ambigüedades o extensiones innecesarias que dificulten la comprensión del ítem. En un tercer momento, ya teniendo los ítems elaborados, se procedió a una revisión por parte de cuatro jueces expertos, quienes evaluaron en cuanto a redacción, congruencia, contenido y pertinencia, lo cual permitió hacer correcciones en el instrumento en pro del mejoramiento. En un cuarto momento, se realizó una prueba piloto en una muestra de estudiantes de secundaria de un colegio del área metropolitana de Bucaramanga, y con los datos obtenidos se evaluó la varianza de cada uno de los ítems, en donde la mayoría de los ítems tomaron valores menores a 0.40, además, se analizó el índice de dificultad, discriminación y evaluar distractores, lo cual permitió evaluar que ítems requerían correcciones.

Ahora bien, para dar continuidad al proceso de validación del cuestionario de Abordaje Actitudinal del Conflicto para Estudiantes de Secundaria, el paso a seguir, teniendo en cuenta la teoría clásica de los test, es realizar un análisis factorial, pues es considerado como procedimiento esencial para construir instrumentos confiables y con significado teórico (Abad et al., 2004; Martínez, 2006; Pérez & Tornimbeni, 2008). Existen dos tipos de análisis factorial: el exploratorio, que es una técnica que usa el método de razonamiento inductivo, permite reducir las variables e identificar los factores que abarcan a estas, con el fin hallar su estructura subyacente, y se utiliza cuando no se tiene una estructura teórica previamente establecida de

manera explícita; y el confirmatorio, que es una técnica que usa el método de razonamiento deductivo, permite comprobar una estructura factorial hipotetizada por el investigador, por lo cual, se usa cuando ya se ha establecido una estructura teórica a priori y se tienen definidos los factores (Lloret-Segura, Ferreres-Traver, Hernández-Baeza & Tomas-Marco, 2014; Méndez & Rondón, 2012; Pérez & Medrano, 2010; Pérez-Gil, Chacón & Moreno, 2000).

Al respecto del uso de cada tipo de análisis, en la teoría se encuentran dos posturas principales. Por un lado, muchos autores afirman que estos dos tipos de análisis factoriales son complementarios, por lo cual sugieren realizar en un primer momento un análisis factorial exploratorio, para lograr establecer una estructura teórica de factores, y posteriormente un análisis factorial confirmatorio, para probar aquella estructura (Anderson & Gerbing, 1998; Atienza, Pons, Balaguer & García, 2000; Ferrando & Anguiano-Carrasco, 2010; Ferrando & Lorenzo-Seva, 2014; Floyd & Widaman, 1995; Pérez & Medrano, 2010; Sandín, Chorot, Santed & Valiente, 2002). Por otro lado, algunos autores difieren con esta idea, pues manifiestan que es redundante hacer uso de los dos tipos de análisis, y sugieren que se debe seleccionar uno de los dos, esto de acuerdo con el objetivo del investigador y las necesidades del instrumento (Arias, 2008; Fernández, 2008; Lloret-Segura et al., 2014; Méndez & Rondón, 2012; Pérez-Gil et al., 2000;).

Debido a que el instrumento a usar en el presente trabajo de investigación no cuenta con una estructura por factores teórica previamente establecida, se requiere realizar un análisis factorial de tipo exploratorio como parte final de su construcción. Por lo tanto, se propone como objetivo principal analizar la estructura factorial exploratoria del cuestionario de Abordaje Actitudinal del Conflicto para Estudiantes de Secundaria, aportando a la consolidación de un nuevo instrumento de medición.

Capítulo 3

Planteamiento del problema

El Ministerio del Interior (2014), manifiesta que una necesidad del ser humano es el hecho de convivir de manera armónica y pacífica; sin embargo en Colombia, se ha atravesado por un conflicto armado por más de 50 años, el cual ha desencadenado diversos efectos entre los que se destaca la naturalización de la guerra y la violencia como métodos primordiales para enfrentar los conflictos, lo cual se ve reflejado en las actitudes y comportamientos de los ciudadanos que afectan el tejido social y la convivencia (Centro de Memoria Histórica, 2013; Ministerio del Interior, 2014).

Actualmente, en el país se ha incrementado el interés de estudiar y comprender el conflicto, puesto que, además de ser un fenómeno inherente a todas las sociedades, se está viviendo un proceso de paz que busca de mitigar y reparar los daños ocasionados por el conflicto armado, mediante la preservación de la paz y la reconstrucción todo lo perdido durante años (Ballesteros, López & Novoa, 2003; Centro de Memoria Histórica, 2013; Ministerio del Interior, 2014). Al respecto, el Ministerio del Interior (2014), afirma que, para llegar a transformar el ideal de una cultura de violencia arraigada a los colombianos, se requiere de la promoción y educación de una cultura de paz; esta entendida como un conjunto de valores, tradiciones, comportamientos y estilos de vida, que permiten rechazar de manera colectiva los hechos violentos y transformar las diferentes acciones de indiferencia, intolerancia e injusticia, para llegar a comprender, respetar y exigir los valores fundamentales del ser humano (Aguilar & Castañón, 2014; Ley 1732 de 2014; Ministerio del Interior, 2014).

Por lo cual, surge el interés por estudiar el conflicto, puesto que se puede ver reflejado en los diversos trabajos de investigación desarrollados en el país, y es por esto que van direccionados a comprender el conflicto y promover una cultura de paz, como, por ejemplo,

Ballesteros, López & Novoa realizaron en (2003) un análisis sobre el comportamiento en asuntos socio-culturales como aproximación a la cultura de paz en el contexto colombiano; de igual manera, Sánchez (2010) elaboró una revisión en donde resalto la responsabilidad del Estado, de la familia, de las instituciones educativas y de los colombiano en la construcción de cultura de paz; por otro lado, Castellano et al. (2017) realizaron un trabajo en el cual analizaron la resolución de conflictos para el fomento de una cultura de paz a través de los medios de comunicación alternativos; así mismo, Urbina y Barrera (2017) desarrollaron un trabajo que tuvo como objetivo identificar los aportes a la construcción de una cultura de paz de un grupo de estudiantes universitarios, igualmente, Gómez-Molina, Alvarán-López, Rueda-Ramírez y Monsalve-Barrera (2017) implementaron una estrategia en forma de talleres para la promoción de la resiliencia y la cultura de paz con niños y niñas de una institución educativa de Antioquia.

Es por ello que frente a la necesidad de la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en el país, y siendo los colegios instituciones de carácter educativo y social reconocidos como un espacio idóneo y vital para el fomento de la cultura de paz y transformación del conflicto, el congreso del país, mediante la Ley 1732 de 2014 , reglamentó la obligatoriedad de impartir una cátedra de paz en todas las instituciones educativas del país, como parte primordial del postconflicto, en pro de la reconstrucción del tejido social; y es aquí donde la intervención de los profesionales del ámbito educativo juega un rol importante, pues son quienes pueden aportar al desarrollo de la promoción de una cultura de paz.

Con relación a lo anterior, conviene decir que la intervención desde la psicoeducación permite el fomento de habilidades a favor de la adaptación y el desarrollo del individuo, puesto que tiene como objetivo brindar herramientas en pro de la resolución de conflictos (Franco & Cavieres, 2013). Por ello, integrantes del semillero CVTE, plantearon un proyecto dirigido a la creación de un programa psicoeducativo para la construcción de cultura de paz en el marco del conflicto armado en Colombia en estudiantes de secundaria, puesto que este constituye un

insumo importante y relevante para la promoción de la cultura de paz en las instituciones educativas. Sin embargo, cuando se habla de la creación de programas psicoeducativos, se requiere de un diseño riguroso que garantice su efectividad, dentro de lo cual se resalta que se debe contar con un método o herramienta de evaluación del mismo (Franco & Cavieres, 2013; Scoppeta, 2006).

Por esa razón, integrantes del semillero CVTE, diseñaron el cuestionario de Abordaje Actitudinal del Conflicto para Estudiantes de Secundaria, con el fin de identificar las actitudes de los estudiantes, en los dominios cognitivo y afectivo, frente a las áreas de conflicto, transformación de conflicto y conflicto armado colombiano. Para la construcción de este instrumento se tomó como base la teórica clásica de los test, por lo cual, en un primer momento se determinó la finalidad del instrumento y se delimitó el dominio conceptual de las variables a medir, se establecieron características de la población a la que iría dirigido, y se definieron las restricciones en la aplicación; luego se realizó la redacción de los ítems y su respectiva revisión por parte de cuatro jueces expertos, quienes evaluaron los ítems a nivel de redacción, congruencia, contenido y pertinencia; y por último se realizó una prueba piloto con estudiantes de un colegio público del área metropolitana de Bucaramanga, que permitió realizar los ajustes pertinentes con base en los análisis estadísticos básicos (análisis de dificultad, discriminación y de distractores), ofreciendo así una mejor estructura del mismo.

Ahora, para dar continuidad y finalización al proceso de construcción del cuestionario el paso a seguir, teniendo en cuenta que el instrumento no cuenta con una estructura teórica previamente establecida, es realizar un análisis factorial exploratorio, puesto que este permitirá, mediante un método de razonamiento inductivo, reducir las variables e identificar los factores que abarcan a estas, con el fin hallar su estructura subyacente (Lloret-Segura et al., 2014; Méndez & Rondón, 2012; Pérez & Medrano, 2010; Pérez-Gil et al., 2000); además, cabe añadir que ha sido muy utilizado en diversos estudios como método imprescindible para obtener

evidencias de validez (Albarracín, Cerquera & Pabón, 2016; Atienza et al., 2000; Del Rey, Casas & Ortega, 2017; García, 2016; García & Lara, 2015; Jaimes, 2008; Riveros, Bernal, Bohórquez, Vinaccia & Quiceno, 2016). Por lo tanto, este trabajo se plantea como pregunta de investigación:

¿Cuál es la estructura factorial exploratoria del cuestionario de Abordaje Actitudinal del Conflicto para Estudiantes de Secundaria?

Capítulo 4

Objetivos

4.1. Objetivo general

Analizar la estructura factorial exploratoria del cuestionario de Abordaje Actitudinal del Conflicto para Estudiantes de Secundaria (AACES)

4.2. Objetivos específicos

Evaluar el supuesto de correlación entre las variables del cuestionario AACES

Determinar el número de factores que comprende el cuestionario AACES

Interpretar los factores que componen el cuestionario AACES

Evaluar la confiabilidad del cuestionario AACES a través del método de consistencia interna Alfa de Cronbach

Capítulo 5

Marco teórico

5.1. Contextualización del instrumento

A continuación, se abordan cinco conceptos relevantes para contextualizar las bases teóricas que abarca el Cuestionario AACES. En primer lugar, se describirá la actitud por ser una de variable primordial que evalúa el instrumento; y posteriormente se describen los tres grandes temas que estructuran el instrumento: conflicto, transformación de conflicto y conflicto armado colombiano.

5.1.1. Conflicto

El conflicto es un hecho natural e inevitable en todas las sociedades, el cual ha estado presente durante la historia del ser humano (Cedeño, 2009; Fuquen, 2003; Gómez, 2013; Mercado & González, 2008; Pineda, 2012; Raible, 2015; Saéz & Lavega, 2013; Sánchez, 2016; Silva, 2008), y ha sido considerado desde un elemento necesario en toda relación, que puede llegar a generar aprendizaje; hasta un acontecimiento que debe ser eliminado, puesto genera sufrimiento y deteriora la sociedad (Cascon, 2001; Cedeño, 2009; Gómez, 2013; Paris, 2005; Pineda, 2012; Sánchez, 2016;). Es un término complejo, pues numerosos autores se han propuesto definirlo, por ejemplo, Womack (1988) afirma que el conflicto es un proceso dinámico que acontece entre personas que sufren reacciones emocionales negativas al distinguir discrepancias e interferencias en el logro de sus objetivos; también Fisas (2011) concibe el conflicto como un proceso dinámico, y además, como una y una construcción social, que genera una experiencia positiva, de crecimiento y aprendizaje, y permite el surgimiento de nuevas oportunidades; así mismo, según Cascón (2001) el conflicto es un proceso positivo, inherente e inevitable de las interacciones humanas que permite el crecimiento; por otro lado, Fernández-

Ríos (1999) estructuró una definición que considera involucra los elementos básicos que componen el conflicto, y es en la cual se basa el Cuestionario de Abordaje Actitudinal del Conflicto para Estudiantes de Secundaria:

la existencia de dos o más participantes individuales o colectivos que, al interactuar, muestran conductas internas o externas incompatibles con el fin de prevenir, obstruir, interferir, perjudicar o de algún modo hacer menos probable o menos efectiva la acción de uno a través de la del otro, como consecuencia observable de una incompatibilidad subjetiva de metas, valores, posiciones, medios, estrategias o tácticas que implican el ejercicio del poder de uno sobre otro en un ambiente de ausencia, libre interpretación o transgresión de normas (Fernández-Ríos, 1999, pp. 32-33).

La primera fase, denominada escalada, hace referencia al momento en que surgen las diferentes acciones conflictivas que generan y/o aumentan la tensión entre cada una de las partes involucradas; la segunda fase, llamada estancamiento, involucra el momento en el que el conflicto ha alcanzado su punto máximo de tensión entre las partes, y aunque puede que cada parte involucrada llegue a comprender la necesidad de cesar la competencia, ninguna abandonara sus intereses; y por último, la tercera fase, denominada desescalada, requiere de la comunicación y cooperación de los involucrados, y hace referencia al punto en el que disminuyen los niveles de tensión y los enfrentamientos, lo cual abre las puertas al entendimiento, comprensión e iniciativas conciliatorias, permitiendo un posible acuerdo y finalización del conflicto (Alzate, 1998; Mercado & González, 2008; París, 2005; Ruíz, 2006; Sánchez, 2016).

Ahora bien, teniendo en cuenta las propuestas de definición del conflicto de los diferentes teóricos, cabe resaltar que se ha abarcado desde dos perspectivas, positiva y negativa; por lo cual, algunos autores han destacado la diferencia entre el conflicto desde el punto de vista negativo y desde el positivo (Cascón, 2001; Fernández-Ríos, 1999; París, 2005; Raible, 2015).

La visión negativa del conflicto hace referencia a cuando se defienden los propios recursos, delimitándose por el poder y la oposición entre ideas, emociones o tensiones en desacuerdo, y se enfoca en los medios para nada satisfactorios con los que se enfrenta y se intenta resolver, donde se llegan a desencadenar situaciones de violencia, que pueden asociarse con violaciones a los Derechos Humanos (Cascón, 2001; Fernández-Ríos, 1999; París, 2005). Por otro lado, la visión positiva del conflicto resalta que, a pesar de que un conflicto surja de la insatisfacción de las necesidades básicas del individuo, se toman medios de resolución no violentos, como el dialogo, comprensión y cooperación, lo cual da apertura a nuevas oportunidades y aprendizajes, resaltando la importancia de la transformación de los conflictos (Cascón, 2001; Fernández-Ríos, 1999; París, 2005; Pineda, 2012; Sánchez, 2016).

5.1.2. Transformación de conflictos

La transformación del conflicto, según diversos autores, es un método de regulación y resolución, que busca la apertura a la comunicación, cooperación, entendimiento, para así, evitar acciones violentas y dar espacio a la unión entre el pensar y el actuar de los individuos, llegando a crear acuerdos que satisfagan a cada una de las partes involucradas (Checa, 2012; Fisas, 2011; Paris, 2005; Saéz & Lavega, 2013). Así mismo, este método alienta a cambios personales y sistemáticos, buscando la coherencia entre el actuar y el pensar, permitiendo la construcción de una cultura de paz (Fisas, 2011; Saéz & Lavega, 2013; Zaragoza, 2010), la cual, según Aguilar y Castañon (2014), es la capacidad de rechazar de forma colectiva los hechos violentos, y comprender, respetar y exigir los valores fundamentales del ser humano, como por ejemplo, libertad, democracia, derechos humanos, justicia, tolerancia, igualdad, solidaridad, entre otros.

Al hablar de la transformación de conflictos, en diversos trabajos se hace una importante alusión a la evitación de la violencia que puede ser posible a través de diferentes estrategias y/o herramientas (Aguilar y Castañón, 2014; Checa, 2012; Fisas, 2011; Paris, 2005). Por un lado, Galtung (1998) propone un mapa de formación de la violencia, en el cual distingue tres tipos de violencia: directa, cultural y estructural. La violencia directa hace alusión a la violencia que se manifiesta de manera física, verbal y psicológica (Calderón, 2009; Galtung, 1998; Galtung, 2003). La violencia estructural, también denominada indirecta, es aquella en la que no existe un emisor determinado, sino que emana de la injusticia y desigualdad de la propia estructura social, entre individuo, sociedades o hasta conjunto de sociedades (Calderón, 2009; Galtung, 1998; Galtung, 2003). La violencia cultural hace referencia a aquellos aspectos de la cultura, en el ámbito simbólico, que son materializados a través de los diferentes contextos culturales a los cuales el hombre se encuentra inmerso, por lo tanto, este tipo de violencia justifica o legitima la violencia directa y estructural (Calderón, 2009; Galtung, 1998; Galtung, 2003).

Con respecto a lo anterior, Galtung (1998) en su propuesta ofrece también la 3R para afrontar la violencia: reconstrucción, que va tras la violencia y busca la nueva construcción de las relaciones, reconciliación entre las partes del conflicto, y resolución de la raíz del conflicto; las cuales se complementan entre sí, es decir, que una no funciona sin las otras dos (Calderón, 2009; Galtung, 1998). Además, este autor, propone tres herramientas primordiales que sirven de apoyo a las 3R mencionadas anteriormente, que van en pro de transformar los conflictos y se asocian a cada tipo de violencia: la empatía, como la acción de sentir, entender y compartir cognitiva y emocionalmente las pasiones del otro, que va tras la violencia cultural; la no violencia como el hecho de responder a la violencia directa con algo constructivo, y la creatividad, que va tras la violencia estructural, como la búsqueda de nuevos caminos que permitan superar las contradicciones (Galtung, 1998; Galtung, 2003).

Por otro lado, Paris (2005) afirma que para lograr afrontar la violencia y en pro de la transformación de los conflictos, es necesario concientizar y capacitar a las personas que están implicadas a que orienten sus acciones hacía el diálogo y la confianza, lo cual se puede lograr mediante cuatro herramientas fundamentales: 1) reconocimiento, que es la capacidad de ver y respetar las necesidades y los intereses de los otros como si fueran los propios; 2) empoderamiento, que involucra el uso de las habilidades propias para enfrentar y transformar un conflicto; 3) diálogo, como herramienta para poner en evidencia sentimientos, pensamientos y emociones para lograr suprimir el conflicto y buscar nuevas alternativas de regulación, 4) afecto, que hace alusión a la fuerza que incita un movimiento interno que genera una inclinación a amar u odiar, a tener compasión o venganza, a la felicidad o tristeza, es decir a sentir afecciones y efectos propios del ser humano, en donde se resalta que lo que siente el individuo como lo siente, incide de manera significativa en la manera en la que se desarrollan las relaciones interpersonales.

