



Problemas Sociales una Visión desde Estrategias Pedagógicas

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Gladys Delgado Iturriza
Compiladora



Ediciones de la XIV Jornada de Investigación Educativa y V Congreso Internacional de Educación



UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA

CECILIA GARCÍA-ARROCHA
Rectora

NICOLÁS BIANCO
Vicerrector Académico

BERNARDO MÉNDEZ
Vicerrector Administrativo

AMALIO BELMONTE
Secretario

FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN

VINCENZO PIERO LO MÓNACO
Decano

ESCUELA DE EDUCACIÓN

JOSÉ LORETO
Director

LAURA HERNÁNDEZ TEDESCO
Coordinadora Académica

EVELYN ORTEGA
Coordinadora Administrativa

ROSARIO HERNÁNDEZ
Coordinadora de los Estudios Universitarios Supervisados

EDWIN GARCÍA
Coordinadora de Extensión

RAMÓN ALEXANDER UZCÁTEGUI PACHECO
Centro de Investigaciones Educativas

PROBLEMAS SOCIALES UNA VISIÓN DESDE ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Gladys Delgado Iturriza
Compiladora

PROBLEMAS SOCIALES UNA VISIÓN DESDE ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS
Gladys Delgado Iturriza (compiladora)

Director: Ramón Alexander Uzcátegui Pacheco
Coordinador Editorial: Audy Salcedo
Diagramación y montaje: Odalis C. Vargas B. / oboset@gmail.com
Depósito Legal: 978-980-00-2887-2
ISBN: 978-980-00-2887-2

Escuela de Educación, Centro de Investigaciones Educativas, Edif. Trasbordo, P.B.,
Ciudad Universitaria de Caracas.
Apartado de correo N° 47561-A,
Los Chaguaramos. Caracas c.p.1051. Tf. +58 605-2953
email: cies@ucv.ve

Índice

EDICIONES DE LA XIV JORNADA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y V CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN	7
Presentación	9
Habilidades emocionales de estudiantes venezolanos de educación media y universitaria <i>Jesús Marcos Segura Martín y María Luz Cacheiro González</i>	13
Aproximación a la práctica educativa docente y su incidencia en el manejo del conflicto escolar para el fomento de espacios de sana convivencia Escuela Bolivariana Villafañe, municipio San Cristóbal, Edo. Táchira. <i>July Paola Hernández González</i>	31
Intervención educativa para reducir las ideas erróneas sobre la psicología. <i>Yolanda Cañoto Rodríguez</i>	47
Aportes pedagógicos desde la psicología positiva a la formación de estudiantes universitarios. <i>Fransergia Pineda Rosales</i>	63
Diseño de un manual de estrategias de prevención integral significativas y pedagógicas, con el fin de abordar conductas adictivas de consumo de alcohol y drogas (naturales y artificiales), dirigido a los padres, docentes y participantes del taller de educación laboral Pro-patria <i>Andrea Hernández Espinoza y Darlyng Bogado Duran</i>	81
Acercamiento teórico al fenómeno de la violencia escolar. <i>José Rodríguez Faria</i>	93
El plan de estudios del programa nacional de formación avanzada en seguridad ciudadana un diseño a partir de la problematización. <i>Aimara Beatriz Escobar Blanco</i>	101
Estudio descriptivo del acoso escolar en Venezuela. <i>Aysbel González A. y Luisa E. Lezama</i>	113

EDICIONES DE LA XIV JORNADA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y V CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN

Las ediciones de la *XIV Jornada de Investigación Educativa y V Congreso Internacional de Educación* es un proyecto editorial que busca proyectar en la comunidad universitaria y en la sociedad en general los trabajos de investigación presentados en este evento organizado por el Centro de Investigaciones Educativas de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. Al concepto tradicional en el cual se reúnen en un sólo volumen los trabajos presentados en congresos, simposios o eventos de este tenor, presentamos en esta oportunidad un concepto editorial que canalice el trabajo realizado por los investigadores con sus lectores actuales y potenciales bajo el formato de libros temáticos, con lo cual se ordenan libros especializados conforme lo planteado en cada mesa de trabajo.

Así tiene el lector más que un libro, una colección de textos en el que se compilan, conforme los ejes y temáticas abordadas en la Jornada, los resultados parciales o finales de los investigadores presentados durante la jornada. Con este concepto queremos propiciar la lectura del trabajo intelectual e investigativos de nuestros ponentes a un número mayor de lectores, abriendo así la oportunidad de conocer más allá de los días propiamente de encuentro, los resultados del trabajo realizado. Tiene el lector las ponencias integrales que se incorporaron al programa del evento, tendrá los datos de los autores, sus orientaciones teórico metodológicas, los resultados y aportes de su trabajo, lo que facilita su uso posterior para nuevas investigaciones y constituirse definitivamente en referencias para el trabajo intelectual e innovador.

Esta edición es en esencia es una colección de libros en la cual el Centro de Investigaciones Educativas busca fomentar y dar a conocer los trabajos presentados en el evento. Lo interesante del trabajo es que cada volumen esta presentado por un compilador, en su mayoría moderadores en las mesas de ponencias libres del evento, lo que dará una idea de unidad en los textos que integran la obra, además de expresar en buena medida parte de la discusión generada durante el encuentro. Con esta fórmula propiciamos una nueva generación de editores y autores, confiados en la idea de que esta iniciativa puede significar un aporte a la cultura pedagógica venezolana e internacional, además de ser una oportunidad de dar a conocer y crear nuevas redes de investigadores.