5.1.3. Conflicto armado colombiano

El origen del conflicto armado interno colombiano, el cual ha perdurado durante más de 50 años, según el Centro de Memoria Histórica (2013), está enmarcado bajo cinco ejes principales: 1) el conflicto por la tierra, es una de las problemáticas más antiguas en Colombia, que ha generado discordia a causa de la distribución de las tierras que han sido prometidas a los campesinos, debido a que nunca ha existido una verdadera reforma agraria de manera justa e igualitaria; 2) la presión internacional, ha estado influenciada por las doctrinas anticomunistas y contrainsurgentes de Estados Unidos, que son fuentes de inspiración para la formación de grupos armados ilegales en Colombia, ya que este tipo de ideologías buscaban obtener poder en todos los contextos sociales, sin importar el daño moral que estas pudieran causar a la

población civil; 3) la disminución en la participación política, ha sido una de las causas primordiales para la prolongación del conflicto en Colombia, debido al miedo a la democracia en la participación de las problemáticas sociales han sido siempre restringidas por los entes que siempre ejercen poder en las decisiones políticas; 4) el narcotráfico, que es la financiación y promotor del conflicto armado desde los años ochenta, por parte de los grupos armados ilegales ha sido sin lugar a dudas el proveedor de los recursos para la subsistencia de estos mismos; y 5) la ausencia del gobierno en algunas zonas del país, es causa de la fragmentación del estado, debido a que no se ve directamente el apoyo a las poblaciones vulnerables (Centro de Memoria Histórica, 2013; Cerquera, Peña, García, Orejuela & García, 2017; Valdivieso, 2012).

Al hablar del origen del conflicto armado del país, conviene destacar que, según el Centro de Memoria Histórica (2013), se reconocen tres principales actores que lo perpetuaron. El primero, la Guerrilla, que hace referencia a aquellos grupos armados insurgentes que luchan en pro de que se brinden condiciones políticas, económicas y sociales que satisfagan las necesidades del pueblo, y surgieron en Colombia en los años setenta, principalmente por los problemas agrarios que empezó a atravesar el país (Centro de Memoria Histórica, 2013). El segundo, el Estado, por su escasa presencia e incompetencia para dar solución a las inequidades estructurales del campo, donde se resalta las acciones de los miembros de las fuerzas armadas, como lo fueron las ejecuciones extrajudiciales presentadas como muertes en combate, vulneraron fuertemente la legitimidad de los intentos del estado para afrontar el conflicto (Centro de Memoria Histórica, 2013). Y el tercero, los paramilitares, son grupos de autodefensas locales legales apoyadas por las fuerzas militares, que surgieron a finales de los años setenta debido a la expansión de las guerrillas, con el objetivo de defender a propietarios de las extorsiones y secuestros; sin embargo, desde que surgieron se vieron interceptados por el narcotráfico, y desviaron su objetivo e hicieron mal uso de la autoridad y poder, perpetuando la violencia y el conflicto (Centro de Memoria Histórica, 2013).

El conflicto armado interno ha ocasionado un gran impacto negativo en el país, debido a que perdurando por tanto tiempo, y se han generado daños a nivel moral, democrático y sociocultural, dentro de los que se destacan 12 hechos victimizantes: abandono o despojo forzado de tierras; acto terrorista/atentados/combatos/ hostigamiento; amenaza; delitos contra la libertad y la integridad sexual; desaparición forzada; desplazamiento; homicidio; minas antipersonales/munición sin explotar/artefacto explosivo; pérdida de bienes muebles o inmuebles; secuestro; tortura; y vinculación de niños niñas y adolescentes (Centro de Memoria Histórica, 2013; Ley 1448, 2011).

Con respecto a las estadísticas de más de cincuenta de años de conflicto (Centro de Memoria Histórica, 2013), es preciso decir que entre 1958 y 2012 murieron 220.000 personas como resultado del conflicto armado que ha sido generado a causa de la guerra producida entre los grupos armados ilegales y fuerzas militares del estado, por lo tanto:

Esta cifra también permite confirmar que una de cada tres muertes violentas del país la produce la guerra, y que, durante cinco décadas, en promedio, todos los días murieron 11 personas por esta causa. Lo más grave es que 180.000 de esos muertos (el 81%) eran civiles. La guerra colombiana no ha sido una guerra de combatientes, sino que todos han enfilaro sus fusiles contra quienes están desarmados (Centro de Memoria Histórica, 2013, p. 23)

Durante la búsqueda de mecanismo para resolverlo, se ha resaltado la importancia y pertinencia que los colombianos reconozcan la existencia del Derecho Internacional Humanitario (DIH), y lo que representa dentro del marco del conflicto armado del país. El DIH tiene como propósito limitar los efectos del conflicto armado mediante el establecimiento de reglas de conducta, y protege a aquellas personas que son víctimas del mismo, tales como enfermos, heridos, náufragos, población civil, prisioneros de guerra, entre otros; y se aplican durante el principio, desarrollo y término de un conflicto armado (Ibáñez, 2016; Kalshoven & Zegveld, 2005; Salmón, 2004; Valdivieso, 2012).

Para ello, es necesario, reconocer en el año 2011 se creó la Ley de víctimas y restitución de tierras No.1448, en donde se le empieza a dar un lugar a las víctimas sobre todos estos hechos atroces a lo que han tenido que vivenciar por culpa del conflicto armado interno y es así donde se comprende las necesidades y prioridades de la víctima visto desde en un marco legal. Esta ley tiene como objetivo esencial de asistir, atender y reparar de forma integral y oportuna a las víctimas del conflicto armado interno en Colombia; y es allí donde por primera vez, el país pensó la manera de retribuir a las personas que han sido víctimas por los diferentes hechos violentos del conflicto armado interno (Ley 1448, 2011).

Así mismo, es importante destacar, que el Estado de ha interesado en implementar cátedras de paz en cada uno de los planes de área de las entidades educativas públicas y privadas en cada uno de los niveles de básica primaria y básica secundaria, con el fin garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia y así dar cumplimiento al decreto que reglamenta la ley 1732 de 2015. Cabe resaltar, que el objetivo principal de la implementación de esta cátedra de paz es crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, en la cual se fomente la reflexión y el dialogo sobre la cultura de paz (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2016).

5.1.4. Actitud

El estudio de la actitud es considerado significativo para la comprensión de la conducta social del ser humano por dos razones principales; en primer lugar, porque es relevante a la hora de adquirir nuevos conocimientos, puesto que las personas asimilan y relacionan la información que reciben del mundo en torno a dimensiones evaluativas; y en segundo lugar, porque desempeña una serie de funciones esenciales a la hora en que un individuo busca,

procesa y responde la información sobre el entorno y la relacionada consigo mismo (Briñol, Falces & Becerra, 2007).

Sin embargo, la actitud es un término complejo que no posee una única definición; por ejemplo, Rodríguez (1987, citado en Herrero, 2014), define la actitud como la “organización duradera de creencias y cogniciones en general, dotada de una carga afectiva a favor o en contra de un objeto definido, que predispone a una acción coherente con las cogniciones y afectos relativos a dicho objeto” (p. 10). También, Padua y Ahman (1979), afirman que la actitud es la organización de los procesos emocionales, cognitivos, motivacionales y perceptuales, perdurables, frente a ciertos aspectos del mundo de una persona. Así mismo, autores como Briñol et al. (2007) y Mata y Acevedo (2010), manifiestan que al hablar de actitud se hace referencia al grado con que las personas tienden a evaluar cualquier aspecto de la realidad, el cual puede ser positivo, negativo o neutro. Por otro lado, diversos autores concuerdan en que Allport ofrece una definición de actitud que es considerada completa y válida (Barra, 1998; Escalante, Repetto, & Mattinello, 2012; Fernández, 2013; Herrero, 2014); este autor define este concepto como un “estado mental y neurológico de atención, organizado a través de la experiencia y capaz de ejercer una influencia directiva o dinámica sobre la respuesta del individuo a todos los objetos y situaciones con las que se está relacionando” (1935, citado en Fernández, 2013, p. 10).

Ahora bien, al hablar de la estructuración de la actitud, para autores como Briñol et al. (2007), Fernández (2013), Hogg & Vaughan (2008), Mata & Acevedo (2010) y Oudhof, González, & Zarza (2010), este concepto abarca una concepción tripartita, pues se organiza en tres componentes o dimensiones: afectivo, cognitivo y comportamental. El componente afectivo hace referencia a los sentimientos y emociones que se experimentan frente al objeto de actitud teniendo en cuenta la valoración emocional negativa o positiva del mismo (Briñol et al., 2007; Fernández, 2013; Hogg & Vaughan, 2008; Mata & Acevedo, 2010; Oudhof, González,

& Zarza, 2010). El componente cognitivo, está formado por las percepciones del objeto, comprende los pensamientos y creencias resultado de la evaluación del objeto de actitud, delimitando si es o no favorable, además, es imprescindible que exista una imagen cognitiva del objeto para que se pueda formar la actitud y depende de la intensidad de aquella imagen, y la actitud desde este componente solo surge de objetos de los que se conoce información (Briñol et al., 2007; Fernández, 2013; Hogg & Vaughan, 2008; Mata & Acevedo, 2010; Oudhof, González, & Zarza, 2010). Y, por último, el componente conductual, incluye las intenciones o disposiciones y los comportamientos dirigidos hacia el objeto de actitud, que se orienta en función del apoyo o rechazo (Briñol et al., 2007; Fernández, 2013; Hogg & Vaughan, 2008; Mata & Acevedo, 2010; Oudhof, González, & Zarza, 2010).

5.2. Análisis factorial exploratorio

El Análisis Factorial Exploratorio (AFE) es uno de los métodos estadísticos que tuvo sus inicios a comienzos del siglo XX, en donde se empezaron a emplear con mayor frecuencia en las investigaciones de ciencias sociales en el campo de evaluación psicológica, puesto que esta técnica le permite al investigador hacer la validación de un test o instrumento, a partir de la estructura del constructo, es decir, que es una forma para evaluar la validez de constructo (Lloret-Segura et al., 2014; Méndez & Rondón, 2012; Pérez & Medrano, 2010; Pérez-Gil et al., 2000).

En primera instancia, es importante mencionar que el AFE, es una técnica estadística de interdependencia que se caracteriza por no tener una variable respuesta, es decir, el estudio se hace a través de un conjunto de ítems, el cual tiene como objetivo principal identificar una estructura subyacente entre las variables de análisis, a través de una correlación entre estas, con el fin de reducir o generar nuevos factores. (Pérez & Medrano, 2010; Méndez & Rondón, 2012;

Lloret-Segura et al., 2014). Por lo cual, el AFE se caracteriza por tener un “método multivariado que le permite agrupar las variables que se correlacionan fuertemente entre sí, y cuyas correlaciones con las variables de otros agrupamientos (factores) son menores” (Pérez & Medrano, 2010, p. 58). Sin embargo, las variables que frecuentemente son empleadas en este tipo de estudios son las continuas y en algunas ocasiones si es posible se implementan en variables ordinales (Barajas, 2015; Duarte, Velásquez & Zarate, 2008). En este punto, cabe resaltar que existen dos perspectivas para desarrollar análisis factorial teniendo en cuenta la naturaleza de las variables, desde una perspectiva clásica, el análisis factorial es aplicable a variables continuas que son consideradas cuantitativas y datos que cumplan con el supuesto de normalidad multivariante; pero por otro lado, frente a la necesidad de analizar otros tipos de variables, surgió el análisis factorial desde una perspectiva categórica, que involucra el abordaje de variables cualitativas como lo son las ordinales, y permite el análisis de datos que incumplan el supuesto de normalidad multivariante (Barajas, 2015; Duarte et al., 2008; Lesende, 2014). La diferencia de procedimiento a efectuar entre el análisis factorial desde la perspectiva clásica y categórica, además del cumplimiento o no del supuesto de normalidad, radica en el tipo de matriz de correlaciones a evaluar, puesto que para la clásica se evalúa la matriz de correlación de Pearson, y para la categórica se valora la matriz de correlación tetracórica para ítems con escala de respuesta dicotómica, o la policórica para ítems ordinales (Barajas, 2015; Duarte et al., 2008; Freiberg, Stover, De la Iglesia, & Fernández, 2013).

De otro modo, es sustancial señalar que la validez de constructo es el tipo de validez principal, puesto que es “el concepto unificador que integra las consideraciones de validez de contenido y de criterio en un marco común para probar hipótesis acerca de relaciones teóricamente relevantes” (Messick, 1980, p.101). En otras palabras, según Pérez-Gil et al. (2000), este tipo de validez es la unión entre la validez de contenido y de criterio, que tiene como fin hacer un análisis detallado de las puntuaciones obtenidas a través de la medición de

los instrumentos con conceptos psicológicos. Por consiguiente, el término de validez de constructo se podría definir como uno proceso científico de contrastación de hipótesis, por el hecho de que se integrarían los enfoques empirista (validez de criterio) y racionalista (validez de contenido), en donde las hipótesis planteadas vendrían siendo las inferencias que se generan de las puntuaciones de los instrumentos y así la validación sería el proceso total de la comprobación de estas inferencias. Por ende, la validez de constructo es el tipo de validez, que se emplea con mayor uso en las técnicas estadísticas de Análisis Factorial. (Pérez-Gil et al., 2000).

Asimismo, es necesario resaltar la diferencia que existe entre el AFE y el Análisis Factorial Confirmatorio (AFC), debido a que se distinguen por sus bases teóricas e incluso matemáticas. Por una parte, el AFE es una técnica que se identifica por expresar sus datos conceptuales a partir de una estructura subyacente, la cual se emplea con el propósito de identificar los factores que se generan y se reducen de este conjunto de variables (Lloret-Segura et al., 2014; Méndez & Rondón, 2012; Pérez-Gil et al., 2000).

Por otro lado, el AFC es una técnica que se emplea con mayor uso para la demostración de teorías conceptuales, y lo que permite, como su nombre lo indica, es confirmar si un modelo hipotetizado se ajusta a los datos obtenidos del instrumento. Es oportuno decir que, en este tipo de análisis estadístico, el investigador cumple un papel más significativo, puesto que el nivel de conocimiento conceptual y teórico debe ser mucho más desarrollado, es decir que tiene un recorrido amplio como investigador en la formulación y comprobación de hipótesis más concisas, concretas y específicas (Lloret-Segura et al., 2014; Méndez & Rondón, 2012; Pérez-Gil et al., 2000).

En adición a lo anterior, es importante resumir que la principal diferencia que existe entre el AFE y AFC, se encuentra especialmente en que el AFC es una técnica que utiliza en

sus investigaciones teorías sustantivas, mientras que AFE primordialmente es una técnica que se usa para identificar los factores que abarcan las variables y además tiene como fin descubrir la estructura subyacente de las variables (Méndez & Rondón, 2012)

De otra manera, según Pérez-Gil et al. (2000), los dos tipos de análisis estadísticos se caracterizan por ser aproximaciones de lo que se quiere llevar a implementar, para la definición de los constructos a través de los métodos de razonamiento inductivos en AFE y deductivos en AFC. Es por ello, que es preciso mencionar que los tipos de análisis mencionados anteriormente no son excluyentes, pero a partir de los objetivos del estudio a desarrollar, se debe observar cual es el tipo de análisis más conveniente a utilizar en la investigación (Méndez & Rondón, 2012; Pérez-gil et al., 2000).

Es por esto, que dentro de este apartado se tomará en cuenta al AFE como técnica estadística de investigación, la cual le permite en un primer momento al investigador establecer la construcción y organización de las variables dentro de factores, para luego eliminar aquellas variables que no tienen relación o que son poco relevantes dentro de lo que mide el instrumento (Méndez & Rondón, 2012). Por esta razón, es pertinente indicar que en el AFE utiliza el método de razonamiento inductivo, que comprende cinco fases, a efectuar (Lloret-Segura et al., 2014; Méndez & Rondón, 2012).

La primera fase, comprende evaluar el supuesto de correlación entre las variables, para determinar si se justifica o no el uso del AFE (Freiberg et al., 2013; Lloret-Segura et al., 2014; Méndez & Rondón, 2012). Para ello, en un primer momento, se hace necesario realizar una matriz de correlación, la cual se puede hacer a través de diferentes métodos dependiendo del nivel de medición de las variables (Freiberg et al., 2013; Lloret-Segura et al., 2014; Méndez & Rondón, 2012). Si el nivel de medición de las variables es continua, se debe usar la matriz de correlaciones de Pearson (Freiberg et al., 2013). Si las variables tienen un nivel de medición

dicotómica, es ideal hacer uso de una matriz de correlación tetracórica (Freiberg et al., 2013). Si el nivel de medición es ordinal o algunas son dicotómicas y otras ordinales, es pertinente utilizar una matriz de correlación policórica (Freiberg et al., 2013). En un segundo momento, se procede a realizar la evaluación del supuesto de correlación, que se puede hacer a través de diferentes estrategias, a saber: 1) la prueba de esfericidad de Bartlett, que compara la matriz de intercorrelación de los datos obtenidos con una matriz de identidad, con el fin de evaluar si las variables están o no correlacionadas; 2) el índice Kaiser Meyer Olkin (KMO), que consiste en evaluar la relación que existe entre dos variables o ítems, teniendo en cuenta principalmente las correlaciones parciales, esto con el fin de reflejar la influencia del tamaño de correlaciones entre los ítems, tamaño de la muestra, número de factores y número de ítems; y 3) el índice de adecuación de la muestra individual (MSA), que se deriva del KMO y es muy similar a éste, indica que tanta relación tiene solo un ítem determinado con los demás de la matriz de correlación, es decir que realiza la evaluación de la fuerza de la relación solo en un ítem. (Lloret-Segura et al., 2014; Méndez & Rondón, 2012; Pérez & Medrano, 2010). Al respecto, conviene decir que, según Méndez y Rondón (2012), se recomienda evaluar el supuesto de correlación con al menos dos de las estrategias mencionadas anteriormente.

La segunda fase, involucra la estimación o extracción de factores, que puede realizarse a partir de variados métodos. En primer lugar, el método de Máxima Verosimilitud, también denominado máxima probabilidad, permite estimar los parámetros que con mayor probabilidad han generado la matriz de correlaciones que ha sido observada, así como los errores típicos y pruebas de significación alrededor de estos parámetros, sin embargo, es preciso añadir que se requiere el cumplimiento del supuesto de normalidad multivariada para poder hacer uso de él (Lloret-Segura et al., 2014; Pérez & Medrano, 2010). En segundo lugar, los Mínimos Cuadrados Ordinarios (MCO), comprenden un conjunto de métodos, que tienen como objetivo “minimizar la suma de cuadrados de las diferencias entre las correlaciones observadas y las reproducidas

por el modelo” (Lloret-Segura et al., 2014, p. 1159), dentro de los que se destacan: la factorización de los ejes principales, que es un método que permite examinar la varianza que las variables tienen en común, y es ampliamente recomendado en los casos en los que no se cumple con el supuesto de normalidad (Lloret-Segura et al., 2014; Pérez & Medrano, 2010); y el método de mínimos cuadrados no ponderados, que se recomienda para cuando se incumple con el supuesto de normalidad, que se caracteriza esencialmente por “minimizar la suma de los cuadrados de las diferencias entre las matrices de correlaciones observadas y reproducidas” (Lloret-Segura et al., 2014, p. 1160).

La tercera fase, implica la determinación del número de factores, que da como resultado una matriz factorial, que se puede llevar a cabo por medio de distintos métodos, entre los que se destacan tres, a conocer: 1) La regla de Kaiser es un método que surgió en 1957, permite extraer factores con autovalores de varianza superiores a 1, a partir del análisis de la matriz de correlaciones original, más no la reducida (Lloret-Segura et al., 2014; Pérez & Medrano, 2010), además, conviene decir, que a pesar de ser un método que se usa frecuentemente en la actualidad, algunos autores lo consideran inadecuado, puesto que el número de factores que analiza, está directamente relacionado con el número de ítems a analizar (Costello & Osborne, 2005; Lloret-Segura et al., 2014; Pérez & Medrano, 2010); 2) El Screen Test, es un criterio que se refiere específicamente por identificar el número de factores idóneos a extraer, en donde la representación de la magnitud se hace a partir de los autovalores, que son representados por medio de una gráfica; asimismo, es sustancial mencionar que los datos que se representan en el eje vertical indican los autovalores y en el eje horizontal el número de factores, a pesar de que este tipo de procedimiento puede llegar a ser subjetivo, el investigador tiene la tarea fundamental de definirlo a su criterio (Méndez & Rondón, 2012; Pérez & Medrano, 2010); y 3) Análisis Paralelo (AP) es un método que selecciona los factores comunes que presentan valores de varianza mayores que los que se podrían obtener por azar por medio del análisis de

la matriz de correlaciones original y no la reducida; de igual manera, es preciso decir que este método es usado con poca frecuencia debido a la dificultad para acceder a este, pues no se encuentra dentro del programa SPSS (Lloret-Segura et al., 2014; Timmerman & Lorenzo-Seva, 2011).

La cuarta fase, involucra realizar la rotación de los factores, que consiste en eliminar las correlaciones negativas significativas y reducir el número de correlaciones de cada ítem en los diferentes factores con el fin de facilitar la interpretación de la matriz factorial (Lloret-Segura et al., 2014; Pérez & Medrano, 2010). Existen dos tipos de rotación de factores: ortogonal y oblicua. La rotación de tipo ortogonal asume que los factores no están correlacionados, es decir que reconoce la independencia de los factores; cabe agregar que dentro de este tipo de rotación existen tres componentes, a conocer: 1) el varimax, se encarga de maximizar las ponderaciones a la altura de cada factor, en donde cada una de las variables y de los ítems es característico en un solo factor, esto se hace con el fin de minimizar en gran medida el número de variables dentro de cada factor, y se usa cuando no hay un factor dominante; 2) Quartimax es un método que se usa cuando se espera solo un factor general, y a diferencia del varimax, maximiza las ponderaciones a nivel de la variable y no al del factor, y pretende minimizar la cantidad de factores de tal manera que ayude a explicar aquellas ponderaciones; 3) Equamax, es la combinación de las técnicas mencionadas anteriormente; por lo tanto, este método se refiere básicamente por la maximización de las ponderaciones, tanto a nivel de variable como de factor. La rotación oblicua permite la correlación entre factores, e involucra dos principales métodos para desarrollarla que son más congruentes con la estructura de las variables psicológicas (Lloret-Segura et al., 2014; Méndez & Rondón, 2012; Pérez & Medrano, 2010). Por un lado está el método Promax, que eleva las cargas factoriales de la rotación ortogonal a una determinada potencia, para así generar una solución con cargas factoriales próximas a la estructura ideal (Lloret-Segura et al., 2014; Méndez & Rondón, 2012; Pérez & Medrano,

2010). Por otro lado, el método Oblimin, que es el más utilizado en este tipo de rotación, determina el grado de inclinación entre los factores y permite establecer relaciones jerárquicas entre ellos (Lloret-Segura et al., 2014; Méndez & Rondón, 2012).

Adicionalmente, al realizar un análisis factorial, existen indicadores de calidad que permiten, como su nombre lo indica, evaluar la calidad de la solución factorial obtenida (Ferrando & Lorenzo-Seva, 2017). Los indicadores de calidad son: 1) Índice H, que permite evaluar la replicabilidad del instrumento, es decir que, indica la estabilidad de los resultados, y se considera adecuado cuando se obtiene un valor igual o mayor a 0.80; 2) Congruencia unidimensional (UniCo), que como su nombre lo indica, evalúa la viabilidad de trabajar con una dimensión, cuando toma valores mayores a 0.95, indica que es adecuada la unidimensionalidad; 3) Varianza común explicada (ECV), que es considerado, un indicador para evaluar también la unidimensionalidad, y se considera positivo cuando adquiere valores mayores a 0.85 ; 4) Media de las cargas absolutas residual (MIREAL), permite valorar los datos eliminados y su tamaño, es decir, que analiza las diferencias entre lo que se reconstruyó (la solución factorial) y lo observado (como se encontraba el instrumento inicialmente), si adquiere valores menores a 0.30, se puede afirmar que la diferencia es mínima; 5) Error de estimación cuadrático medio (RMSR), evalúa el nivel de error entre lo que propone un instrumento y lo que demuestran los datos en la solución, y se considera positivo cuando adquiere valores por debajo de 0.49; y por último 6) Índice de bondad de ajuste del modelo (GFI), que evidencia la correspondencia entre el modelo reproducida, es decir la solución hallada, y el observado, su valores oscilan entre 0 y 1, cuando adquiere un valor igual o mayor a 0.95 se considera que tiene un ajuste adecuado (Escobedo, Hernández, Estebané, Martínez, 2016; Ferrando & Lorenzo-Seva, 2017; Hancock & Mueller, 2001; Lloret-Segura et al., 2014; Rodríguez, Reise & Haviland, 2016).

Capítulo 6

Metodología

6.1. Diseño

La presente investigación corresponde a un estudio de tipo instrumental según la clasificación descrita por Montero & León (2002; 2005), el cual está enfocado en el desarrollo de pruebas, en donde se incluye el estudio de las propiedades psicométricas de las mismas.

6.2. Población

El presente proyecto de investigación se llevó a cabo con estudiantes de secundaria de colegios públicos y privados del área metropolitana de Bucaramanga, que abarca cuatro municipios del departamento de Santander: Bucaramanga, Girón, Floridablanca y Piedecuesta.

6.3. Muestra

La muestra estuvo constituida por 424 estudiantes (245 hombres y 179 mujeres) de secundaria en un rango de edad de 10 a 18 años, de cuatro colegios públicos y cuatro privados del área metropolitana de Bucaramanga. Para esta investigación se llevó a cabo un muestreo por conveniencia y el número de la muestra se estableció de acuerdo con lo propuesto por Conway y Huffcutt (2003), Ferrando & Anguiano-Carrasco (2010) y Lloret-Segura et al. (2014), quienes refieren que cuando la varianza común explicada de los ítems es baja (<0.40) se sugiere una muestra alrededor de los 400 casos para obtener estimaciones factoriales suficientemente precisas; cuya característica posee el instrumento a evaluar, teniendo en cuenta los datos obtenidos en la prueba piloto.

Como criterios de inclusión se tuvo en cuenta: 1) ser estudiante de secundaria; 2) estar inscrito un colegio del área metropolitana de Bucaramanga; y 3) el consentimiento de participación. En cuanto a los criterios de exclusión se tuvo en cuenta: 1) no ser estudiante de secundaria; 2) no estar inscrito a un colegio del área metropolitana de Bucaramanga; 3) el no consentimiento de participación por parte del representante del estudiante; y 4) que el participante no deseara responder el instrumento.

6.4. Instrumento

Cuestionario de Abordaje Actitudinal del Conflicto para Estudiantes de Secundaria (Anexo 1)

Es un instrumento que pretende evaluar, como su nombre lo indica, las actitudes de los estudiantes de secundaria, en los dominios cognitivo y afectivo, frente a las áreas de conflicto, transformación de conflicto y el conflicto armado colombiano. El cuestionario es anónimo y recolecta inicialmente datos sociodemográficos como los son edad, género, grado y nombre del colegio. El instrumento está dividido en dos partes: la parte A, involucra el componente afectivo, y está compuesto por 10 ítems con opción de respuesta tipo Likert que van de 1 a 5 (1: desanimado, 2: disgustado, 3: calmado, 4: alegre, y 5: entusiasmado); mientras que la parte B, hace referencia al componente cognitivo, y está compuesto por 15 ítems de selección múltiple (ver ficha técnica en Anexo 2). Este instrumento fue elaborado en el año 2016 por miembros del semillero Calidad de Vida en la Tercera Edad (CVTE) de la Universidad Pontificia Bolivariana seccional Bucaramanga.

6.5. Procedimiento

El desarrollo de la siguiente investigación se llevó a cabo a partir de cuatro fases, a conocer:

Fase I. Contacto con las instituciones.

Se contactó con las ocho instituciones educativas públicas y privadas de Bucaramanga y su área metropolitana para el desarrollo del proyecto, en un primer momento, mediante una solicitud escrita (ver formato en Anexo 3), y en un segundo momento, en un encuentro programado en conjunto con la institución en donde se les informo a los directivos los objetivos y procedimiento de la presente investigación.

Fase II. Entrega de Consentimiento Informado

Teniendo la autorización de cada institución educativa para desarrollar la implementación del instrumento, se llevó a cabo un encuentro con los estudiantes que harían parte de la investigación, en donde se les explicó, en primera instancia, el procedimiento a seguir y los objetivos de la investigación, para posteriormente entregarles el consentimiento informado (ver formato en Anexo 4) y obtener la debida autorización por sus tutores responsables.

Fase III. Aplicación del cuestionario AACES.

Se realizó la aplicación del cuestionario AACES a estudiantes de secundaria de sexto a undécimo grado de cuatro colegios públicos y cuatro privados del área metropolitana de Bucaramanga. La aplicación del instrumento se realizó de manera colectiva y tuvo una duración de 40 minutos aproximadamente en una sola sesión, en la cual, en un primer momento se especificó el objetivo del cuestionario y luego se explicó cómo dar respuesta a los ítems del

mismo, además, se acompañó a los participantes durante toda la sesión, atendiendo a las aclaraciones necesarias.

Fase IV. Análisis de los datos.

En análisis estadístico de los datos se llevó a cabo en los programas IBM SPSS Statistics 24.0 y Factor Analysis 10.7.01.

Con una muestra de 424 sujetos, la prueba Multivariante de Asimetría y Curtosis (Mardia, 1970) rechazó la hipótesis nula de normalidad multivariante, por lo que se hace necesario implementar un AFE desde una perspectiva categórica, usando correlaciones policóricas (parte A) y tetracóricas (parte B), el método de mínimos cuadrados no ponderados (ULS) se empleó para la estimación de los parámetros del modelo factorial, principalmente por el poco número de ítems dentro de cada dimensión (Freiberg et al., 2013).

Para estimar el nivel de discriminación de los ítems en las escalas, se utilizó la Curva Característica de Operaciones del Receptor (Curva COR), en la cual se buscan valores superiores a 0.5 (idealmente >0.7) comparando grupos extremos del total de la escala ($< P_{27}$ y $> P_{72}$)¹

¹ Grupos extremos creados con base al puntaje total de la parte A, donde los puntajes bajo el percentil 27 son el grupo extremo bajo y los puntajes sobre el percentil 73 son el grupo extremo alto.

Capítulo 7

Resultados

A continuación, se describen los resultados obtenidos en el presente proyecto de investigación, los cuales se muestran en tres apartados: en primer lugar, se sintetizan las características de los participantes; y en segundo lugar se exponen los resultados del análisis factorial de cada una de las partes del cuestionario AACES.

7.1. Características de la muestra

El cuestionario AACES fue aplicado a una muestra de 424 estudiantes de secundaria con edades comprendidas entre los 11 y 18 años ($M= 14.26$; $DT= 1.921$), pertenecientes a ocho colegios, tanto públicos como privados, del área metropolitana de Bucaramanga. En la Tabla 1 se evidencia la distribución por grado y género.

Tabla 1.

Número (y porcentaje) de los participantes clasificados por grado y género.

Grado	Género		Total
	Femenino	Masculino	
Sexto	28 15,6%	47 19,2%	75 17,7%
Séptimo	25 14,0%	41 16,7%	66 15,6%
Octavo	35 19,6%	53 21,6%	88 20,8%
Noveno	23 12,8%	42 17,1%	65 15,3%
Décimo	37 20,7%	33 13,5%	70 16,5%
Undécimo	31 17,3%	29 11,8%	60 14,2%
Total	179 42,2%	245 57,8%	424 100,0%

7.2. Análisis factorial exploratorio parte A:

El AFE de la parte A mostró un índice de adecuación muestral inicial de deficiente ($KMO=0.685$) y la prueba de esfericidad de Bartlett indicó correlaciones policóricas (ver Anexo 5) adecuadas para proceder con el análisis ($\chi^2_{(45)} = 262; p < 0,01$). Al verificar las comunalidades y el porcentaje de varianza explicado por los 3 factores retenidos se encontró el 45.34% de la variabilidad total, sin embargo, las comunalidades mostraron ítems que no estaban siendo explicados por los factores generados en el análisis, con menos del 20% de variabilidad explicada.

Al utilizar el análisis paralelo (Timmerman & Lorenzo-Seva, 2011) para determinar el número óptimo de factores a retener, sugiere 1 factor y las pruebas de UniCo, ECV muestran resultados consistentes (0.981 y 0.85.6 respectivamente) que confirman lo adecuado de la unidimensionalidad (Ferrando & Lorenzo-Seva, 2017).

Se eliminaron los ítems 2, 5, 6, 7 y 9, encontrando un $KMO=0.69$, que indica tamaño de muestra ligeramente insuficiente para la escala de respuesta usada, y una prueba de esfericidad de Bartlett adecuada ($\chi^2_{(10)} = 145.5; p < 0,01$). Siguiendo lo indicado por el análisis paralelo de Timmerman y Lorenzo-Seva (2011) se extrajo un factor conformado por los ítems 1, 3, 4, 8 y 10, y los resultados se muestran en la Tabla 2.

Los ítems resultantes mostraron cargas factoriales ligeramente inferiores al umbral 0.5, excepto el ítem 1 “Ayer María me pidió prestado un lápiz por el resto de la clase, frente a ello respondí que solo tenía uno y que en ese momento lo estaba utilizando, ante mi respuesta, María decidió quitarme el lápiz a la fuerza y botarlo a la basura” que muestra carga factorial significativa (<0.5). El porcentaje de varianza explicado por el factor para los ítems restantes varió entre 19.8% y 34.1% y el porcentaje de varianza explicado por el factor retenido fue de 38.85% y la consistencia interna del factor fue de 0.627 (deficiente).

Tabla 2.

Resultados del análisis factorial del cuestionario AACES parte A.

Ítems	Carga factorial	Comunalidades
A1	0.584	0.341
A3	0.445	0.198
A4	0.446	0.199
A8	0.481	0.231
A10	0.470	0.221
% de varianza		38.85%
Alfa de Cronbach estandarizado		0.627

Fuente: Elaboración propia.

Teóricamente se propone una estructura compuesta por 5 dimensiones: violencia directa, violencia estructurada, violencia cultural, conflicto positivo y conflicto negativo, sin embargo, la estructura que se confirma mediante el AFE es unidimensional. A continuación, se estudian los indicadores de calidad para el ajuste del modelo factorial estimado (ver Tabla 3).

Tabla 3.

Indicadores de calidad del análisis factorial del cuestionario AACES parte A.

Índices de calidad	Coefficientes observados	Coefficiente ideal
Índice H latente	0.615	>0.80
Índice H observado	0.50	>0.80
UniCo	0.92	>0.95
ECV	0.77	>0.85
MIREAL	0.27	<0.30
RMSR	0.038	<0.0486
GFI	0.995	>0.95

Nota: UniCo=Congruencia unidimensional. ECV=Varianza común explicada. MIREAL= media de las cargas absolutas residual. RMSR=Error de estimación cuadrático medio. GFI=índice de bondad de ajuste del modelo.

Fuente: elaboración propia.

El índice H presentó un valor de 0.615 para el factor latente y 0.5 para los valores observados, se esperan valores superiores a 0.8 para que el factor defina correctamente la variable latente; en este caso indica inestabilidad en los resultados obtenidos (Hancock & Mueller, 2001), que sugiere resultados diferentes cada vez que se varíe la muestra sobre la que se está evaluando la escala.

Congruencia unidimensional muestra resultados ligeramente aceptables (idealmente >0.95) y el valor de ECV presentó niveles inferiores al deseable 0.85; ambos índices sugieren que la unidimensionalidad puede ser considerada como aceptable, sin embargo, los índices no superan los valores deseados. Por otra parte, el MIREAL indicó que los datos de la escala pueden ser tratada como unidimensional ($MIREAL < 0.3$).

Finalmente, el RMSR mostró buen ajuste entre la matriz de covarianza estimada y la matriz de covarianzas ajustada (< 0.0486), al igual que un buen coeficiente de bondad de ajuste ($GFI > 0.95$).

El índice de determinación del factor ($FDI = 0.792$) indicó que los resultados obtenidos en la escala no son adecuados para la evaluación individual, ya que se esperan valores superiores a 0.9, y se confirma con una razón de sensibilidad de 1.297 (ideal > 2).

Para establecer el nivel de discriminación de los ítems que finalmente conforman el cuestionario AACES parte A, se utilizó la Curva Característica de Operaciones de Receptor (COR) que contrasta la hipótesis del área bajo la curva, si los valores de área superan significativamente el 0.5, indica que el ítem tiene un adecuado nivel de discriminación con puntajes altos cuanto el resultado a la escala también es alto, en caso contrario se descarta el ítem.