El Centro de Investigaciones Educativas de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela se complace en ser puente entre los investigadores y sus comunidades de lectores. Agradecemos la confianza brindada en someter su trabajo investigativo e intelectual a nuestra consideración, y reiteramos una vez más nuestro compromiso por el fomento de la investigación educativa como fórmula para abordar y promover los cambios necesarios que requiere la educación actual de cara a los retos de la sociedad futura.

Ramón Alexander Uzcátegui

Coordinador General de la XIV Jornada de Investigación Educativa y V Congreso Internacional
Jefe del Centro de Investigaciones Educativas

Audy Salcedo

Coordinador del Comité de Arbitraje de Ponencias de la XIV Jornada de Investigación Educativa y V Congreso Internacional

Presentación

Nos encontramos ante el texto **“Problemas sociales una visión desde estrategias pedagógicas”** que es uno de los productos de las XIV Jornadas de Investigación Educativa y el V Congreso Internacional de Investigación Educativa celebrado en la Universidad Central de Venezuela los días 18 al 21 de octubre de 2016, en el cual se presentaron las ocho investigaciones que conforman el mencionado texto, que poseen un interés especial tanto educativo como social y psicológico, orientado hacia la conformación y visión de perspectivas pedagógicas dirigidas a todos los contextos y sistemas de interacción donde se desarrollan los actores o población objeto: estudiantes de educación básica, media y secundaria, estudiantes universitarios, padres y docentes; orientadas estas perspectivas pedagógicas hacia otra calidad de vida centrada en una mejor convivencia para armonizar nuestro compromiso ciudadano.

Los investigadores de ubican en el Centro de Investigaciones y Evaluación Institucional de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB), Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela (UCV), Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Universidad Nacional Experimental de la Seguridad (UNES), Universidad de Carabobo (UC), Unidad Educativa Colegio Américo Vespucio, y la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) España.

Con esta muestra el texto **“Problemas sociales una visión desde estrategias pedagógicas”** se busca hacer una contribución a la reflexión sobre los temas con impacto social desarrollados entre los investigadores.

Iniciamos esta primera visión desde el resultado de la investigación titulada “Habilidades emocionales de estudiantes venezolanos de educación media y universitaria, presentadas por Jesús Marcos Segura y María Luz Cacheiro González, en el cual tiene como objetivo general diagnosticar las habilidades emocionales en estudiantes de estudiantes venezolanos de bachillerato y formación técnica superior por determinar relaciones entre los efectos de género, contexto geográfico y edad en dichas habilidades emocionales. Para el desarrollo de la misma se utilizó el diseño de campo de nivel exploratorio, descriptivo y correlacional, con una muestra de 441 alumnos entre 15 y 25 años, pertenecientes a instituciones educativas. Venezolanas. Obteniendo como resultados en la visualización estadísticamente significativa de las diferentes relaciones entre las habilidades emocionales y las habilidades emocionales de autocontrol con una mirada hacia el fortalecimiento de las mencionadas habilidades para garantizar un adecuado proceso educativo que intrínsecamente estimule el bienestar personal social de los estudiantes.

Desde la Universidad Nacional Experimental de la Seguridad, July Hernández, presenta “Aproximación a la práctica educativa docente y su incidencia en el manejo del conflicto escolar para el fomento de espacio de sana convivencia. Escuela Bolivariana Villafañe, Municipio San Cristóbal, Edo. Táchira” para estudiar el conflicto como fenómeno natural

vinculado al ser humano como elemento social de construcción y transformación colectiva, considerándolo como compromiso de todos los actores educativos. La autora desarrolla la investigación desde experiencias significativas dramatizadas por los docentes, dirigido a nueve niños y niñas brigadistas, esperando que la concreción de esta experiencia como estrategia pedagógica, permita el establecimiento de relaciones para una mejor y más sana convivencia dentro de los espacios donde hacen vida social todos los actores del hecho educativo e igualmente la presencia de la familia, como elemento fundamental. Teniendo todos los agentes que contribuyen a la formación de niños y niñas como sujetos de derechos, el compromiso y la corresponsabilidad con el fin de que estos desarrollen en su quehacer diario estrategias en el manejo del conflicto hacia una convivencia basada en el respeto.

La autora Yolanda Cañoto, de la Universidad Andrés Bello, plantea como investigación “Intervención educativa para reducir las ideas erróneas sobre la psicología” la necesidad de evaluar el pensamiento crítico de los alumnos (muestra de 611 estudiantes de la Escuela de Psicología), dado que la prevalencia de ideas erróneas sobre la psicología evidenciadas en las clases de rutina, no se modifica a lo largo de la carrera. Esta estrategia de clases teóricas pudiera ser una variable que mantenga tanto las ideas erróneas sobre la psicología como el rendimiento académico de los estudiantes. Concluye la autora con los soportes teóricos de Kolqu, Vergin y Lassonde (2015) donde se resalta la importancia del pensamiento crítico como la variable de intervención pedagógica de rutina, de trabajo en aula, pudiera modificar directamente las ideas erróneas sobre la psicología y paralelamente mejorar del rendimiento académico de los estudiantes de la carrera de psicología.