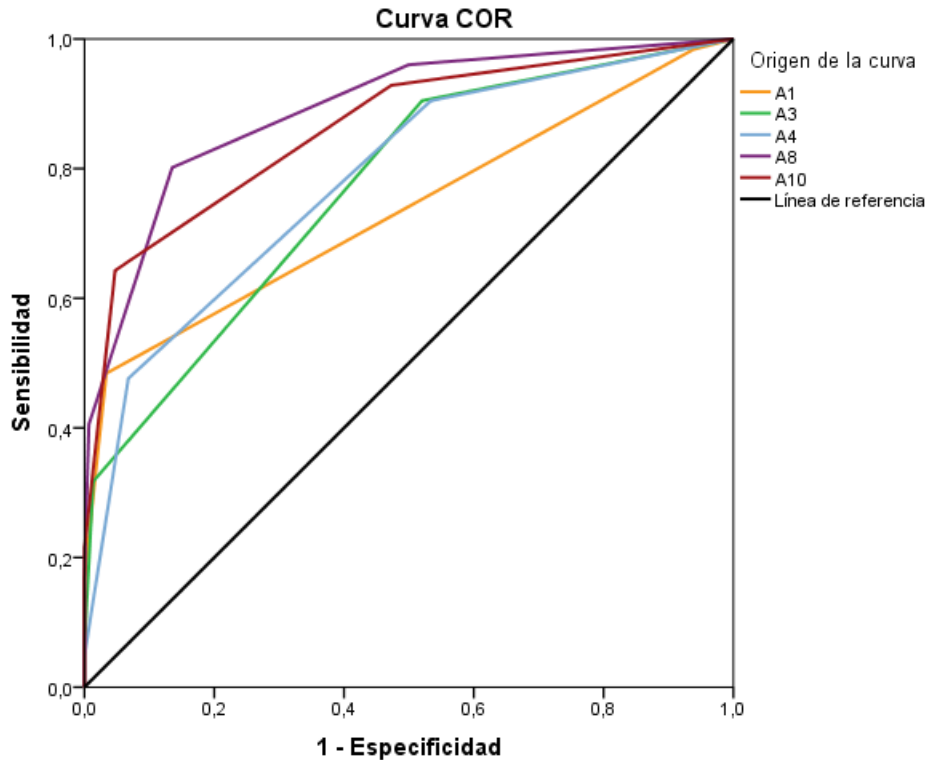


Figura 1. Curva característica de operaciones para estimar el nivel de discriminación de los ítems del cuestionario AACES parte A.

Según lo observado en la figura 1, las puntuaciones del área bajo la curva COR varían entre 0.736 y 0.891, en los ítems 1 y 8 respectivamente. Al evaluar las pruebas de hipótesis para los valores de áreas en cada curva, se confirmó que los ítems considerados en la versión resultante de esta primera validación tienen un adecuado poder de discriminación (Benítez & Caballero, 2017).

En la tabla 4 se observa que los intervalos de confianza para las áreas bajo las curvas de los ítems no incluyen en ninguno de los casos, valores de 0.5, lo que indica que las personas tienen a responder puntuaciones altas de forma consistente con puntuaciones altas en el test, y en caso de puntuaciones bajas en la escala también se obtienen puntuaciones bajas en el test, lo que indica que los ítems restantes aportan a la medición de AACES parte A.

Tabla 4.

Niveles de discriminación según la curva COR de los ítems del cuestionario AACES parte A.

Variable(s) de resultado de prueba	Área	95% de intervalo de confianza asintótico	
		Límite inferior	Límite superior
A1	,736	,675	,797
A3	,769	,714	,824
A4	,784	,729	,838
A8	,891	,852	,929
A10	,863	,819	,907

Fuente: elaboración propia.

7.3. Análisis factorial exploratorio parte B

El cuestionario AACES parte B está compuesto por preguntas de ejecución máxima, que al ser calificadas como correctas e incorrectas, tienen escala de respuesta dicotómica, por esta razón la matriz de correlaciones empleada es la tetracórica (ver anexo 6).

En la primera revisión del AFE se tomaron los 14 ítems, que mostraron un KMO=0.65 que indica deficiencia de muestreo para las respuestas obtenidas y la prueba de esfericidad de Bartlett indicó correlaciones tetracóricas adecuadas para proceder con el análisis ($\chi^2_{(45)} = 210.8; p < 0,01$). Se eliminaron los ítems 1, 4, 9 y 12 que presentaron valores de anti-imagen inferiores a 0.7. Posteriormente se eliminaron los ítems 13, 17, 18, 20 y 23 por presentar comunalidades inferiores al 10%. La versión resultante del cuestionario AACES parte B estuvo conformada por los ítems 12, 15, 16, 21 y 24, que mostraron en el AFE un KMO=0.686, y un test de esfericidad satisfactorio ($\chi^2_{(10)} = 108.8; p < 0,01$).

Tabla 5.

Resultados del análisis factorial del cuestionario AACES parte B

Ítems	Carga factorial	Comunalidades
B12	0.580	0.337
B15	0.710	0.504
B16	0.466	0.217
B21	0.519	0.270
B24	0.389	0.151
% de varianza		42.88%
Alfa de Cronbach estandarizado		0.506

Fuente: elaboración propia.

El análisis paralelo en este caso indicó la extracción de un solo factor, lo cual se confirma con los indicadores UniCo, ECV y MIREAL. El porcentaje de varianza alcanzado por el factor retenido fue de 42.88% (ver Tabla 5), con comunalidades que varían entre 15.1% y 50.4%, y la consistencia interna de la escala es deficiente, según el coeficiente alfa estandarizado.

Tabla 6.

Indicadores de calidad del análisis factorial del cuestionario AACES parte B.

Índices de calidad	Coefficientes observados	Coefficiente ideal
Índice H latente	0.70	>0.80
Índice H observado	0.52	>0.80
UniCo	0.974	>0.95
ECV	0.895	>0.85
MIREAL	0.17	<0.30
RMSR	0.0283	<0.0486
GFI	0.998	>0.95

Nota: UniCo=Congruencia unidimensional. ECV=Varianza común explicada. MIREAL= media de las cargas absolutas residual. RMSR=Error de estimación cuadrático medio.

GFI=índice de bondad de ajuste del modelo.

Fuente: elaboración propia.

Al revisar los índices de calidad del AFE estimado (ver Tabla 6), se observa que UniCo, ECV y MIREAL son adecuados, indicando que la elección de un único factor para la parte B de la escala es correcta, sin embargo, los índices H latente y observado son deficientes e implican que al cambiar la muestra con la que se valida el instrumento se pueden obtener resultados diferentes (ausencia de estabilidad).

Los coeficientes de error de ajuste y la bondad de ajuste del modelo estimado, se comportan según lo esperado, indicando que el factor estimado, tienen en general un buen ajuste a los datos observados.

Los indicadores FDI y SR muestran valores de 0.399 y 0.435 respectivamente, en ambos casos valores muy deficientes, que evidencian que la escala no es apta para evaluación individual.

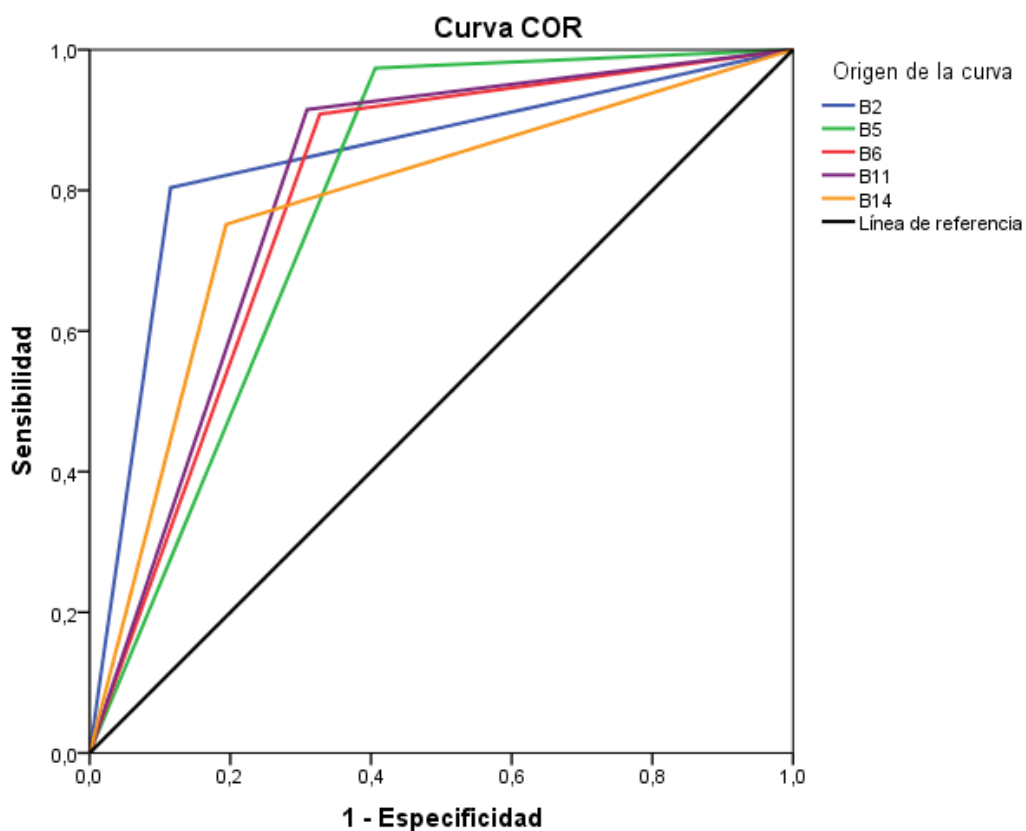


Figura 2. Curva Característica de Operaciones de Receptor para los ítems del cuestionario AACES parte B.

El área bajo la curva de los ítems restantes, superaron el 0.7 esperado (ver Figura 2), este resultado se confirma con los intervalos de confianza para las áreas; por ejemplo, el ítem B14 tiene una verdadera área que puede variar entre 0.723 y 0.832, que indica que varía entre bueno y excelente nivel de discriminación, los ítems restantes tienen intervalos con puntajes más altos que se aproximan al punto de clasificación perfecta (Benítez & Orlandoni, 2015).

Tabla 7

Niveles de discriminación según la curva COR e índice de dificultad, en los ítems del cuestionario AACES parte B.

Variable(s) de resultado de prueba	Área	95% de intervalo de confianza asintótico		Índice de dificultad
		Límite inferior	Límite superior	
B12	,844	,798	,891	0,56
B15	,784	,732	,836	0,30
B16	,791	,739	,842	0,38
B21	,803	,753	,853	0,38
B24	,779	,726	,832	0,54

Fuente: elaboración propia.

Al evaluar los índices de discriminación, se observó que los ítems resultantes de análisis factorial (ver Tabla 7), presentaron índices de dificultad deseables (entre 0.3 y 0.7) como tal como lo indica Tornimbeni, Pérez y Olaz (2008).

El coeficiente de correlación de Spearman entre la parte A y la parte B del AACES fue de -0.037, indicando que las dos subescalas resultantes no muestran relación significativa, o que no miden el mismo constructo.

Capítulo 8

Discusión

El presente trabajo tuvo como objetivo analizar la estructura factorial exploratoria del cuestionario de Abordaje Actitudinal del Conflicto para Estudiantes de Secundaria en una muestra de estudiantes inscritos en colegios del área metropolitana de Bucaramanga. Para dar cumplimiento al objetivo propuesto, en un primer momento, es importante resaltar que previo a realizar un análisis factorial, se deben tener presentes las características de los datos que se pretenden analizar, puesto que existen dos perspectivas para abordarlo; cuando se realiza un AFE en el que se evalúan variables cuantitativas (ej. ítems de razón o intervalo), las cuales generalmente reflejan datos que cumplen con el supuesto de normalidad multivariante, se desarrolla un análisis factorial desde una perspectiva clásica; por otro lado, cuando lo que se quiere es realizar un AFE sobre variables cualitativas (ej. ítems ordinales o nominales), las cuales comúnmente incumplen con el supuesto de normalidad multivariante, se aborda el análisis desde una perspectiva categórica (Barajas, 2015; Duarte et al., 2008; Freiberg et al., 2013; Lesende, 2014).

Por ello, debido a que el cuestionario AACES está compuesto por ítems de tipo ordinal, se realizó un AFE desde una perspectiva categórica; además, se confirmó que los datos incumplen el supuesto de normalidad multivariante a través de la prueba Multivariante de Asimetría y Curtosis expuesta por Mardia (1970) la cual es sugerida por algunos autores para como método idóneo para evaluar el supuesto (Lloret-Segura et al., 2014; Méndez & Rondón, 2012; Pérez & Medrano, 2010). El AFE se realizó por separado en cada parte, debido a que la parte A comprende ítems con escala de respuesta tipo Likert (ítems politómicos) y la parte B incluye ítems de selección múltiple con única respuesta (ítems dicotómicos).

Al momento de interpretar la solución factorial se resalta que cada factor se considera viable cuando está compuesto por tres ítems como mínimo, y cada ítem debe poseer una carga factorial por encima de 0.30 para considerar que representa de manera importante al factor (Lloret-Segura et al., 2014; Méndez & Rondón, 2012; Pérez & Medrano, 2010). Además, Méndez y Rondón (2012) clasifican el nivel de aporte de los ítems de acuerdo con su carga factorial: 1) aporte no significativo cuando la carga es menor a 0.30; 2) aporte mínimo o aceptable cuando se obtienen cargas entre 0.30 y 0.50; 3) aporte significativo cuando se evidencian cargas entre 0.50 y 0.70; y 4) aporte relevante cuando la carga es mayor a 0.70.

Para la parte A del cuestionario, el AFE reflejó una estructura factorial de 1 factor que explica el 38.85% de la varianza total, compuesto por 5 ítems (1, 3, 4, 8 y 10), el ítem 1 mostró una carga factorial por encima de 0.50, que según la clasificación de Méndez y Rondón (2012), indica un aporte significativo; y los cuatro restantes obtuvieron cargas factoriales entre 0.44 y 0.48, es decir que tienen un aporte aceptable. Por otro lado, para la parte B del cuestionario, el AFE demostró una estructura factorial de 1 factor que explica el 42.88% de la varianza total, compuesto por 5 ítems (12, 15, 16, 21 y 24), el ítem 15 mostró una carga factorial por encima de 0.70, que según la clasificación de Méndez y Rondón (2012), indica un aporte relevante; los ítems 12 y 21 tomaron cargas factoriales mayores a 0.50, que indican un aporte significativo, y los ítems 16 y 24 mostraron un aporte aceptable, con cargas de 0.466 y 0.389 respectivamente.

Es preciso destacar que, generalmente sobre la solución factorial inicial se aplica algún método de rotación (ortogonal y oblicua) para mejorar la interpretación de los factores representándolos en un plano (Lloret-Segura et al., 2014; Méndez & Rondón, 2012; Pérez & Medrano, 2010); sin embargo, sobre la solución factorial del cuestionario AACES no se realizó rotación alguna, porque se obtuvo un solo factor por cada una de las partes, por lo cual no se hizo necesario representarlo en un plano, es decir, que se interpretó la solución inicial.

Respecto al análisis de la solución factorial, se evaluaron los indicadores de calidad, lo cual permitió evidenciar, en primer lugar, que se confirma que la solución unidimensional es aceptable, mediante los indicadores UniCo y ECV, los cuales presentaron, en las dos partes, valores cercanos al ideal (Escobedo et al., 2016; Ferrando & Lorenzo-Seva, 2017; Rodríguez et al., 2016). En segundo lugar, se evaluaron diferencias entre la solución factorial y lo observado, a través del MIREAL, el cual, para las dos partes, tomó valores por debajo de 0.30, que indica que la diferencia es baja, confirmando lo factible del factor único hallado para cada parte (Escobedo et al., 2016; Ferrando & Lorenzo-Seva, 2017 Rodríguez et al., 2016). En tercer lugar, se analizó el nivel de error entre lo que propone un instrumento y lo que demuestran los datos en la solución factorial de cada parte del cuestionario, mediante el RMSR, lo que permitió demostrar que el error es mínimo (Escobedo et al., 2016; Ferrando & Lorenzo-Seva, 2017 Rodríguez et al., 2016), pues se obtuvieron valores menores a 0.49, tanto en la parte A como en la B. Y, por último, se evaluó la correspondencia entre el modelo reproducido y el observado, mediante el índice GFI que, para las dos partes, adquirió puntajes mayores a 0.95, indicando que la solución factorial en cada una de las partes, posee un adecuado ajuste (Escobedo et al., 2016; Ferrando & Lorenzo-Seva, 2017; Lloret-Segura et al., 2014; Rodríguez et al., 2016).

Así mismo, se realizaron los análisis de discriminación en los ítems conservados de las dos partes, y el análisis de dificultad para los ítems de la parte B. El análisis de discriminación se refiere a la capacidad de un ítem para distinguir entre aquellos sujetos que puntúan bajo, alto y promedio (Benítez & Caballero, 2017; Muñiz, 2000; Tornimbeni et al., 2008), y se evaluó mediante la Curva Característica de Operaciones del Receptor (Curva COR), la cual tiene como una de sus funciones, evaluar el poder discriminante de un instrumento, y es usada por diversos autores para tal fin, quienes destacan que ofrece resultados más estables y comprende una representación fácilmente comprensible para evaluar discriminación (Benitez, 2015; Burgueño,

García-Bastos & González-Buitrago, 1993; Cerda & Cifuentes, 2012; Domínguez & González, 2003; Tornimbeni et al., 2008).

Para las dos partes del cuestionario, se encontraron niveles de discriminación adecuados, es decir que, aquellos sujetos que obtienen puntuaciones altas en el total de la cada parte puntúan alto en cada uno de los ítems. En cuanto al análisis de dificultad, que como su mismo nombre lo indica, se refiere a la dificultad del ítem o reactivo, y se considera que el ítem posee una dificultad adecuada cuando adquiere valores entre 0.3 y 0.7 (Muñiz, 2000; Tornimbeni et al., 2008); en este índice, la parte B reflejó niveles de dificultad adecuados, pues tomaron valores entre 0.30 y 0.56.

Con respecto a la confiabilidad de la solución factorial, cada una de las partes, a través del método de consistencia interna Alfa de Cronbach, evidenciaron una consistencia interna baja, puesto que adquirieron valores por debajo de 0.70, pero no menores a 0.50. Es preciso tener en cuenta que, en el proceso de validación de un instrumento, una manera de evaluar la característica de confiabilidad es a través de la relación que reflejan los ítems, si es homogénea o no, lo que se denomina consistencia interna. Los valores de Alfa de Cronbach oscilan entre 0 y 1, y se considera que un instrumento tiene adecuada consistencia interna cuando adquiere valores por encima de 0.70, como requisito mínimo; sin embargo, cuando se evidencia una consistencia interna baja, no indica que el instrumento no funcione, sino que presenta algunas falencias en la relación de los ítems, lo cual requiere que el investigador dirija su atención a cuales son lo que generan dificultad y realice las modificaciones necesarias para lograr la homogeneidad de los ítems (Barón, 2010; Celina & Arias, 2005; Muñiz, 2000; Tornimbeni et al., 2008). Sumando a lo anterior, para evaluar el nivel de asociación entre las dos partes del cuestionario, se calculó el coeficiente de correlación de Spearman, que es un método no paramétrico, es decir, que no requiere el cumplimiento de normalidad (Cabrera, 2009; Mondragón, 2014), el cual indicó que las dos partes no evidencian una relación significativa.

En cuanto a los ítems que componen la solución factorial hallada, para la parte A del cuestionario se conservaron 5 de 10 ítems, de los cuales aún, con por lo menos un ítem, representan los dos grandes temas planteados; para “Conflicto” se mantuvo un ítem del subtema conflicto negativo (el ítem 10: “Martín y yo somos buenos amigos, pero él siempre quiere hacer lo que se le antoja y cuando yo no quiero me deja de hablar por horas. Por eso he decidido que dejaré de hablarle y pondré a todos en su contra”); y para “Transformación de conflictos” se conservaron para violencia directa sus dos ítems (ítem 1: “Ayer María me pidió prestado un lápiz por el resto de la clase, frente a ello respondí que solo tenía uno y que en ese momento lo estaba utilizando, ante mi respuesta, María decidió quitarme el lápiz a la fuerza y botarlo a la basura”, y el ítem 4: “Mientras caminaba por la calle tropecé con un andén y caí justo al lado de una señora que hablaba por celular. Al tratar de pedirle disculpas la mujer me gritó e insultó muy fuerte por haberle hecho caer su teléfono al suelo”), para violencia estructural el ítem 3 (“Ayer acompañaba a mi papá al banco, de repente vi que dos vigilantes del banco intentaban retirar a golpes y fuertes gritos a un habitante de la calle quien se encontraba en la puerta del lugar. Mientras esto sucedía mi papá comentó que esas acciones son justas y necesarias pues todas las personas que habitan en la calle deberían estar presas o expulsadas de las ciudades”), y para violencia cultural un ítem 8 (“Hoy en la clase leí un artículo de una revista que decía que existe una ciudad donde un grupo de personas consideran necesario asesinar o encarcelar de por vida a cualquier hombre o mujer que robe o sea infiel”).

Así mismo, para la parte B, 5 ítems de los 14 creados aportan significativamente al factor, que representan a los tres grandes temas establecidos, pero abarcan a 4 subtemas de los 8 planteados: en derechos humanos, los dos ítems aportan de manera importante al factor (ítem 15: “La declaración Universal de los Derechos Humanos fue redactada por representantes de todas las regiones del mundo. Además de constituir la base para una sociedad democrática, los derechos humanos”, y el ítem 24: “Es reconocido como un derecho humano, tener derecho a”);

en fases del conflicto el ítem 12 (“ La desescalada es la fase del conflicto en donde se alcanzan objetivos comunes, lo cual indica que el conflicto”), para definición de transformación de conflictos el ítem 16 (“Para transformar un conflicto es necesario que”), y en hechos victimizantes el ítem 21 (“Si una persona está siendo víctima de comportamientos ofensivos, para molestarle, amenazarle, sembrar miedo o burlarse de él insistentemente, se puede decir que esta persona es víctima de”).

En este punto, es necesario, volver a señalar que el AFE es una de las técnicas estadísticas más empleadas, como un paso importante para la validación de un instrumento, puesto que permite valorar las características positivas y negativas de este (Lloret-Segura et al., 2014; Méndez & Rondón, 2012; Pérez & Medrano, 2010). Cabe resaltar que un análisis factorial no es un método estrictamente para descartar o consolidar un instrumento de medición; sino que es una manera para evaluar el nivel de aporte de los ítems que componen un instrumento, con el fin de determinar cuáles de estos ítems evalúan adecuadamente el constructo que se pretende medir, y los agrupa en factores comunes; esto le permitirá al investigador tomar las decisiones pertinentes a favor de la consolidación del instrumento y las dimensiones que lo comprenden (Lloret-Segura et al., 2014; Méndez & Rondón, 2012; Pérez & Medrano, 2010).

Adicionalmente, es importante destacar que al momento de desarrollar un análisis factorial se deben tener en cuenta las características del instrumento y de los datos, en relación con lo que ofrecen los diferentes métodos, en cada una de las fases del análisis, es decir, es elemental que la elección de los métodos y técnicas a usar se justifique con lo propuesto en la teoría para realizar en lo posible un análisis factorial más preciso (Ferrando & Lorenzo-Seva, 2014; Lloret-Segura et al., 2014; Pérez et al., 2000; Pérez & Medrano, 2010).

Con relación a lo anterior, es esencial mencionar que en las revisiones de Frías-Navarro y Pascual (2012) y Lloret-Segura et al. (2014) se resalta que el AFE es una técnica que ha sido

criticada, debido a que en algunas ocasiones ha reflejado resultados poco verídicos o precisos; sin embargo, esto es una consecuencia de las decisiones tomadas por el investigador, más no de la utilidad de la técnica, puesto que no se seleccionan de manera objetiva los métodos a desarrollar, es por ello, que diversos autores destacan la necesidad de llevar un proceso riguroso en el que cada decisión se base en argumentos válidos teóricamente (Ferrando & Lorenzo-Seva, 2014; Frías-Navarro & Pascual, 2012; Pérez & Medrano, 2010; Timmerman & Lorenzo-Seva 2011).

A causa de ello, en el presente trabajo, la elección del método en cada fase se realizó de acuerdo a lo que ofrece la literatura para desarrollar apropiadamente el análisis; por ejemplo, se usaron correlaciones policóricas para la parte A, puesto que comprende ítems politómicos, y tetracóricas para la parte B, porque incluye ítems dicotómicos, esto de acuerdo a lo que proponen algunos autores como Ferrando y Anguiano-Carrasco (2010), Freiberg et al. (2013) y Lloret-Segura et al. (2014); así mismo, para la estimación de factores, se usó el método ULS, ya que en la teoría es el más recomendado cuando se analizan pocas variables y cuando se evalúan correlaciones policóricas y tetracóricas, además, no requiere del cumplimiento del supuesto de normalidad (Lloret-Segura et al., 2014; Pérez & Medrano, 2010); también, la selección del método de determinación de factores, se realizó teniendo en cuenta lo propuesto por Lloret-Segura et al. (2014) y Timmerman y Lorenzo-Seva (2011), quienes refieren que es uno de los métodos más precisos, pero que su uso es mínimo debido a que no todos los programas estadísticos lo incluyen.

Por otra parte, es pertinente resaltar, que la construcción y validación de instrumentos de evaluación psicológica constituye un proceso largo y riguroso, pero necesario, porque constituyen una herramienta imprescindible en el quehacer de un psicólogo, pues permiten evaluar y realizar un diagnóstico adecuado, para así desarrollar una intervención ajustada y precisa, dirigida a los fenómenos que la población requiere con mayor atención (Gómez, 2004;

González, 2007; Jaimes, 2008; Malo, 2008; Martínez,1996; Muñiz,2000; Tornimbeni et al., 2008). Por lo que es tan valioso el trabajo de los investigadores que continuamente desarrollan estos insumos, ya que abren las puertas a una medición y evaluación más práctica, confiable y válida, de las diferentes necesidades que se presentan en los diferentes contextos.

Por esta razón, se puede afirmar que con el presente trabajo se contribuyó a la construcción de aquellos insumos que requiere el profesional de psicología en su quehacer, puesto que se está aportando al desarrollo de un instrumento de medición psicológica nuevo, destacando que, en la actualidad no existen instrumentos que estén dirigidos a evaluar lo que se pretende con el cuestionario AACES.

Frente a los resultados encontrados en este trabajo, conviene resaltar que, el hecho de que se hayan eliminado algunos ítems y que se encontraran resultados negativos en confiabilidad en la solución factorial, no indica que el instrumento deba ser descartado, puesto que también se evidenciaron importantes fortalezas, como por ejemplo, que se conservaron ítems para todos los temas planteados en el instrumento, así mismo, la solución factorial de cada parte posee valores adecuados en UniCo, ECV, MIREAL, RMSR y GFI, que confirman la unidimensionalidad de la solución, poco nivel de error y un ajuste adecuado del modelo, y además, los ítems poseen excelentes niveles de dificultad y discriminación, las cuales constituyen pautas a seguir para continuar con la construcción del cuestionario y llegar finalmente a consolidar un instrumento de evaluación que permita realizar un acercamiento a la creación de una cultura de paz.

Capítulo 9

Conclusiones

A partir del presente proyecto de investigación que tuvo como objetivo analizar la estructura factorial exploratoria del cuestionario de Abordaje Actitudinal del Conflicto para Estudiantes de Secundaria se logró aportar de manera significativa al proceso de validación de dicho instrumento.

Al evaluar el supuesto de correlación, tanto de la parte A como la parte B, a través de las pruebas KMO y esfericidad de Bartlett, se logró demostrar la viabilidad de desarrollar el análisis factorial.

A través del método de Análisis Paralelo, se determinó que el cuestionario AACES comprende 1 factor para la parte A, que representa el 38.85% de la varianza. y 1 factor para la parte B, que explica el 42.88% de la varianza.

Frente a la solución factorial de la parte A del cuestionario AACES, se concluye que los ítems que aportan de manera importante al instrumento son: 1, 3, 4, 8 y 10, lo cuales se agrupan en 1 factor y poseen adecuados niveles de discriminación y dificultad. Además, los índices de calidad permiten evidenciar: una baja replicabilidad, la aceptación de la unidimensionalidad de la solución, un bajo nivel de error y un buen ajuste del modelo.

En cuanto a la solución factorial de la parte B del cuestionario AACES, se concluye que está compuesta por los ítems 12, 15, 16, 21 y 24, los cuales aportan de manera importante al instrumento, se agrupan en 1 factor, y poseen adecuados niveles de discriminación y dificultad. Así mismo, al evaluar la calidad de la solución, se confirma la unidimensionalidad, y evidencia bajos niveles en replicabilidad, un buen ajuste del modelo y bajo nivel de error.

Finalmente, se obtuvo un alfa de Cronbach de 0.627 para la solución factorial de la parte A y de 0.506 para la solución de la parte B, por lo cual se concluye que la solución factorial de las dos partes del cuestionario poseen bajos niveles de consistencia interna.

Capítulo 10

Recomendaciones

El diseño y validación de instrumentos de medición constituyen un proceso exhaustivo y complejo, en donde el instrumento a crear debe atravesar por diversas fases y cambios constantes para lograr concebirse como objetivo, válido y confiable. El cuestionario AACES es un instrumento que se diseñó en pro de una necesidad social indispensable: el fomento de una cultura de paz; y en el presente estudio se desarrolló un análisis factorial exploratorio de dicho cuestionario dando continuidad a su proceso de validación, lo cual permitió evidenciar que el instrumento aún requiere ajustes para llegar a considerarse como confiable y válido. Por ello, a continuación, se realizan algunas recomendaciones para continuar realizando los cambios necesarios y lograr finalmente la consolidación de un nuevo instrumento de medición.

Se recomienda reevaluar la base teórica sobre la que se diseñó la escala Likert de la parte A del cuestionario, puesto que puede ser una razón por la cual se evidencia inestabilidad en los resultados. En dicha parte se propone una escala Likert compuesta por 5 opciones: Disgustado, Desanimado, Calmado, Alegre, Entusiasmado; sin embargo, no se conocen argumentos teóricos que confirmen que agentes externos al cuestionario reconozcan la jerarquía de las opciones, es decir que, puede que constituya una ambigüedad.

Así mismo, se sugiere que, tanto para la parte A como para la B, se tomen decisiones frente a los temas y subtemas a abordar, y el número de ítems, puesto que el instrumento parece querer abarcar demasiada información, pero no se poseen los suficientes ítems, incluso algunos subtemas se encontraban compuesto por un solo. Esto presenta una dificultad a la hora de abordar algún tema, sobre todo cuando lo que evalúa son conocimientos, como lo hace la parte B del cuestionario; puesto que un ítem no es suficiente para evaluar una dimensión o tema, puesto que no llega a reflejar de manera adecuada los conocimientos del evaluado.

Por ello, se recomienda construir más ítems para lograr tener un número adecuado para evaluar todo lo que se pretende; y se sugiere tener en cuenta los ítems que se conservaron dentro de la estructura factorial obtenida, para que sirvan como guía, puesto que poseen cargas factoriales que demuestran un aporte significativo al instrumento; además, aquellos ítems evidencian óptimos niveles de discriminación y dificultad. La creación de más ítems, teniendo como base los que comprende la estructura factorial hallada en el presente proyecto, permitirá evaluar de mejor manera cada uno de los temas que pretende abordar el instrumento, así mismo, se puede aportar al mejoramiento de la consistencia interna del cuestionario, esto último, se resalta teniendo en cuenta que uno de los principales factores que afectan la confiabilidad es el contenido del test.

Referencias

- Abad, F. J., García, C. Gil, B., Olea, J., Ponsoda, V., & Revuelta, J. (2004). *Introducción a la psicometría: Teoría Clásica de los test y teoría de la respuesta al ítem*. Recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/psicologia/cadalso/Docencia/Psicometria/Apuntes/tema1TyP_4.pdf
- Aguilar, M., & Castañón, N. (2014). Propuesta actividades y estrategias pedagógicas que promuevan una cultura de paz y capacidad de resolución de conflictos en instituciones educativas venezolanas. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 1(34), 83-94.
- Albarracín, A. P., Cerquera, A. M., & Pabón, D. K. (2016). Escala de sobrecarga del cuidador Zarit: estructura factorial en cuidadores informales de Bucaramanga. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 8(2), 87-99.
- Álzate, R. (1998). *Análisis y resolución de conflictos: una perspectiva psicológica*. Bilbao: Servicio Editorial Universidad del País Vasco.
- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1998). Structural equation modeling in practice: a review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103(3), 411-423.
- Arias, B. (2008). Desarrollo de un ejemplo de análisis factorial confirmatorio con LISREL, AMOS Y SAS. *VI Seminario Científico SAID*, Salamanca, Junio de 2008.
- Atienza, F., Pons, D., Balaguer, I., & García, M. (2000). Propiedades Psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en Adolescentes. *Psicothema*, 12(2), 314-319.
- Ballesteros, B., López, W., & Novoa, M. (2003). El análisis del comportamiento en los temas sociales: una propuesta para una cultura en paz. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 35(3), 299-316.
- Barajas, I. (2015). *Análisis factorial con variables categóricas* (Tesis de Pregrado). Universidad de Valladolid, Valladolid.

- Barón, L. (2010). *Confiabilidad y validez del constructo del instrumento "habilidad de cuidado de cuidadores familiares de personas que viven en situación de enfermedad crónica* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Barra, E. (1998). *Psicología Social*. Recuperado de http://www.sibudec.cl/ebook/UDEC_Psicologia_Social.pdf
- Benítez, A., & Caballero, M. C. (2017). Estudio Psicométrico de las Escalas de Depresión, Ansiedad y Funcionalidad Familiar en Estudiantes de la Universidad Industrial de Santander. *Acta Colombiana de Psicología*, 20(1), 221 - 231.
- Benítez, A., & Orlandoni, G. (2015). *Rendimiento académico de estudiantes que ingresan por prueba de selección a la universidad de los andes* (Tesis de Maestría). Universidad de los Andes, Mérida.
- Briñol, P., Falces, C., y Becerra, A. (2007). Actitudes. En Morales, J., Gaviria, E., Moya, M., & Cuadrado, M. (Ed.), *Psicología social* (457-490). España: McGraw-Hill. Recuperado de <https://www.uam.es/otros/persuasion/papers/Actitudes.pdf>
- Burgueño, M. J., García-Bastos, J.L., & González-Buitrago, J. M. (1993). Las curvas ROC en la evaluación de las pruebas diagnósticas. *Medicina Clínica*, 104(17), 662-670.
- Cabrera, E. (2009). El coeficiente de correlación de los rangos de Spearman caracterización. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 8(2). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-519X2009000200017
- Calderón, P. C. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista de paz y conflictos*, 2(1), 60-81.
- Cascón, P. (2001). *Educación en y para el conflicto*. Recuperado de http://spip.catedu.es/escuela_de_paz/IMG/pdf/educ._eny_para_conflicto-_Gascon.pdf
- Castellano, M., Virviescas, J., Castro, E., Alvarino, C., Pinzón, B., & Gutiérrez, R. (2017). Resolución de conflictos para el fomento de la cultura de paz: importancia de los

- medios de comunicación alternos en Colombia. *Revista Lasallista De Investigación*, 14(1), 56-65.
- Cedeño, E. (2009). Mediación comunitaria: teoría del conflicto. *Revista De Derecho Puertorriqueño*, 48(2), 223-229.
- Celina, O., & Campo, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente de alfa de Cronbach. *Revista colombiana de psiquiatría*, 34(4), 572-580.
- Centro de Memoria Histórica. (2013). Los orígenes, las dinámicas y el crecimiento del conflicto armado. En *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Cerda, J., & Cifuentes, L. (2012). Uso de curvas ROC en investigación clínica: Aspectos teórico-prácticos. *Revista Chilena de Infectología*, 29(2), 138-141.
- Cerquera, A. M., Peña, A. J., García, C. J., Orejuela, D. A., García, M. (2017). Psicología de la salud en el contexto del conflicto armado en Colombia: un marco de referencia. *Psicogente*, 20(37), 181-191.
- Costello, A. B. y Osborne, J. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 10(7), 1-9.
- Checa, D. (2012). Origen y desarrollo de las intervenciones internacionales no violentas para la transformación de conflictos. *Historia Actual Online*, 1(28), 21-35.
- Conway, J. M., & Huffcutt, A. (2003). A review and evaluation of exploratory factor analysis practices in organizational research. *Organizational Research Methods*, 6(2), 147-168.
- Del Rey, R., Casas, J. A., & Ortega, R. (2017). Desarrollo y validación de la Escala de Convivencia Escolar (ECE). *Universitas Psychologica*, 16(1), 1-11.

- Domínguez, E., & González, R. (2003). Análisis de las curvas Receiver-Operating Characteristic: Un método útil para evaluar procedimientos diagnósticos. *Revista Cubana de Endocrinología*, 13(2), 169-176.
- Duarte, M. M., Velásquez, L. M., & Zarate, L. B. (2008). *Aplicación del análisis factorial al cuestionario de seguimiento de graduados de la UNAN-LEÓN, 2000-2003* (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, León.
- Escalante, E., Repetto, A., & Mattinello, G. (2012). Exploración y análisis de la actitud hacia la estadística en alumnos de psicología. *Liberabit Revista de Psicología*, 18(1), 15-26.
- Escobedo, M. T., Hernández, J. A., Estebané, V., Martínez, G. (2016). Modelos de Ecuaciones Estructurales: Características, Fases, Construcción, Aplicación y Resultados. *Ciencia y Trabajo*, 18(55), 16-22.
- Fernández, R. (2008). Modelos de medida y análisis factorial confirmatorio. *VI Seminario Científico SAID*, Salamanca, Junio de 2008.
- Fernández, R. (2013). *Actitudes y comportamiento social* (Tesis de pregrado). Universitat Jaume I, España.
- Fernández-Ríos, M. (1999). Aspectos positivos y negativos del conflicto. En J. F. Morales & S. Yubero (Coords.), *El grupo y sus conflictos* (pp. 25-46). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Ferrando, P. J., & Anguiano-Carrasco, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 18-33.
- Ferrando, P. J., & Lorenzo-Seva, U. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: algunas consideraciones adicionales. *Anales de Psicología*, 3(3). 1170-1175.
- Ferrando, P. J., & Lorenzo-Seva U. (2017). Assessing score determinacy, measurement quality, and closeness to unidimensionality in exploratory item factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*. doi: 10.1177/0013164417719308

- Fisas, V. (2011). Educar para una Cultura de Paz. *Cuadernos de construcción de paz*. Recuperado de <http://novact.org/wp-content/uploads/2012/09/Educar-para-una-cultura-de-paz-por-Vicen%20A7-Fisas.pdf>
- Floyd, F. J., & Widaman, K. F. (1995). Factor analysis in the development and refinement of clinical assessment instruments. *Psychological Assessment*, 7(3), 286-299.
- Franco, C., & Cavieres, A. (2013). Efecto del Programa Psicoeducativo ProFamille en el grado de sobrecarga y síntomas psíquicos en familiares cuidadores de personas enfermas de esquizofrenia. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 51(2), 102-109.
- Freiberg, A., Stover, J., De la Iglesia, G., & Fernández, M. (2013). Correlaciones policóricas y tetracóricas en estudios factoriales exploratorios y confirmatorios. *Ciencias psicológicas*, 7(2), 151-164.
- Frías-Navarro, D., & Pascual, M. (2012). Prácticas del análisis factorial exploratorio (AFE) en la investigación sobre conducta del consumidor y marketing. *Suma Psicológica*, 19(1), 47-58.
- Fuquen, M. E. (2003). Los conflictos y las formas alternativas de resolución. *Tabula Rasa*, 1(1), 265-278.
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Bilbao: Gernika Gogoratuz.
- Galtung, J. (2003). Visiones de la paz para el siglo XXI. En J. Galtung (Ed.), *Paz por medios pacíficos* (pp. 19-28). Bilbao: Gernika Gogoratuz.
- García, A. K., & Lara, E. J. (2015). *Estudio psicométrico del STAXI-2 y del ML-STAXI en adultos del área metropolitana de Bucaramanga* (Tesis de pregrado). Universidad Pontificia Bolivariana, Bucaramanga.