La investigadora de la Universidad Central de Venezuela, Fransergia Pineda, con “Los aportes pedagógicos desde la psicología positiva. La formación de estudiantes Universitarios” expresa la necesidad de profundizar en el tema de la psicología positiva en el quehacer de la formación universitaria. Para el desarrollo de la investigación asumió el paradigma hermenéutico crítico con enfoque cualitativo de tipo documental, utilizando como técnica el círculo hermenéutico. Nos plantea como problema de investigación el bienestar universitario desde la vinculación interdisciplinaria entre la psicología positiva y la formación universitaria hacia la universidad del bienestar. Desarrolla para cumplir el objetivo de la investigación, como propuesta teórica pedagógica, desarrollar Modelo PERMA para establecer un debate crítico reflexivo donde se vinculen el conocimiento que se transmite en la universidad y la autonomía del estudiante. Se plantea la autora a modo de cierre la interrogante si a través del modelo PERMA se puede reconstruir la academia conllevado a la transformación del pensamiento psicosocial.

A continuación la investigación presentada desde la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), por Andrea Hernández y Darling Bogado, quienes desde una la investigación titulada “Diseño de un Manual de Estrategias de Prevención Integral significativas y pedagógicas, con el fin de abordar conductas adictivas de consumo de alcohol y drogas (naturales y artificiales) dirigido a los padres, docentes y participantes del Taller de Educación Laboral Pro-patria”, en el cual las autoras proponen un conjunto de elementos que aportaran estrategias pedagógicas a los docentes de aula regular como especial para abordar efectivamente el tema de las conductas adictivas especial. Con el análisis los

resultados concluyen la importancia de abordar el tema del consumo de drogas desde los contextos que son afectados, tanto familiar como social y escolar, en miras de mejorar los aspectos psicoemocionales intelectuales y de convivencia de las personas con discapacidad con el fin de fomentar el amor, los valores y la comunicación asertiva.

El “Acercamiento teórico al fenómeno de la violencia escolar” tema de la investigación presentada por José Rodríguez, de la Universidad de Carabobo desarrollado con una metodología en el ámbito de lo documental, con visión del paradigma cualitativo. Plantea la revisión teórica desde una aproximación al tema de la agresividad y la violencia escolar, destacando la importancia de los autores de la violencia en la escuela y el rol del docente ante este particular y complejo fenómeno, que afecta el quehacer educativo., considerando que este fenómeno heterogéneo rompe la paz y la normalidad de las relaciones socioeducativas. Propone el autor como conclusión la revisión curricular para que desde la praxis pedagógica se aborde tan importante tema, la comprensión holística hacia los actores implicados (agredidos, agresores y observadores) y el desarrollo de políticas públicas desde el Sistema Educativo Venezolano, como responsable de la promoción y defensa de los derechos fundamentales de los niños, niñas y adolescentes que hacen vida en los espacios sociales de la escuela.

LA investigación que sigue, denominada “El Plan de Estudios del Programa Nacional de Formación Avanzada en Seguridad Ciudadana. Un Diseño a partir de la Problematicación” presentada por la Soc. Aimara Escobar, en la cual contempla como propósito general describir la metodología que sirvió para el diseño del Plan de Estudios del PNFA en Seguridad Ciudadana de la Universidad Nacional Experimental de la Seguridad (UNES). El propósito de la investigación se llevó cabo a partir de mesas de trabajo para compartir con expertos saberes y experiencias centradas en la problematicación como cuestionamiento y como proceso de definición del objeto de discusión. Teniendo como resultado de la dinámica de las mesas tres grandes problemáticas : la gestión institucional, el uso de las tecnologías y las relaciones socioculturales, siendo estas problemáticas las que giraron para identificar nudos problemáticos que permitieron organizar temáticas, o definir los títulos de las unidades curriculares, orientados a la mención policial y a la mención bomberil.

Para cerrar los resultados de las investigaciones expuestas en el presente texto, desde la Universidad Central de Venezuela, las autoras Aysbel González y Luisa Lezama muestran en su trabajo denominado “ Estudio descriptivo del acoso escolar en Venezuela” siendo el objetivo principal de la presente investigación, describir la incidencia del acoso escolar en la primera etapa de bachillerato de los estados Vargas, Miranda, Guárico, Zulia, Sucre, Trujillo y Distrito Capital, con una muestra compuesta por 1032 estudiantes de ambos sexos. Desde los siguientes tres objetivos específicos: identificar la existencia de conductas violentas en el ámbito de instituciones educativas públicas, describir la periodicidad, intensidad, tipos de violencia que se ejercen y actores involucrados, las investigadoras concluyen que hay una alta incidencia del acoso escolar y que los participantes del hecho educativo deben diseñar una estrategia de intervención para disminuir los resultados encontrados.

Hay que destacar, además de los aportes bibliográficos que se encuentra en el texto, que facilitara la continuidad y profundización de los temas específicos de los estudios en los

diferentes temas abordados, nos deja un alto nivel de reflexión orientados hacia el desarrollo de estrategias pedagógicas dirigidas hacia la disminución de las diferentes problemáticas sociales presentadas en las variadas y pertinentes investigaciones.

Prof. Gladys Delgado Iturriza
Dirección de Investigaciones y Postgrado
Universidad Nacional Abierta

Habilidades emocionales de estudiantes venezolanos de educación media y universitaria

Jesús Marcos Segura Martín¹

María Luz Cacheiro González²

RESUMEN: El conocimiento de las habilidades emocionales de nuestros estudiantes y los factores que influyen sobre las mismas, nos permitirá formular estrategias que mejoren los logros académicos de los estudiantes, mejorar el comportamiento y la calidad de las relaciones en su entorno educativo. La presente investigación tiene por objetivo diagnosticar las habilidades emocionales de estudiantes venezolanos de bachillerato y formación técnica superior para determinar relaciones entre habilidades emocionales y los efectos del género, contexto geográfico y edad en dichas habilidades emocionales. Hemos realizado una investigación con diseño de campo, apoyada en cuestionarios, entrevistas y observaciones. Los niveles de investigación han sido exploratorio, descriptivo y correlacional. La población estuvo conformada por estudiantes de educación secundaria y estudiantes de los primeros semestres de formación técnica superior (edades entre 15-25 años) pertenecientes a instituciones educativas venezolanas. Se utilizó un muestreo intencional de 441 alumnos. El instrumento de recogidas de datos fue un cuestionario de emociones, basado sobre el modelo de Goleman y validado siguiendo diferentes estrategias de validación. Los principales hallazgos de la investigación revelan la existencia de diferencias estadísticas significativas entre las habilidades emocionales de los estudiantes por género, existe relación *estadísticamente significativa* entre las habilidades emocionales y las habilidades emocionales de autocontrol y competencia social fueron las menos favorecidas.

PALABRAS CLAVE: *Inteligencia emocional, habilidades emocionales, estudiantes de educación media, educación universitaria, conciencia emocional.*

Emotional skills of venezuelan high school and university students

ABSTRACT: Knowledge of the emotional skills of our students and the factors that influence them, will allow us to formulate strategies that will improve the academic achievement of students, improve behaviour and the quality of the relationships in your learning environment. This research has the objective to diagnose the emotional skills of Venezuelan students of high school and university technical training to determine relationships between emotional skills and the effects of gender, age and geographical context in these emotional skills. We conducted a field, investigation based on questionnaires, interviews and observations. The investigation levels have been exploratory, descriptive and correlational. The population consisted of high school students and students of the first semester of university technical training (15-25 years old) belonging to Venezuelan educational institutions. We used an intentional sampling of 441 students. The data collection instrument was a questionnaire of emotions, based on the Goleman model. The questionnaire has been validated by using different validation strategies. The main findings of this research reveal the existence of statistically *significant* differences between emotional skills of students by gender, there is a statistically *significant* relationship between emotional skills and self-regulation skills and social competence skills were the less favoured.

KEYWORDS: *Emotional intelligence, emotional skills, high school students, university students, emotional conscience.*

¹ Unidad Educativa Colegio Américo Vespuccio (Caracas-Venezuela) jmsegur@yahoo.es

² Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED-España). micacheiro@edu.uned.es

1. *Introducción*

El Informe sobre Desarrollo Humano 2013 del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), señala que la tasa de homicidios en la República Bolivariana de Venezuela es de 45,1 por cada 100 mil habitantes (el valor promedio en América Latina y del Caribe es 22,2). Según el diario El Universal de Venezuela (2013, Mayo 30), los índices de violencia que azotan actualmente a Venezuela han venido afectando directamente a los jóvenes entre 0 y 17 años. En las entidades donde hay mayor población, existe mayor incidencia delictiva en los niños, niñas y adolescentes, que en muchos de los casos terminan en muertes violentas. El mismo diario señaló que los homicidios son la primera causa de muerte en jóvenes venezolanos. El estado Miranda es el segundo estado después del Distrito Metropolitano de Caracas con los índices más altos de crímenes violentos y homicidios en Venezuela.

En nuestra experiencia docente en instituciones de Los Teques (Capital del Estado Miranda) y en el Distrito Metropolitano de Caracas, hemos observado en las aulas una serie de dificultades como, por ejemplo, bajo rendimiento académico, clases bulliciosas, alumnos poco disciplinados, elevado número de inasistencias, violencia verbal y no verbal entre alumnos, peleas por cosas insignificantes, llanto y nerviosismo a la hora de presentar exámenes o presentaciones orales... En nuestra opinión, algunas de estas conductas sugieren la carencia de una o más habilidades emocionales. Creemos que dentro de las estrategias docentes para la escuela del siglo XXI, es necesario incluir el desarrollo de las habilidades emocionales de los discentes, profesores y directivos para otorgarles las herramientas que facilitan la comunicación y el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje del alumnado. Las emociones son uno de los factores más importantes de la conducta del ser humano y, en un gran número de ocasiones, lo que hacemos está determinado más por nuestras emociones que por la razón (Goleman, 1998). La competencia emocional es factor esencial para la prevención, el desarrollo personal y social y una competencia básica para la vida (Alonso y Gallego, 1999; Bisquerra, 2003). En el orden de las ideas anteriores, Caplan et al. (1992) y Cohen (1999), citados por Vandervoort (2006), señalan que la inclusión de clases de inteligencia emocional en el plan de estudios de la escuela primaria y secundaria ha sido eficaz en el aumento de la inteligencia emocional, la reducción de los problemas emocionales y del comportamiento que pueden interferir con el proceso de aprendizaje. El desarrollo intelectual, emocional y el rendimiento académico son interdependientes. Estudiantes con elevada inteligencia emocional tienden a ser más prosocial, tienen un mejor rendimiento escolar y mejor comportamiento. Las sensaciones y las emociones positivas pueden aumentar grandemente el proceso de aprendizaje; pueden mantener al principiante en la tarea y pueden proporcionar un estímulo para el nuevo aprendizaje. Asimismo, conductas como el abandono escolar, emociones negativas, el bajo rendimiento, consumo de drogas y la delincuencia juvenil se han relacionado con la ausencia de competencias sociales (Serrano, 2006; Gil-Olarte et al., 2006; Kimbrough, 2008; Ruiz, 2008).