- García, E. C. (2016). *Propiedades psicométricas del cuestionario Multiaxial (MQL) diseñado para evaluar riesgo laboral* (Tesis de maestría). Universidad Pontificia Bolivariana, Bucaramanga.
- Gómez, R. (2004). Diseño, construcción y validación de un instrumento que evalúa clima organizacional en empresas colombianas desde la teoría de respuesta ítem. *Acta Colombiana de Psicología*, 1(11), 97-113.
- Gómez, G. (2013). *Conflicto en las organizaciones y mediación* Recuperado de http://dspace.unia.es/bitstream/handle/10334/2558/0477_GomezFunes.pdf?sequence=1
- Gómez-Molina, S., Alvarán-López, S. M., Rueda-Ramírez, S. M., & Monsalve-Barrera, Y. L. (2017). Implementación de talleres psicosociales para la promoción de la resiliencia y la cultura de paz con niños y niñas de la Institución Educativa Santa Gertrudis, municipio de Santo Domingo, Antioquia, Colombia, 2016. *Biomédica: Revista Del Instituto Nacional De Salud*, 37(3), 50-51.
- González, F. M. (2007). *Instrumentos de evaluación psicológica*. La Habana: Editorial Ciencias Médicas.
- Hancock, G. R., & Mueller, R. O. (2001). Rethinking Construct Reliability Within Latent Variable Systems. En R. Cudeck, S. du Toit & D. Sörbom (Eds.), *Structural Equation Modeling: Present and Future* (pp. 195-261). Chicago: Scientific Software International.
- Herrero, F. (2014). *Actitudes, comportamiento social y violencia* (Tesis de pregrado). Universitat Jaume I, España.
- Hogg, M. A., & Vaughan, G. M. (2008). Actitudes. En M. A. Hogg y G. M. Vaughan (Eds.) *Psicología Social* (5ª edición) (pp. 147-188). España: Medica Panamericana.

- Ibáñez, J. M. (2016). El derecho internacional humanitario en la jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos. *Revista Derecho Del Estado*, 1(36), 167-198.
- Jaimes, R. (2008). *Validación del inventario SISCO Estrés Académico en adultos jóvenes de la Universidad Pontificia Bolivariana* (Tesis de pregrado). Universidad Pontificia Bolivariana, Bucaramanga.
- Kalshoven, F., & Zegveld, L. (2005). *Restricciones en la conducción de la guerra: introducción al derecho internacional humanitario*. Argentina: Comité Internacional de la Cruz Roja.
- Lesende, M. (2014). Análisis factorial exploratorio del cuestionario VIDA de valoración de actividades instrumentales de la vida diaria. *Atención Primaria*, 46(6), 317-319.
- Ley No. 115. Diario Oficial del Congreso de la Republica de Colombia, Bogotá, Colombia, 8 de febrero de 1994.
- Ley No. 1448. Diario Oficial del Congreso de la Republica de Colombia, Bogotá, Colombia, 10 de junio de 2011.
- Ley No. 1732. Diario Oficial del Congreso de la Republica de Colombia, Bogotá, Colombia, 1 de septiembre de 2014.
- Ley No. 1753. Diario Oficial del Congreso de la Republica de Colombia, Bogotá, Colombia, 9 de junio de 2015.
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., & Tomás-Marco, I. (2014). El Análisis Factorial Exploratorio de los Ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169.
- Malo, D. A. (2008). La medición en psicología como herramienta y como reflexión ética en el ejercicio del psicólogo. *Psicogente*, 11(19), 46-51.
- Mardia, K. V. (1970), Measures of multivariate skewnees and kurtosis with applications. *Biometrika*, 57(3), 519-530.

- Martínez, R. (1996). *Psicometría: teoría de los test psicológicos y educativos*. España: Síntesis.
- Martínez, M. R., Hernández, M. J., & Hernández, M. V. (2006). *Psicometría*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mata, A., y Acevedo, A. (2010). *La actitud de los profesores hacia el uso de las tecnologías de la información y la comunicación*. Recuperado de <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinpost/article/view/1408/573>
- Méndez, C., & Rondón, M. (2012). Introducción al análisis factorial exploratorio. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 41(1), 197-207.
- Mercado, A., González, G. (2008). La teoría del conflicto en la sociedad contemporánea. *Espacios Públicos*, 11(21) 196-221.
- Messick, S. (1980). Test validity and ethics of assessment. *American Psychologist*, 35(11), 1012-1027.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2016). *Colombia, la mejor educada en el 2025: Líneas estratégicas de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-355154_foto_portada.pdf
- Ministerio del Interior (2014). *Módulo cultura para la paz y convivencia*. Recuperado de http://participacion.mininterior.gov.co/sites/default/files/modulo_cultura_para_la_paz_y_la_convivencia_1_0.pdf
- Mondragón, M. A. (2014). Uso de la correlación de Spearman en un estudio de intervención en fisioterapia. *Movimiento Científico*, 8(1), 98-104.
- Montero, I. & León, O. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud/Internacional Journal of Clinical and Health Psychology*, 2(1), 503-508

- Montero, I. & León, O. (2005). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(1), 115-127
- Morales, J. F. (1999). Naturaleza y tipos de conflicto. En J. F. Morales & S. Yubero (Coords.), *El grupo y sus conflictos* (pp. 25-46). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Muñiz, J. (2000). *Teoría clásica de los test*. Madrid: Pirámide.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2016). Revisión de políticas nacionales de educación: La educación en Colombia. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf
- Oudhof, H., González, N. I., Zarza, S. S. (2010). La actitud de los jóvenes mexicanos hacia los límites sociales: un análisis desde la perspectiva de género. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 12(1) 85-100.
- Padua, J. & Ahman, I. (1979). Escalas para la medición de actitudes. En Padua J. (Ed.), *Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales* (pp. 154-232). México: Fondo de Cultura Económica.
- París, S. (2005). *La transformación de los conflictos desde la filosofía para la paz* (Tesis doctoral). Universidad Jaime I, Castellón de la Plana.
- Pérez-Gil, J., Chacón, S., & Moreno, R. (2000). Validez de constructo: el uso de factorial exploratorio – confirmatorio para obtener evidencias de validez. *Psicothema*, 12(2), 442-446.
- Pérez, E., & Medrano, L. (2010). Análisis factorial exploratorio: Bases Conceptuales Metodológicas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 2(1), 58-66.
- Pérez, E., & Tornimbeni, S. (2008). Construcción de test. En S. Tornimbeni, E. Pérez, & F. Olaz (Eds.), *Introducción a la psicometría* (pp. 161-190). Buenos Aires: Paidós.

- Pineda, J. G. (2012). *El conflicto como una oportunidad de mejorar el rendimiento de una organización* (Tesis de especialización). Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá.
- Raible, M. (2015). *La vida es un conflicto, pero hay que llevar soluciones: La resolución de conflicto en comunidades rurales de San Ramón Nicaragua a través de facilitadores judiciales rurales y mediación*. Recuperado de http://digitalcollections.sit.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3164&context=isp_collection
- Riveros, F., Bernal, L., Bohórquez, D., Vinaccia, S., & Quiceno, J. M. (2016). Validez de constructo y confiabilidad del Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC 10) en población colombiana con enfermedades crónicas. *Salud & Sociedad*, 7(2), 130-137.
- Rodríguez, A., Reise, S. P., & Haviland, M. G. (2016). Applying bifactor statistical indices in the evaluation of psychological measures. *Journal of Personality Assessment*, 98(3), 223-237.
- Ruiz, Y. (2006). *Análisis y resolución de conflictos desde una dimensión psicosocial*. Recuperado de http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/78608/forum_2006_14.pdf?sequence=1
- Sáez, U., & Lavega, P. (2013). Transformar conflictos en educación física en primaria a través del juego. Aplicación del índice de conflictividad. *Cultura y Educación*, 25(4), 549-560.
- Salmón, E. (2004). *Introducción al Derecho Internacional Humanitario*. Recuperado de http://www.repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/621/L_SalomonE_DerechoInternacionalHumanitario_2004.pdf?sequence=1
- Sánchez, M. (2010). La educación para la paz en Colombia: una responsabilidad del Estado Social de Derecho. *Revista VIA IURIS*, 1(9), 141-160.

- Sánchez, M. L. (2016). *Competencias personales y sociales en alumnos adolescentes y su relación con su afrontamiento de conflictos* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Sandín, B., Chorot, P., Santed, M., & Valiente, R. (2002). Análisis factorial confirmatorio del Índice de Sensibilidad a la Ansiedad para Niños. *Psicothema*, *14*(2), 333-339.
- Scoppetta, O. (2006). Discusión sobre la evaluación de impacto de programas y proyectos sociales en salud pública. *Universitas Psychologica*, *5*(3), 695-703.
- Silva, G. (2008). La teoría del conflicto: un marco teórico necesario. *Prolegómenos-Derechos y Valores*, *11*(22), 29-43.
- Timmerman, M. E., & Lorenzo-Seva, U. (2011). Dimensionality Assessment of Ordered Polytomous Items with Parallel Analysis. *Psychological Methods*, *16*(2), 209-220.
- Tornimbeni, S., Pérez, E., & Olaz, F. (2008). *Introducción a la psicometría*. Buenos Aires: PAIDÓS
- Urbina, J. E., & Barrera, R. P. (2017). Representaciones de estudiantes universitarios sobre el reconocimiento y su contribución a la construcción de cultura de paz. *Revista Katharsis*, *1*(23), 88-108.
- Valdivieso, A. M. (2012). La justicia transicional en Colombia. Los estándares internacionales de derechos humanos y derecho internacional humanitario en la política de Santos. *Papel Político*, *17*(2), 621-653.
- Womack, D. (1988). Assessing the Thomas-Kilmann Conflict Model Survey. *Management Communication Quarterly*, *1*(3), 321-349.
- Zaragoza, L. (2010). Cultura, identidad y etnicidad, aproximaciones al entorno multicultural: rompiendo costumbres y paradigmas cotidianos. *Cuicuilco*, *17*(48), 149-164.

Anexos

Anexo 1. Cuestionario de Abordaje Actitudinal del Conflicto para Estudiantes de Secundaria (AACES)

Cuestionario de Abordaje Actitudinal del Conflicto para Estudiantes de Secundaria. AACES

Colegio: _____ | Grado: _____

Genero: Mujer _____ Hombre _____ | Edad: _____ | Fecha: _____

PARTE A

INSTRUCCIONES

A continuación encontrará una serie de situaciones ficticias, usted deberá responder marcando con una "X" en una de las cinco(5) opciones de respuesta que se encuentran junto a cada situación, teniendo en cuenta como usted se **SENTIRÍA** si le ocurriera lo que se describe allí.

Sea totalmente sincero en sus respuestas. En caso de tener alguna inquietud pregunte aquello que no entienda a la persona encargada.

Ahora por favor conteste el siguiente ejemplo de práctica teniendo en cuenta las opciones de respuesta:

Entusiasmado (E), Alegre (A), Calmado (C), Disgustado (Di), Desanimado (De)

Ejemplo	E	A	C	Di	De
Ayer mi vecina me comunicó que era necesario que no tuviera mascotas por que a ella no le gustaban, después de algunos días ella decidió darle veneno a mi mascota con tal de no volverla a ver.					

Pregunta	E	A	C	Di	De
(1) Ayer María me pidió prestado un lápiz por el resto de la clase, frente a ello respondí que solo tenía uno y que en ese momento lo estaba utilizando, ante mi respuesta, María decidió quitarme el lápiz a la fuerza y botarlo a la basura.					
(2) Durante el descanso yo quería jugar baloncesto, pero uno de mis compañeros quería utilizar el mismo balón. Como solución decidimos tomar turnos y así poder jugar lo que cada uno quería.					
(3) Ayer acompañaba a mi papá al banco, de repente vi que dos vigilantes del banco intentaban retirar a golpes y fuertes gritos a un habitante de la calle quien se encontraba en la puerta del lugar. Mientras esto sucedía mi papá comentó que esas acciones son justas y necesarias pues todas las personas que habitan en la calle deberían estar presas o expulsadas de las ciudades.					

Pregunta	E	A	C	Di	De
(4) Mientras caminaba por la calle tropecé con un andén y caí justo al lado de una señora que hablaba por celular. Al tratar de pedirle disculpas la mujer me gritó e insultó muy fuerte por haberle hecho caer su teléfono al suelo.					
(5) En una competencia me enfrenté contra el equipo al que pertenece un compañero con quien anteriormente he tenido problemas. Durante el partido mi compañero me empujó con tanta fuerza que me provocó una lesión y tuviera que salirme del partido.					
(6) Hoy en las noticias informaron que el presidente de un país, negaba el ingreso a su territorio a emigrantes de una nación que se encontraba en guerra. En la noticia una persona comentó que el presidente estaba cometiendo un error al negar la entrada de esas personas que necesitan ayuda y protección que el país podía brindar.					
(7) Mi tío es el alcalde de un pueblo. Él ha recibido dinero por parte de la presidencia de la república para que las escuelas y centros de salud tengan servicio de luz eléctrica y agua potable; sin embargo, él decidió repartir en secreto el dinero con algunas personas del pueblo.					
(8) Hoy en la clase leí un artículo de una revista que decía que existe una ciudad donde un grupo de personas consideran necesario asesinar o encarcelar de por vida a cualquier hombre o mujer que robe o sea infiel.					
(9) En la tarde fuimos al centro comercial con mis amigos y amigas a comer helado, yo estaba ansioso por comer uno de chocolate, pero cuando estábamos en la heladería todos decidieron que era mejor ir a cine. No muy conforme con eso me crucé de brazos y decidí no dirigirle la palabra a nadie. Pedro al notarlo, convenció a todos para que antes de ver la película compráramos helado.					
(10) Martín y yo somos buenos amigos, pero él siempre quiere hacer lo que se le antoja y cuando yo no quiero me deja de hablar por horas. Por eso he decidido que dejaré de hablarle y pondré a todos en su contra.					

PARTE B

INSTRUCCIONES

A continuación, encontrará una serie de enunciados con cuatro (4) opciones de respuesta. Marque con una "X" o encierre con un círculo aquella opción que considera es **LA CORRECTA**.

En caso de tener alguna inquietud pregunte aquello que no entienda a la persona encargada.

11	Un conflicto es aquella situación:
A	producto de una dificultad entre dos o más personas o grupos, a causa de formas de pensar, actuar o sentir distintas entre ellos.
B	en que existe un desacuerdo en el que hay intereses, necesidades y/o valores diferentes y similares entre dos o más partes.
C	que constituye una violación o una privación al ser humano de una cosa que le es esencial como persona.
D	de desconfianza y mala comunicación entre dos o más personas en el que ambas intentan satisfacer sus propias necesidades o intereses.
12	La desescalada es la fase del conflicto en donde se alcanzan objetivos comunes, lo cual indica que el conflicto
A	empeora, y por ello aumenta la tensión entre las partes implicadas
B	disminuye, sin embargo, las partes se rehúsan a ceder
C	se hace comprensible y permite el entendimiento mutuo.
D	se mantiene y permite la aparición de nuevos desacuerdos
13	La fase de estancamiento del conflicto comprende un conjunto de acciones
A	conflictivas, a las que no se le ha dado solución, llevando a que el conflicto se agrave y por ello aumente la tensión entre las partes.
B	por medio de las cuales ambas partes deciden que llegó el momento de dejar de competir o se abandona el deseo de ganar al otro, aunque no siempre se quiera ceder en sus intereses.
C	por medio de las cuales se han alcanzado objetivos comunes, en este el conflicto se hace comprensible y permite el entendimiento mutuo.
D	constructivas, en el que ambas partes entran en un proceso de negociación y se da la solución al conflicto.
14	La escalada es la fase del conflicto en la que se presentan los primeros desacuerdos, lo cual lleva a que el conflicto
A	se haga comprensible y permite un entendimiento mutuo
B	se mantenga y continúan apareciendo desacuerdos
C	se agrave y por ello aumente la tensión entre las partes implicadas
D	disminuya, sin embargo, las partes se rehúsan a ceder

15	La declaración Universal de los Derechos Humanos fue redactada por representantes de todas las regiones del mundo. Además de constituir la base para una sociedad democrática, los derechos Humanos
A	no tienen igual importancia, es decir no todos son esenciales para el respeto de la dignidad y valor que merece cada persona.
B	se aplican teniendo en cuenta las características particulares de cada persona.
C	protegen a todos de acciones que dañan la libertad y dignidad de cada persona, sin importar la raza, color, sexo, idioma, religión, posición económica y política, por ello deben ser defendidos y respetados
D	garantizan la libertad, la justicia y paz de los seres humanos pero depende la raza, color, sexo, idioma, religión, posición económica y política de cada persona.
16	Para transformar un conflicto es necesario que
A	las personas tomen decisiones determinantes e irreversibles sin consultar la opinión de todos los implicados.
B	las personas implicadas no confíen y ni estén dispuestas al dialogo con los demás.
C	las personas tomen decisiones acordadas a través del dialogo, reconociendo y respetando lo que los demás expresen.
D	las personas se agrupen para hacer valer su opinión por cualquier medio y a cualquier costo.
17	Para transformar un conflicto, por ningún motivo se aceptan acciones violentas, por tanto, es importante moderar el comportamiento y así evitar llegar a la violencia directa. La anterior definición corresponde al concepto de
A	violencia disminuida.
B	dejación de armas.
C	preacuerdo para el desarme.
D	no violencia.
18	Si en medio de un conflicto se intenta buscar alternativas y generar nuevas ideas se está haciendo uso de:
A	la creatividad
B	el dialogo
C	la mediación
D	la asertividad
19	Cuando una persona está interesada en comprender las razones, los sentimientos y emociones de otras personas con quienes tiene un conflicto, teniendo como objetivo alcanzar la reconciliación, podríamos decir que la persona está siendo
A	armoniosa
B	empática
C	calmada
D	tolerante

20	Dentro del conflicto armado se reconocen 12 hechos o situaciones por las que puede pasar una persona para llamársele "Víctima". De los siguientes hechos, ¿cuál es considerado como victimizante?				
A	Encarcelamiento preventivo durante el proceso penal.				
B	Vinculación de niños, niñas y adolescentes.				
C	Hurto calificado.				
D	Restricción a tener un trabajo digno.				
21	Si una persona está siendo víctima de comportamientos ofensivos, para molestarle, amenazarle, sembrar miedo o burlarse de él insistentemente, se puede decir que esta persona es víctima de				
A	Hostigamiento.				
B	Persecución.				
C	Reclutamiento.				
D	Vigilancia.				
22	Sobre el Derecho Internacional Humanitario (DHI) es cierto que				
A	protege a las personas que participan en la guerra y que hacen parte de grupos armados.				
B	suele también llamarse "derecho de la paz" y "derecho a la sana convivencia.				
C	es un conjunto de normas que están vigentes durante todas las etapas de la vida de la persona, es decir, se aplican durante tiempos de paz y en tiempos de guerra.				
D	el DIH busca proteger a las personas que no participan en combates o que han dejado de enfrentarse entre grupos armados.				
23	A lo largo de la historia de Colombia, varios han sido actores que dieron origen y mantienen la guerra, los principales y más reconocidos son:				
A	el ejército, las FARC y las bandas criminales de barrios populares.				
B	la guerrilla, el estado y los paramilitares.				
C	los políticos, los ciudadanos y la guerrilla.				
D	el gobierno, los campesinos y los paramilitares.				
<p>A continuación, encontrará un enunciado con cuatro (4) opciones de respuesta. Una o varias opciones pueden completar correctamente el enunciado. Usted deberá marcar con una "X" una (1) de las cuatro (4) opciones de la tabla que está junto al enunciado teniendo en cuenta lo siguiente:</p> <p style="text-align: center;"> Marque A si las opciones 1, 2 y 3 son correctas Marque B si las opciones 1 y 3 son correctas Marque C si las opciones 2 y 4 son correctas Marque D si todas las opciones son correctas </p>					
24	Es reconocido como un derecho humano, tener derecho a	A	B	C	D
1	la vida y a la libertad, y a vivir en condición de seguridad.				
2	hacer valer mis opiniones, sin importar que esto afecte a los demás.				
3	opinar y expresar pensamientos, sin restricciones y por cualquier medio.				
4	hacer valer la justicia por mis propios medios y de cualquier forma.				