El desarrollo de la inteligencia emocional en nuestros centros educativos es de vital importancia, debido a que contribuye a mejorar las bases para una mejor convivencia

escolar. La inteligencia emocional también es importante para una comunicación gerencial efectiva dentro de las instituciones educativas. Así, por ejemplo, Singh y Manser (2008) investigaron la relación entre la inteligencia emocional de los directores de instituciones educativas y la satisfacción de los educadores en su ambiente colegial. Los resultados de esta investigación indicaron que los educadores se sentirían satisfechos en la escuela si sus directores crearan la oportunidad de desarrollar sus capacidades en un ambiente que consolide la comunicación eficaz, relaciones sanas, empatía, confianza y desean ser dirigidos por los directores que se sienten confiados en su papel de director, que mantienen autodominio, son adaptables, flexibles y que hace frente al futuro con optimismo.

Existen pocas dudas de que para ser exitoso se deben desarrollar las habilidades de comunicación efectiva, gestionar la interacción social y las relaciones sociales. El desarrollo de las habilidades emocionales es un medio idóneo para aumentar la capacidad de asimilación y comprensión de las interacciones humanas y dar sentido a las acciones y relaciones con otras personas (Lozano *et al.*, 2010). Cuanto más experto sea el profesor en gestionar sus emociones mejor entenderá las necesidades de los estudiantes, forma una fuerte unión con sus estudiantes y colegas, reduce la tensión, gestiona mejor el tiempo y alcanza sus metas (Neptune, 2008; Riggio y Richard, 2008). En este mismo sentido, Fernández-Berrocal y Extremera (2009) señalan la necesidad de construir espacios educativos que hagan crecer las fortalezas individuales del alumnado para su crecimiento personal y social. Pero para ello la escuela no puede funcionar como un oasis emocional en un entorno cerrado al cambio, sino como un centro dinamizador que trascienda su contexto y se extienda a la familia y a la sociedad. En este propósito, debemos señalar que la capacidad para identificar, comprender y regular las emociones es fundamental entre el profesorado, ya que estas habilidades van a influir en los procesos de aprendizaje, en la salud física, en la calidad de las relaciones interpersonales, en el rendimiento académico y laboral. Profesores emocionalmente inteligentes tienen en sus manos la capacidad de tratar con mayor éxito los contratiempos cotidianos a los que se enfrenta en el aula y promueve en otros sensaciones de seguridad para la resolución de problemas (Pérez, 2005; Castejón *et al.*, 2008 y Cabello *et al.*, 2010).

Para Soriano y Franco (2010), una adecuada competencia emocional está asociada con niveles más altos de felicidad actual, mayor porcentaje de felicidad previa, niveles más elevados de afecto positivo, mayor satisfacción vital, mayor autoestima. Además, una adecuada competencia emocional presenta una relación negativa con los niveles de depresión y ansiedad.

Diversas investigaciones resaltan la importancia de desarrollar la educación emocional de docentes y discentes (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008; Pena y Repetto, 2008; Soriano y Osorio, 2008; Molero, Ortega y Moreno, 2010). Las habilidades emocionales y sociales están relacionadas con el éxito y pueden ser mejoradas a través de programas de entrenamiento. Sin embargo, debido a que en nuestro sistema educativo ha existido un mayor interés por los aspectos cognitivos del aprendizaje que por el desarrollo de las habilidades emocionales de los discentes, encontramos pocos programas escolares y universitarios para educar las *habilidades emocionales* y desarrollar la inteligencia emocional de nuestros estudiantes. Según Gutiérrez (2010), la generalidad del alumnado de magisterio reconoce que la temática de las habilidades emocionales les ayuda enormemente en

su formación como maestros, al tiempo que les ayuda a crecer personalmente. Siempre resulta ser un tema novedoso para los alumnos y nunca contemplado en los currículos de las diferentes etapas educativas por las que han pasado. Cabe agregar que faltan investigaciones que relacionen la inteligencia emocional de Goleman y las teorías de los estilos de aprendizaje. También faltan investigaciones que relacionen las inteligencias múltiples de Gardner (2001) y los estilos de aprendizaje (Alonso y Gallego, 2004).

Elizondo (2011), al referirse a las competencias que debe tener un director académico universitario, considera que las habilidades emocionales de autoconciencia y empatía, son intrínsecos a la manera como un director académico manifiesta los talentos de relaciones humanas y ayudan al director a desarrollarse en una persona más psicológicamente saludable y mejor en términos generales.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, se deduce que el conocimiento de la inteligencia emocional de nuestros estudiantes permitirá predecir las habilidades emocionales de los estudiantes y, por tanto, formular estrategias que aumenten los logros académicos de los estudiantes, mejorar el comportamiento y la calidad de las relaciones que rodean a cada estudiante en su entorno educativo. El desarrollo de habilidades emocionales en entornos educativos permitirá mejorar la convivencia escolar y no escolar entre la población joven y su rendimiento académico. En efecto, las investigaciones realizadas en la última década indican que la inteligencia emocional puede ser la influencia más importante para tener éxito en el trabajo y en nuestra vida personal, y sostienen que la interacción de los dominios cognoscitivos y emocionales desarrolla un aprendizaje eficaz.

En la literatura podemos encontrar diversas definiciones de inteligencia emocional (Salovey y Mayer, 1990; Goleman, 1998; Alcázar, 2001; Caruso y Solovey, 2005; Fernández-Berrocal, Extremera, y Palomera, 2008; Segura, 2011). Todas estas definiciones no son excluyentes sino que se complementan unas a otras. En esta investigación nos basamos sobre el modelo de Goleman (1998) para definir la inteligencia emocional como un tipo de inteligencia que muestra la posesión de habilidades de autoconciencia, empatía, motivación, autocontrol y competencia social, indispensables para resolver y precaver problemas y, por tanto, alcanzar un mayor desarrollo personal y profesional.

Cabe decir que se observa en la literatura sobre inteligencia emocional un gran interés en la elaboración de modelos e instrumentos de evaluación de la inteligencia emocional. En efecto, existen diversos cuestionarios diseñados con el objeto de medir la inteligencia emocional. Trujillo y Rivas (2005), Pérez, Petrides y Furnham (2007) hicieron una revisión de diversos cuestionarios para medir la inteligencia emocional y modelos de inteligencia emocional. En esta investigación, el instrumento de recogida de datos ha sido un cuestionario de emociones basado sobre el modelo de Goleman (1998), adaptado al vocabulario de nuestros estudiantes y validado siguiendo diferentes estrategias para determinar, comparar y analizar las habilidades emocionales de 432 estudiantes venezolanos de bachillerato y formación técnica superior, provenientes de cuatro instituciones de Caracas y dos instituciones de Los Teques (Estado Miranda).

2. Método

2.1. OBJETIVOS

Diagnosticar las habilidades emocionales de estudiantes venezolanos de bachillerato y formación técnica superior para determinar relaciones entre habilidades emocionales y los efectos del género, contexto geográfico y edad en dichas habilidades emocionales.

2.2. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

Hipótesis a. Existen diferencias significativas en las habilidades emocionales de los estudiantes.

Hipótesis b. Existe correlación entre las habilidades emocionales de los estudiantes.

Hipótesis c. Existen diferencias significativas entre las habilidades emocionales de los estudiantes por contexto geográfico.

Hipótesis d. Existen diferencias significativas entre las habilidades emocionales de los estudiantes por género.

Hipótesis e. Los estudiantes de género femenino son emocionalmente más inteligentes que los de género masculino.

Hipótesis 6. Existe correlación lineal significativa entre las habilidades emocionales de los estudiantes y sus edades.

2.3. TIPO DE INVESTIGACIÓN

Hemos realizado una investigación con diseño de campo, apoyada en cuestionarios, entrevistas y observaciones. La metodología de la investigación utilizada ha sido exploratoria, descriptiva y correlacional. Tal como lo define Sampieri, *et al.* (2009: 59-63), la investigación es exploratoria debido a que fue requerido detectar los aspectos fundamentales de un problema poco estudiado en este contexto educativo o que no ha sido abordado con anterioridad y encontrar los procedimientos adecuados para una investigación posterior más completa. Descriptiva debido a que se determina una serie de características como, por ejemplo, la inteligencia emocional, es decir, se caracteriza el objeto de estudio. Correlacional debido a que se mide el grado de relación entre una o más variables.

2.4. POBLACIÓN Y MUESTRA

La población estuvo conformada por estudiantes de 3^a, 4^o y 5^o año de educación media y estudiantes de los primeros semestres de formación universitaria de las especialidades de fisioterapia e informática pertenecientes a instituciones de Los Teques y Caracas.

Se utilizó una muestreo intencional o de conveniencia de 441 alumnos de educación media y formación técnica superior de edades entre 15-25 años. 9 cuestionarios

de emociones fueron contestados de manera incompleta y fueron anulados. El total de cuestionarios de emociones analizados fue 432 (193 mujeres y 239 varones). 62 alumnos fueron de los primeros semestres de formación técnica superior (abreviada en subsiguientes discusiones como FTS). 199 cuestionarios fueron aplicados en los Institutos Fernando de Magallanes, José Vicente de Unda y San Martín de Porres. 233 cuestionarios fueron aplicados en las otras instituciones, previa autorización y colaboración de la dirección de las respectivas instituciones. A los profesores y alumnos que tomaron el cuestionario, se les explicaron los objetivos del cuestionario y la forma de contestarlo. Para realizar esta investigación se seleccionaron el Instituto Víttegui de Los Teques (secciones 4ºA, 4ºB, 5ºA y 5ºB de educación media), el Colegio Universitario de Los Teques Cecilio Acosta (CULTCA) (alumnos de las secciones 4º y 5º de los primeros semestres de la carrera de fisioterapia), el Instituto de Ciencias Náuticas Fernando de Magallanes de Caracas (secciones 4ºH, 4ºI, 5ºJ y 5ºK de educación media), el Liceo José Vicente de Unda de Caracas (secciones 3º, 4º y 5º de educación media), al Colegio San Martín de Porres de Caracas (secciones 3º, 4º y 5º de educación media) y el Instituto Universitario de Tecnología Industrial Rodolfo Loero Arismendi con sede en Los Chaguaramos de Caracas (alumnos de los dos primeros semestres de la carrera de informática). Salvo CULTCA todas las otras instituciones son privadas. La selección de estas instituciones fue basada sobre su representatividad en las zonas educativas a las que pertenecen y al ser profesor en algunas de estas instituciones nos facilitaba la aplicación del cuestionario de emociones y realizar un seguimiento a los alumnos.