Anexo 2. Ficha técnica del cuestionario AACES

CUESTIONARIO DE ABORDAJE ACTITUDINAL DEL CONFLICTO PARA ESTUDIANTES DE SECUNDARIA (AACES).

FICHA TÉCNICA:

- **Finalidad:** Evaluar las actitudes de los estudiantes de secundaria frente a las áreas de Conflicto, Transformación de Conflicto, Cultura de paz y Conflicto armado colombiano, teniendo en cuenta los componentes *cognitivo* y *afectivo* de la actitud.
- **Nombre:** Cuestionario de Abordaje Actitudinal del Conflicto para Estudiantes de Secundaria.
- **Código:** AACES.
- **Autor:** Carol Juliana García Vargas, Diego Andrés Orejuela Castro, Arbey Jair Peña, Ara Mercedes Cerquera Córdoba - Universidad Pontificia Bolivariana.
- **Definición conceptual por temas y subtemas:**

1. Conflicto:

1.1. Definición:

Fernandez-Rios (1999, citado por Paris, 2005) define el conflicto dentro de la noción de:

"[...] existencia de participantes individuales o colectivos, que, al interactuar, muestran conductas internas o externas incompatibles con el fin de prevenir, obstruir, interferir, perjudicar o de algún modo hacer menos probable o menos efectiva la acción de uno a través de la del otro, como consecuencia observable de una incompatibilidad subjetiva [...] que implica el ejercicio del poder de uno sobre otro en un ambiente de ausencia, libre interpretación o trasgresión de normas." (p.32)

Se entiende además para Womack (1988) como un proceso dinámico que ocurre entre personas que sufren reacciones emocionales negativas al percibir discrepancias e interferencias en el logro de sus objetivos.

1.2. Conflicto positivo y negativo:

El conflicto puede entenderse desde una visión positiva y negativa, según como se responda al origen de los mismos. De esta manera, se define el conflicto desde dos aspectos:

la comprensión negativa del conflicto entiende al ser humano como agresivo por naturaleza, ubicando su motivación en defender sus propios recursos, por ello resulta inevitable la presencia de los conflictos ya que están delimitados por el poder (Burton, 1990, citado por Paris 2005) y la oposición entre ideas, emociones o tensiones en desacuerdo (Dagobert, 1998, citado por Paris, 2005), de esta manera las partes en conflicto perciben que sus objetivos son incompatibles y el otro les impide alcanzar sus objetivos (Borisoff y Victor, 1991, citado por Paris 2005).

Por su parte, *la comprensión positiva del conflicto* ubica como origen la no satisfacción de las necesidades humanas básicas, a pesar de ello estas no se satisfacen a través de procedimientos violentos, situación que permite un mayor reconocimiento del otro (Burton, 1990, citado por Paris 2005), permite el cambio como sociedad, se convierte en una oportunidad para aprender y entender la diversidad y diferencia, desde la cooperación y solidaridad (Cascón-Soriano, 2001, citado por Paris, 2005). Sin embargo, esto no evita la presencia de sufrimientos, malestar e injusticias.

1.3. Fases del conflicto:

El desarrollo de los conflictos se ha descrito dentro de distintas fases en función de las características observables que definen su tratamiento, pues al tener un entendimiento claro de sus orígenes y dinámicas, permite llevar a cabo un proceso de transformación coherente, desde la perspectiva de los autores Brockner y Rubín (1985 citado por Novel, 2008) y Ruiz (2006), las fases del conflicto se dividen en:

En primer lugar, se desarrolla la fase de *Escalada*, las diferentes acciones conflictivas, no encausadas correctamente hacia la resolución, llevan a que el conflicto se agrave y por ello aumente la tensión entre las partes, pues cada una va tomando una decisión y actuando como consecuencia de una acción de la otra, de esta manera se convierte en el punto más álgido del conflicto.

La fase de Estancamiento o *Impasse*, esta sucede cuando el ciclo se estabiliza, ambas partes deciden que llegó el momento de dejar de competir o se abandona el deseo de ganar al otro, estableciéndose una relación de poder equitativa; aunque no siempre se quiera ceder en sus intereses, y dan cuenta que carece de sentido seguir actuando desde la competencia. Sin embargo, esta fase no siempre se supera para desembocar en la siguiente.

Por ultimo, la fase de *Desescalada*, en esta, se ha incrementado la interacción entre las partes y ya se han alcanzado objetivos comunes, el conflicto se hace comprensible y permite el entendimiento mutuo. A pesar de ser la ultima de las fases, es posible que el conflicto repentinamente activarse hacia la escalada nuevamente.

1.4. Derecho Humanos:

Las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (2003), define los derechos humanos, en el anexo 3 del "ABC: La enseñanza de los derechos humanos", como:

"[...] aquellos que son inherentes al ser humano. La noción de derechos humanos entraña el reconocimiento de que todo ser humano es acreedor al disfrute de sus derechos humanos sin distinción por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento u otra condición [...] se hallan garantizados jurídicamente por la normativa de derechos humanos, que protege a los individuos y a los grupos frente a las acciones que menoscaban las libertades fundamentales y la dignidad humana. [...] La normativa de derechos humanos obliga a los Estados a obrar de determinada forma y les prohíbe realizar ciertas actividades. Pero esta normativa no crea los derechos humanos. Los derechos humanos son facultades inherentes a toda persona como consecuencia de su condición humana [...]" (p. 142)

Ahora, desde una perspectiva histórica, la declaración fue redactada por representantes de todas las regiones del mundo. Adoptada por las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948, siendo el documento más completo y aplicable universalmente acerca de los derechos humanos en existencia, describiendo los treinta derechos fundamentales que constituyen la base para una sociedad democrática.

2. Transformación de conflictos:

2.1 Definición

París (2005) considera la transformación de conflictos (en contraste con la resolución y la gestión) como el método más adecuado para regular un conflicto, ya que concibe que, desde la Comunicación, el Reconocimiento, el Respeto, el Empoderamiento, el Diálogo y el Afecto, las situaciones conflictivas se convierten en situaciones de aprendizaje; enfatizando además que “los conflictos no se pueden transformar si nos dejamos llevar por sentimientos de odio y rencor que facilitan la violencia”.

Para Lederach (1996, citado por París, 2002) el principal objetivo (desde la transformación) de cara a los conflictos deberá ser concientizar y capacitar a las personas que están implicadas en que orienten sus acciones hacia el diálogo y la confianza, Galtung (1997, citado por Fisas 2002) expresa que transformar el conflicto es enfatizar en el dominio de los aspectos creativos, agrega que la perspectiva de transformación de los conflictos contempla la noción de reversibilidad, siendo esta una categoría de la no violencia que busca que cualquier cosa hecha pueda ser deshecha; entre tanto todo acto que no sea reversible es violento hacia las futuras generaciones ya que limita la capacidad de tomar decisiones.

Por tanto, tal como lo afirma Fisas (2002) el modelo de Transformación de conflictos alienta no solo cambios personales sino sistémicos, buscando la coherencia entre el actuar y el pensar, entre lo público y lo privado; por tanto, la consecución de las metas se estima a largo plazo ya que se pretende la reconciliación y la sostenibilidad.

2.3 Esquema explicativo

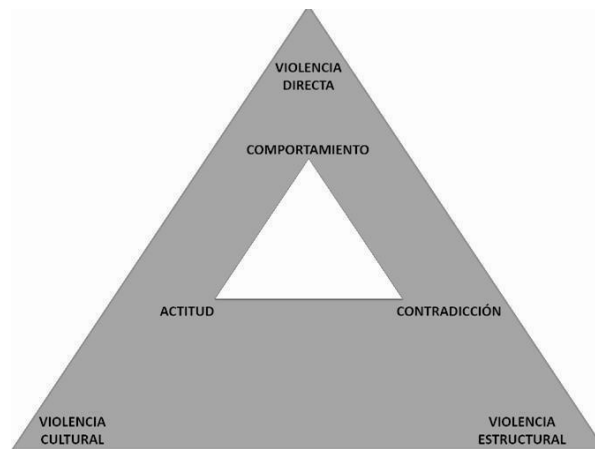


Figura 1. Esquema explicativo tipos de violencia y orígenes del conflicto bajo la propuesta de Galtung, Fuente propia.

La violencia, como señala este profesor, daña y destruye, pero esos efectos se extienden más allá de los daños visibles como muertes, heridos, refugiados o destrucción material. Existen otros invisibles al ojo humano como son traumas, odio, deseo de revancha, que pueden ser incluso más importantes a largo plazo que los primeros. A los efectos visibles de la violencia/guerra es lo que Galtung (2001) denomina violencia directa, ya sea física y/o verbal.

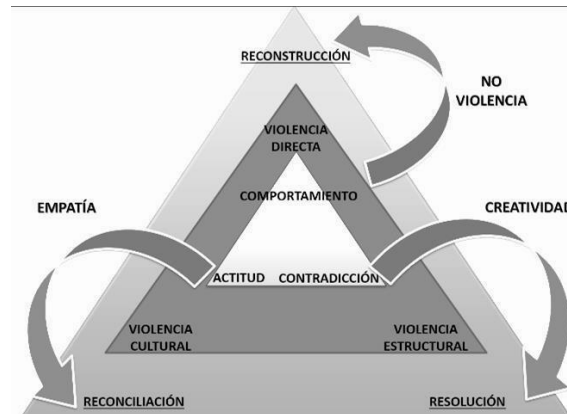
Violencia cultural son aquellos aspectos de la cultura, materializados por medio de la religión y la ideología, el lenguaje y el arte, y las ciencias en sus diferentes manifestaciones, que justifican o legitiman la violencia directa o la estructural. Este tipo de cultura hace que los otros dos tipos de violencia parezcan correctos o al menos no equivocados.

Por otro lado, Galtung define la violencia estructural como la violencia indirecta originada por la injusticia y la desigualdad como consecuencia de la propia estructura social, ya sea dentro de la propia sociedad o entre el conjunto de las sociedades (alianzas, relaciones entre Estados, etc.).

Los tres tipos de violencia están muy relacionados y cada uno de ellos depende de los otros dos, pues, como señala el citado autor: La violencia directa es un acontecimiento; la violencia estructural un proceso con altos y bajos; la violencia cultural es invariable, permaneciendo esencialmente la misma durante largos períodos, dada la lenta transformación de la cultura básica." (Hueso, 2001, p. 130)

2.3 Herramientas para la transformación

Entre los elementos metodológicos un viable proceso de transformación de conflictos, Galtung (2006, citado por Calderón, 2009) plantea:



- Empatía: Comprendiendo cognitiva y emocionalmente al otro y su lógica, logrando entonces suavizar actitudes.
- No violencia: Resistiéndose a tentaciones para comprometerse o recomendar el uso de la violencia, suavizando comportamientos.
- Creatividad: Yendo más allá del marco de las partes en conflicto, en busca de nuevos caminos que permitan superar las contradicciones.

Figura 2. Esquema explicativo tipos de violencia, orígenes del conflicto y herramientas de transformación de conflictos bajo la propuesta de Galtung y Paris, Fuente propia.

Entre tanto, según París (2005) es necesario acentuar y definir las herramientas necesarias de cara a la transformación de los conflictos:

- Reconocimiento: Entendido como capacidad de reconocer y mostrarse sensibles a las necesidades, cualidades y situaciones de los otros (Bush & Folger, 1996, citado por París, 2005); entre tanto el reconocimiento va más allá de la tolerancia, puesto que el propósito es respetar y entender las ideas e intereses de los otros como si fueran las propias. Así, para París (2005) la práctica del reconocimiento deviene de manera voluntaria de cada parte siendo inherente la aceptación y comprensión de las otras personas sin importar su forma de vida.

- Empoderamiento: Capacidad que los involucrados en un conflicto tienen para utilizar sus propios medios, ya sean valores, conocimientos, creencias y experiencias para regular sus conflictos dejando de lado e invalidando el uso de la violencia; entre tanto todas las personas tienen la posibilidad de conocer sus capacidades y usar estas mismas como poderes de cara a la transformación positiva de sus conflictos.

- Diálogo: Necesidad humana por la cual el individuo pone en evidencia sus sentimientos, pensamientos y emociones; lo anterior con el ánimo de lograr un consenso, para lo cual es necesaria una atmósfera de igualdad y libertad en la participación, haciendo uso del arte, la escritura, el habla, los gestos, el silencio, y cualquier otro acto comunicativo se va consiguiendo que el conflicto y las alternativas al mismo sea redefinido en cada espacio comunicativo.

- Afecto: “Lo que las personas sentimos y como lo sentimos es también consecuencia de las formas en las que se desarrollan nuestras relaciones interpersonales” (p. 289), entre tanto cada una de las experiencias sentimentales pueden alimentar ‘el espiral de la violencia’ o ‘el espiral de la paz’ puesto que “todos y todas tenemos la capacidad tanto de la violencia como del amor” (p. 291).

3. Cultura de paz:

De acuerdo con Fisas (1998) la cultura de paz es entendida como un proceso relacionado con la superación, reducción o evitación de todo tipo de violencias, la cual requiere de la capacidad y habilidad para *transformar los conflictos*, para que, en vez de tener una expresión violenta y destructiva, las situaciones de conflicto puedan ser oportunidades creativas, de encuentro, comunicación, cambio, adaptación e intercambio. Se trata, de crear una nueva cultura, que integre

discursos, valores, representaciones y actitudes al servicio de unas relaciones intergrupales más justas y solidarias (López y Sabucedo, 2007, citado por Barreto, Borja, Serrano, & López-López, 2009)

Por tanto, teniendo en cuenta lo anterior, la cultura de paz termina por convertirse en:

"una tarea educativa que pasa por educar en y para el conflicto, para el desacuerdo, el inconformismo y el desarme, en responsabilizarnos, en movilizarnos, en transformar los conflictos, en llevar a cabo el desarme cultural, en promover una ética global y en buscar un consenso fundamental sobre convicciones humanas integradoras, entre otras cosas" (Fisas, 2011, p. 4).

Así pues, la educación para la paz, ha de ser una esfuerzo capaz de consolidar una nueva manera de ver, entender y vivir el mundo, desde el propio ser y continuando con los demás, propiciando un clima de confianza, seguridad y autoridad a las personas y a las sociedades, intercambiándose mutuamente, superando desconfianzas, ayudando a movilizarlas y a superar sus diferencias, asomándolas a la realidad del mundo para alcanzar una perspectiva global que después pueda ser compartida por el mayor número posible de personas (Fisas, 2011).

4. Conflicto armado en Colombia:

4.1. Hechos Victimizantes:

De acuerdo con Informe ¡Basta ya! en el capítulo IV: Los impactos y los daños causados por el conflicto armado en Colombia, durante más de 50 años el conflicto armado colombiano ha generado impactos y daños devastadores tanto para las víctimas, familiares, comunidades como para el conjunto de la sociedad colombiana, cada impacto son complejos, de diversa magnitud y naturaleza, ya que en su configuración inciden varios aspectos. Así pues, en el marco legal de la ley 1448 de 2011, se reconocen 12 hechos Victimizantes, en los que se encuentra: Abandono o despojo forzado de tierras; acto terrorista/atentados/combates/ hostigamiento; amenaza; delitos contra la libertad y la integridad sexual; desaparición forzada; desplazamiento; homicidio; minas antipersonales/munición sin explotar/artefacto explosivo; pérdida de bienes muebles o inmuebles; secuestro; tortura; y vinculación de niños niñas y adolescentes.

4.2. Ejes del Conflicto:

El conflicto armado en Colombia, ha tenido a lo largo de su historia más de 22 grupos armados y paramilitares, y entre 5 y 10 carteles de la droga. Según Andrés Suárez (citado por Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013), la dinámica del conflicto armado en Colombia se compone de 5 ejes:

Disputa por la tierra y el conflicto agrario, la repartición equitativa de la tierra sigue siendo una promesa incumplida para buena parte de los campesinos durante años. Hoy Colombia tiene una distorsión de la tenencia y uso de la tierra, posee uno de los índices de desigualdad más grandes del mundo en cuanto a su distribución, sumando a la reciente expansión de monocultivos industriales y el auge minero.

Ausencia de garantías para la participación política, en tiempos de guerra o de paz, el país ha acudido a figuras restrictivas de la participación, la protesta o la oposición. El temor a la competencia política, se ha expresado de manera brutal, unos y otros han castigado con violencia los gestos de autonomía. Todas las partes han combinado las diferentes formas de lucha, mezclado peligrosamente la guerra y la política, por eso, la gran víctima de este conflicto es la propia democracia.