Los resultados obtenidos fueron contrastados con las opiniones emitidas por el personal de aula y administrativa de amplia experiencia docente. El número de entrevistas realizadas fue 20.

2.5. INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS

El instrumento de recogida de datos fue un cuestionario de emociones basado sobre el modelo de Goleman (1998) y validado siguiendo diferentes estrategias. Para evaluar las habilidades emocionales de empatía, motivación, competencia social, autoconciencia del primer nivel, autoconciencia del segundo nivel y autocontrol, el cuestionario fue organizado en cinco *items* por habilidad emocional para un total de 30 *items*, los cuales se responden sobre una escala del tipo Likert de 5 puntos. Todos los *items* están distribuidos aleatoriamente. Los resultados del cuestionario se obtienen sumando los puntos correspondientes a cada *item* por habilidad emocional, siendo el máximo de puntos por habilidad emocional 25. La puntuación de cada *item* por habilidad emocional se plasman en una hoja que sirve para determinar la puntuación total de cada habilidad emocional. Una muestra parcial de este cuestionario de emociones es mostrada en la tabla 1. En Segura (2011:94-96), se puede encontrar información más detallada sobre el mismo.

Tabla 1. Cuestionario de habilidades emocionales

<p>Lea cuidadosamente cada una de las siguientes oraciones y realice su autoevaluación de acuerdo con la siguiente escala. Sea lo más sincero posible en su autoevaluación.</p> <p>Si está totalmente en desacuerdo marque 1. Si está en desacuerdo marque 2. Si no está de acuerdo ni en desacuerdo marque 3. Si está de acuerdo marque 4. Si está totalmente de acuerdo marque 5.</p>	1	2	3	4	5
1. Soy consciente de las reacciones físicas (gestos, dolores, cambios súbitos) que señalan una reacción impulsiva o visceral.					
2. Admito de buena gana mis errores y me disculpo.					
3. No me aferro a los problemas, enfados o heridas del pasado, y soy capaz de dejarlos atrás para avanzar.					
4. Normalmente, tengo una idea exacta de cómo me percibe la otra persona durante una interacción específica.					
5. Hay varias cosas importantes en mi vida que me entusiasman, y lo hago patente.					
6. Tengo facilidad para conocer e iniciar conversaciones con personas desconocidas cuando tengo que hacerlo.					
7. Me tomo un descanso o utilizo otro método activo para incrementar mi energía cuando noto que mi nivel de energía está decayendo.					
8. No me cuesta demasiado asumir riesgos, pero con cierto grado de prudencia, es decir, asumir riesgos prudentes.					
9. Me abro a las personas en la medida adecuada, no demasiado, pero lo suficiente como para no dar la impresión de ser frío y distante.					
10. Puedo participar en una interacción con otra persona y captar bastante bien cuál es su estado de ánimo sobre la base a las señales no verbales que me envía.					

- Escriba sus puntuaciones para cada pregunta numerada en la categoría correspondiente.
- Sume las puntuaciones de cada categoría para obtener el total de ese factor específico de CE.

Autoconciencia:	Empatía
1	4
7	10
13	16
19	22
25	28
Total autoconciencia:	Total de empatía:

Los datos fueron analizados e interpretados mediante el programa estadístico SPSS y Past 3. Se hicieron ficheros para cada sección investigada en cada institución y posteriormente fueron convenientemente fusionados para el análisis total. En todas las situaciones, se realizó un estudio exploratorio de normalidad aplicando las siguientes pruebas de normalidad: *Test de Kolmogorov-Smirnov*, histogramas, gráficos Q-Q de normalidad, diagramas de cajas y bigotes, *Shapiro-Wilk*, *Anderson-Darling* y *Jaque-Bera*. Los resultados de estas

pruebas de normalidad indicaron que los datos no seguían una distribución normal y fueron tratados mediante pruebas no paramétricas para comparar medianas y determinar correlaciones entre variables. En los contrastes de hipótesis realizados, un valor de $p < 0,05$ fue tomado como una indicación de relación significativa entre variables o diferencia significativa entre las medianas de las variables. Un valor de $p > 0,05$ fue tomado como una indicación de igualdad de medianas o relación no significativa entre las variables. El cuestionario fue sometido a pruebas de validez de datos, fiabilidad, análisis factorial y la opinión de expertos de la UNED de España.

2.6. VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO DE EMOCIONES

Todos los datos, casos o variables pasaron las comprobaciones de validez. El análisis de fiabilidad de las seis habilidades emocionales o los seis elementos que constituyen el cuestionario a partir de las medias totales de sus treinta ítems, obtenidos con 432 cuestionarios, indicó un valor de fiabilidad alfa de Cronbach de 0,859. Este valor es bueno para garantizar la fiabilidad del cuestionario.

El cuestionario posee los siguientes parámetros favorables para un Análisis Factorial. La matriz de correlación posee valores de significancia unilateral de 0,000, valor del determinante bajo (0,090), prueba de esfericidad de Bartlett con un nivel crítico de significancia de 0,000, medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin de 0,886 (se considera que un valor superior o igual a 0,8 es meritorio) y matrices anti-imagen favorables (en todos los casos se obtuvieron valores superiores a 0,86 en la diagonal de la matriz de correlación anti-imagen).