Narcotráfico, El narcotráfico se ubica como aliado, financiador y promotor de los grupos paramilitares y proveedor indirecto de recursos para las guerrillas. No hay que subestimar el cambio cultural que ha dejado el narcotráfico, el imaginario del dinero fácil y el ascenso social inmediato no solo ha funcionado como un incentivo para la violencia entre jóvenes y sociedades marginadas, sino que en ocasiones ha conspirado contra las posibilidades de equidad y democracia que tiene la sociedad colombiana.

Contexto y presión internacional, el conflicto armado colombiano se ha visto influenciado en primer lugar por, la doctrina anticomunista y contrainsurgente de Estados Unidos, en la guerra contra las drogas y la cruzada contra el terrorismo, además de su ayuda financiera. Del otro lado, las corrientes revolucionarias y socialistas han influido de diferentes maneras en los grupos insurgentes, pues les mostró la necesidad de ampliar las bases sociales de la revolución y les ilusionó con la posibilidad de tener rebeliones populares, en combinación con la guerra popular prolongada.

Presencia fragmentada del gobierno en el territorio nacional, más que ausencia del Estado, lo que ha habido durante la guerra en Colombia ha sido un Estado fragmentado y débil, tanto en lo territorial como en lo institucional. La fragmentación puede notarse en las tensiones que ha habido entre poder civil y militar, en ciertas coyunturas claves para el conflicto, por ejemplo, durante los procesos de paz de Belisario Betancur y Andrés Pastrana. Esta relativa autonomía militar, aunque formalmente quedó superada con la Constitución del 91, aflora todavía y no se ha resuelto de manera definitiva.

4.3. Actores:

A lo largo de la historia varios han sido actores influyentes en dar origen y mantener una guerra larga, cruel y compleja en el estado colombiano, según el informe Basta ya, en su versión resumida, se destacan tres actores principales:

Guerrilla, son aquellos grupos insurgentes que se han alzado en armas por considerar que hay unas condiciones económicas, políticas y sociales que no responden a unas necesidades reales del pueblo. Las guerrillas colombianas nacieron en los años sesenta como respuesta a problemas agrarios no resueltos que tenía el país. También como producto de la larga tradición colombiana de afrontar con violencia los conflictos sociales y políticos, y como parte de los cabos sueltos que dejó el Frente Nacional en su intento por frenar la violenciabipartidista.

Estado, el Estado ha oscilado entre sus intentos reformistas y pacifistas para tratar el conflicto, y las salidas represivas y militares. Estado no logró consolidar su éxito militar. Primero, porque actuaciones de miembros de las Fuerzas Armadas como las ejecuciones extrajudiciales, presentadas como muertes en combate, golpearon fuertemente su legitimidad. Y segundo, porque la presencia social del Estado fue precaria y no resolvió las inequidades estructurales del campo que se han profundizado por el saqueo y el despojo que ha producido el conflicto armado.

Paramilitares, a finales de los años setenta, cuando las guerrillas empezaron a expandirse, se crearon grupos de autodefensas locales, legales y apoyadas por las Fuerzas Militares, que buscaban defender a grandes y medianos propietarios de las extorsiones y secuestros. Sin embargo, estos primeros grupos de autodefensa nacieron con el enemigo adentro: el narcotráfico.

4.4. Derecho Internacional Humanitario:

Para el Comité de la Cruz Roja Internacional (2011, citado por Hernández 2012), el Derecho Internacional Humanitario es:

"Un conjunto de normas que, por razones humanitarias, trata de limitar los efectos de los conflictos armados. Protege a las personas que no participan o que ya no participan en los combates y limita los medios y métodos de hacer la guerra. El DIH suele llamarse también "derecho de la guerra" y "derecho de los conflictos armados". La guerra moderna, que mantiene un cuidadoso equilibrio entre las preocupaciones de carácter humanitario y las exigencias militares de los Estados."(p. 15)

Así mismo, tal como lo exponen Kalshoven y Zegveld (2005), el derecho internacional humanitario no tiene por objetivo hacer de la guerra una actividad *'de buen tono'* y *esencialmente humana*, sino, impedir que las partes en un conflicto armado actúen con una crueldad o violencia ciega e

implacable; proporcionando la protección fundamental que los directamente afectados por el conflicto necesitan, sin que por ello la guerra deje de seguir siendo lo que siempre ha sido: un *fenómeno aterrador*.

- **Definición Operacional:**

Parte A: por medio de situaciones o casos, conocer las emociones (componente afectivo de la actitud) de los estudiantes frente a las áreas presentadas; cada situación corresponde a ejemplos de aquello que podría ocurrir dentro del ejercicio concreto de visión del conflicto (positivo y negativo) y transformación de conflictos, tal como se muestra en la tabla 1.

Teniendo en cuenta que el afecto se refiere a un estado o sentimiento subjetivo e incluye una amplia gama de experiencias afectivas, que representan las *evaluaciones* personales de los sucesos que ocurren en la vida de las personas, siendo respuestas naturales a las ganancias y pérdidas que se desarrollan durante el curso de la vida (Catanzaro, 2001, citado por López, Rondón, Alfano, & Cellerino, 2012). Los resultados de esta parte del instrumento serán clasificados según dos dimensiones que permitan ser relacionadas al afecto:

-Evaluación emocional positiva, actúa como un ‘amortiguador’ de las consecuencias destructivas de las emociones negativas, expande la atención haciendo al sujeto más consciente del entorno físico y social y preparándolo para estar abierto a nuevas ideas y prácticas, ofreciendo oportunidades de establecer mejores relaciones y manifestar una mayor productividad (Isen, 2000, citado por López, Rondón, Alfano, & Cellerino, 2012).

-Evaluación emocional negativa produce una experiencia emocional desagradable, y, además, son la primera línea de defensa que tienen las personas contra las amenazas externas (Seligman, 2003, citado por López, Rondón, Alfano, & Cellerino, 2012).

Parte B: por medio de preguntas politómicas de elección única, evaluar el número de respuestas acertadas en la definición conceptual (componente cognitivo de la actitud) de las áreas de conflicto, transformación de conflicto y conflicto armado colombiano, y algunos de sus subtemas, tal como se muestra en la tabla 1.

- **Tipo de prueba:** papel y lápiz, colectiva, estructurada, respuesta alternativa, ejecución típica (Parte A) y máxima (Parte B).
- **Tiempo:** 40 minutos.
- **Población:** Estudiantes de secundaria, contextualizada en Colombia.
- **Fecha:** Septiembre de 2016.
- **Materiales:** papel y lápiz.
- **Estructura de la prueba**

Tabla 1. Estructura del Cuestionario de Abordaje Actitudinal del Conflicto para Estudiantes de Secundaria.

TEMA	SUBTEMA	ITEMS POR SUBTEMA	CARGA	NUMERO DE ITEM	TIPO DE ITEM	PROCESO A EVALUAR
Conflictos	Definición	1	4,2%	11	Selección Múltiple	Cognición
	Conflicto positivo y negativo	4	16,7%	2, 5, 9, 10	Likert	Afecto
	Fases	3	12,5%	12, 13, 14	Selección Múltiple	Cognición
	DDHH	2	8,3%	15, 24		
Transformación de conflictos	Definición	1	4,2%	16	Selección Múltiple	Cognición
	Esquema explicativo de la violencia de Galtung.	6	25,0%	1, 3, 4, 6, 7, 8	Likert	Afecto
	Herramientas según Paris/ Propósitos de Fisas	3	12,5%	17, 18, 19	Selección Múltiple	Cognición
Conflicto Armado en Colombia	Hechos Victimizantes	2	8,3%	20, 21	Selección Múltiple	Cognición
	Actores del conflicto	1	4,2%	23		
	DIH	1	4,2%	22		
TOTAL		24	100%			

- **Instrucciones para la aplicación**

Para la aplicación del test se debe ubicar a los participantes en un lugar con adecuada ventilación, luz y espacio necesario para la comodidad y concentración durante la sesión. Se entregará a cada uno, un lápiz y la ficha de respuestas del cuestionario AACES. El desarrollo de esta prueba tiene un tiempo estipulado de 60 minutos, con una pausa de 5 minutos entre la aplicación de la parte A y parte B del instrumento, que serán contados a partir del momento en que los participantes reciban las instrucciones y el ejemplo, por parte del facilitador.

Así mismo, es necesario advertir a los participantes que la prueba es de carácter individual. Las preguntas que estos hagan en referencia a palabras o las situaciones concretas que presenten en el cuestionario deberán ser contestadas de manera clara y sin ninguna clase de ejemplo diferente al que se presenta en cada situación ya que de proporcionar otros ejemplos se podría llegar a influir en la respuesta por adición de información.

- **Forma de calificación**

Parte A

Esta parte del instrumento evalúa la dimensión afectiva de la actitud frente a las áreas de violencia directa, violencia cultural, violencia estructural, conflicto positivo y conflicto negativo, es decir, indaga acerca de los afectos positivos y negativos relacionados con estas áreas. Los ítems se distribuyen así:

	Violencia Directa	Violencia Estructural	Violencia Cultural	Conflicto Positivo	Conflicto Negativo
Ítems	1, 4	3, 7	6, 8	2, 9	5, 10

El puntaje se asigna de la siguiente manera:

Respuesta	Entusiasmado	Alegre	Calmado	Disgustado	Desanimado
Puntaje	5	4	3	2	1

De manera que, al sumar los resultados de la prueba, se obtendrá un puntaje dentro del siguiente rango:

Violencia Directa	Evaluación emocional positiva: 10 a 6 Evaluación emocional negativa: 5 a 2
Violencia Estructural	
Violencia Cultural	
Conflicto Positivo	
Conflicto Negativo	
Evaluación emocional general	Evaluación emocional positiva: 50 a 30 Evaluación emocional negativa: 29 a 10

Parte B

Esta parte del instrumento evalúa la dimensión cognitiva de la actitud en las áreas de conflicto (definición, fases del conflicto y derechos humanos), transformación de conflicto (según la teoría de Paris y Fisas) y conflicto armado colombiano (hechos victimizantes, ejes del conflicto, actores del conflicto y derecho internacional humanitario).

Los ítems se distribuyen así:

Tema	Ítem
Conflicto (definición)	11
Fases del Conflicto	12, 13, 14
Derechos Humanos	15, 24
Transformación de Conflicto	16, 17, 18, 19
Conflicto armado colombiano (hechos)	20, 21
Conflicto armado colombiano (actores)	23
Derecho Internacional Humanitario	22

El puntaje se asigna de la siguiente manera:

Ítem	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
A	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0
B	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1
C	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
D	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0

De manera que, al sumar los resultados de la prueba, se obtendrá un puntaje dentro del siguiente rango:

Respuesta	Correcto	Incorrecto
Puntaje	1	0

Nivel de conocimiento general	Alto: 11-16 Medio: 6-10 Bajo: 0-5
-------------------------------	---

Anexo 3. Formato carta de solicitud de participación

Ciudad, Fecha

Señores

NOMBRE DEL COLEGIO

Asunto: Solicitud para el desarrollo de un proyecto de investigación

Saludo cordial,

Las estudiantes de psicología de décimo semestre de Universidad Pontificia Bolivariana, Mayra Fernanda Blanco Suárez y Maura Alejandra Gordillo Rondo, dentro del Semillero de Investigación Calidad de vida en la Tercera Edad están realizando un proyecto denominado “Estructura factorial exploratoria del cuestionario de Abordaje Actitudinal del Conflicto para Estudiantes de Secundaria”, el cual se realiza como proyecto de requisito de grado.

Una de las fases de dicha investigación comprende la implementación del cuestionario de Abordaje Actitudinal del Conflicto para Estudiantes de Secundaria (AACES), por esta razón, nos permitimos solicitar amablemente a usted y a la institución que representa, se brinde un espacio a las estudiantes para desarrollar la aplicación del AACES, para ello se necesitará 15 estudiantes por cada grado, de 6° a 11°, durante 1 hora y un solo día de la semana.

Su participación como institución es muy importante para aportar en la construcción de espacios para la promoción de la comprensión y transformación del conflicto, encaminados a la formación en y para la paz desde los espacios escolares.

Muchas gracias por su atenta colaboración y esperamos seguir trabajando junto a ustedes,

Cordialmente

Dra. ARA MERCEDES CERQUERA CÓRDOBA

Directora de proyecto de grado

Universidad Pontificia Bolivariana

Contactos Información Adicional:

Maura Alejandra Gordillo Rondón – 3105622357 – Correo: maura.gordillo.2013@upb.edu.co

Mayra Fernanda Blanco Suárez – 3183779994 – Correo: mayra.blanco.2013@upb.edu.co

Anexo 4. Formato de consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PERMITIR LA PARTICIPACIÓN DE SU HIJO(A) EN EL ESTUDIO:

“Estructura factorial exploratoria del cuestionario de Abordaje Actitudinal del Conflicto para Estudiantes de Secundaria”

Las estudiantes de psicología Maura Alejandra Gordillo Rondón y Mayra Fernanda Blanco Suárez de la Universidad Pontificia Bolivariana realizarán un estudio denominado **“Estructura factorial exploratoria del cuestionario de Abordaje Actitudinal del Conflicto para Estudiantes de Secundaria”**, proyecto realizado como requisito grado, en el cual se ha invitado a **su hijo(a)** a participar, con el fin de analizar la estructura factorial exploratoria del cuestionario de Abordaje Actitudinal del Conflicto para Estudiantes de Secundaria (AACES). Por tanto, su decisión de aprobar la participación de su hijo(a) en el presente estudio es voluntaria. Si usted decide dar su consentimiento, es importante que lea cuidadosamente este documento y lo firme.

Objetivo del Estudio

El propósito principal del proyecto es analizar la estructura factorial exploratoria del cuestionario AACES

Duración de la participación en el estudio

La aplicación de los instrumentos se realizará en una sola sesión una duración aproximada de 1 hora.

Evaluaciones

Se diligenciará el cuestionario de Abordaje Actitudinal del Conflicto para Estudiantes de Secundaria (AACES), que es un instrumento de medición que permite evaluar las actitudes de los estudiantes de secundaria, en los dominios cognitivo y afectivo, frente a las áreas de conflicto, transformación de conflicto, cultura de paz y el conflicto armado colombiano

Beneficios

No se recibirán beneficios de tipo económico. Los resultados de este proyecto permitirán consolidar un nuevo instrumento medición

Posibles Riesgos de la Participación

No existe ningún riesgo serio conocido por participar en este estudio, lo que quiere decir que, durante la participación, su hijo(a) no correrá ningún tipo de riesgo a nivel médico o psicológico, tampoco se realizará ningún tipo de intervención clínica o procedimiento invasivo (Artículo 11: Investigación sin riesgo, Resolución 008430 de 1993, Ministerio de Salud, Colombia).

Confidencialidad

Toda la información obtenida del estudio se mantendrá bajo estricta confidencialidad, velando por la integridad y dignidad de su hijo(a). Los datos serán utilizados únicamente por el personal investigador, los cuales podrán ser publicados por cualquier medio científico como revistas, congresos, entre otros; respetando la confidencialidad y anonimato de su hijo(a) como participante. El nombre y datos serán

identificados mediante códigos. Los informes serán suministrados únicamente si usted como representante legal de su hijo(a) los solicita personalmente.

Derecho a participar o retirarse del estudio

Usted o su hijo(a) podrán rehusarse a participar del estudio o retirarse del mismo en el momento que así lo consideren, sin necesidad de una explicación o justificación al personal investigador. Lo anterior, no implicará sanción alguna o pérdida de cualquier beneficio o derecho derivado de la participación.

Después de haber leído toda la información contenida en este documento con respecto al proyecto **Estructura factorial exploratoria del cuestionario de Abordaje Actitudinal del Conflicto para Estudiantes de Secundaria**, y habiendo dispuesto de tiempo suficiente para reflexionar sobre las implicaciones de mi decisión libre y consciente, voluntariamente manifiesto que he decidido autorizar la participación de _____ de quien soy el representante legal o tutor, dada su imposibilidad de firmar este documento con completa autonomía por tratarse de un menor de edad. Además, expresamente autorizo al equipo de investigación para utilizar la información codificada en futuras investigaciones.

En constancia, firmo este documento de consentimiento informado, en la ciudad de _____ el día _____ del mes de _____ del año _____.

FIRMA DEL REPRESENTANTE LEGAL

C.C. No:

Contactos Información Adicional:

Maura Alejandra Gordillo Rondón – 3105622357 – Correo: maura.gordillo.2013@upb.edu.co

Mayra Fernanda Blanco Suárez – 3183779994 – Correo: mayra.blanco.2013@upb.edu.co

Anexo 5. Matriz de correlaciones policóricas

Tabla 1.

Matriz de correlaciones policóricas para los ítems de la parte A.

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10
A1	1.000									
A2	-0.239	1.000								
A3	0.223	-0.062	1.000							
A4	0.323	-0.135	0.211	1.000						
A5	0.155	0.048	0.188	0.106	1.000					
A6	0.133	-0.076	0.251	0.056	0.030	1.000				
A7	0.009	0.067	0.109	0.021	-0.071	-0.026	1.000			
A8	0.293	-0.134	0.208	0.161	0.067	0.022	0.086	1.000		
A9	-0.063	0.202	0.030	-0.005	0.031	0.009	0.015	0.004	1.000	
A10	0.237	-0.047	0.249	0.174	0.167	0.099	0.050	0.267	0.050	1.000

Anexo 6. Matriz de correlaciones tetracóricas

Tabla 2.

Matriz de correlaciones tetracóricas para los ítems de la parte B.

	B11	B12	B13	B14	B15	B16	B17	B18	B19	B20	B21	B22	B23	B24
B11	1.000													
B12	0.010	1.000												
B13	0.051	-0.060	1.000											
B14	0.094	0.018	0.094	1.000										
B15	0.091	0.411	-0.106	0.104	1.000									
B16	0.117	0.300	-0.065	0.121	0.344	1.000								
B17	-0.040	0.166	-0.076	-0.026	0.267	0.137	1.000							
B18	0.006	-0.216	0.066	-0.060	-0.023	-0.033	-0.053	1.000						
B19	0.096	0.229	0.075	0.003	0.152	0.132	-0.130	0.138	1.000					
B20	-0.046	-0.147	0.010	-0.006	-0.194	-0.146	-0.142	0.083	-0.027	1.000				
B21	-0.030	0.304	-0.114	-0.065	0.354	0.211	0.056	-0.120	0.004	-0.041	1.000			
B22	0.109	0.073	-0.065	0.119	0.084	0.057	-0.026	-0.091	-0.061	0.062	-0.025	1.000		
B23	0.067	0.215	-0.074	0.058	0.122	0.158	0.190	-0.086	0.166	-0.115	0.130	0.155	1.000	
B24	0.080	0.189	0.038	0.003	0.281	0.152	0.010	-0.064	0.149	-0.001	0.261	-0.060	0.097	1.000