Para explicar el 79,08% de la varianza total fue requerido extraer tres factores. El 36,337% corresponde al primer factor, 21,954% al segundo factor y 20,728% al tercer factor. Estudiando las comunalidades obtenidas por el método de extracción (análisis de componentes principales), pudimos valorar que la variable empatía fue la peor explicada y: el modelo solo es capaz de reproducir el 63,3% de su variabilidad original. Los otros valores obtenidos fueron: Autoconciencia 1: 0,968; Autoconciencia 2: 0,708; Autocontrol: 0,945; Motivación: 0,660 y Competencia social: 0,828.

La matriz de componentes rotados (método Varimax) permitió correlacionar el primer factor con competencia social (0,893), autoconciencia 2 (0,65), motivación (0,652) y empatía (0,636). El factor 2 está correlacionado con autocontrol (0,942) y el tercer factor está correlacionado con autoconciencia 1 (0,914). Como podemos observar se obtuvieron en todos los casos factoriales superiores al 63%. Estos resultados son consistentes con los obtenidos en una investigación anterior, realizada con una muestra de 294 estudiantes (Segura, 2011: 99).

3. *Resultados y discusión*

3.1. PRUEBA DE NORMALIDAD

En la tabla 2, se muestran los resultados para algunas de las pruebas de normalidad realizadas. En la tabla 3, se muestran los promedios y medianas de las habilidades

emocionales, las desviaciones típicas, asimetría y curtosis.

Para realizar el contraste de hipótesis estadística hemos planteado las siguientes hipótesis nula y alternativa.

Hipótesis nula H_0 : Los datos siguen una distribución normal.

Hipótesis alternativa H_a : Los datos no siguen una distribución normal.

Rechazamos la hipótesis nula cuando $p < 0,05$.

Las pruebas de normalidad, citadas en la sección 2.5, indicaron que no se cumple la hipótesis nula, es decir, los datos no siguen una distribución normal y deben ser tratados siguiendo pruebas no paramétricas.

Tabla 2. Pruebas de normalidad

	Autoconciencia 1	Autoconciencia 2	Autocontrol	Empatía	Motivación	Competencia Social
<i>Shapito-Wilk</i>	0,9258 $p = 0,000$	0,9358 $p = 0,000$	0,9516 $p = 0,000$	0,9353 $p = 0,000$	0,9059 $p = 0,000$	0,9605 $p = 0,000$
<i>Anderson-Darling</i>	4,815 $p = 0,000$	4,585 $p = 0,000$	3,638 $p = 0,000$	4,36 $p = 0,000$	6,79 $p = 0,000$	2,58 $p = 0,000$
<i>Jaque- Bera</i>	432,8 $p = 0,000$	287,5 $p = 0,000$	149,9 $p = 0,000$	276,5 $p = 0,000$	594,6 $p = 0,000$	112,17 $p = 0,000$

Tabla 3. Medianas y medias de las habilidades emocionales de estudiantes venezolanos

Habilidad emocional	N	Mediana	Media	σ	Asimetría	Curtosis
Autoconciencia 1	432	19,5	19,21	3,47	-0,669	0,820
Autoconciencia 2	432	19	18,74	3,28	-0,627	0,634
Autocontrol	432	18	18,12	3,46	-0,495	0,151
Empatía	432	19	18,77	3,38	-0,682	0,860
Motivación	432	20	20,13	3,20	-0,892	1,432
Competencia Social	432	18	18,14	3,47	-0,313	0,063

3.2. EN RELACIÓN A LA HIPÓTESIS A. «EXISTEN DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS EN LAS HABILIDADES EMOCIONALES DE LOS ESTUDIANTES»

La hipótesis a fue contestada aplicando la prueba no paramétrica de *Wilcoxon* o prueba de dos muestras relacionadas para comparar las medianas dados en la tabla 3. Las muestras están relacionadas debido a que se aplicó el mismo cuestionario para determinar simultáneamente las habilidades emocionales de un mismo grupo de alumnos.

La prueba no paramétrica de *Wilcoxon* indicó que, salvo para las parejas empatía-autoconciencia 2 ($W = 34\ 404$, $z = 0,59512$, $p = 0,55176$) y competencia social-autocontrol ($W = 39\ 499$, $z = 0,35099$, $p = 0,7256$), existen diferencias significativas entre las otras habilidades emocionales. Por tanto, las habilidades emocionales de autocontrol y competencia social son las menos desarrolladas por los alumnos de educación media general y educación tecnológica, y no existen diferencias significativas entre las medianas

de estas dos habilidades emocionales. La habilidad emocional con mayor puntuación fue motivación. En consecuencia, no se acepta la hipótesis de la investigación para las habilidades emocionales de empatía-autoconciencia 2 y competencia social-autocontrol, debido a que no se encontraron diferencias significativas

Un análisis por aula reveló que de las 20 aulas encuestadas, 17 aulas presentaron el menor promedio en la habilidad emocional de autocontrol. La segunda habilidad emocional con menor promedio fue competencia social.

3.3. EN RELACIÓN A LA HIPÓTESIS B. «EXISTE CORRELACIÓN ENTRE LAS HABILIDADES EMOCIONALES DE LOS ESTUDIANTES»

Para contestar la hipótesis b hemos utilizado el coeficiente de regresión no paramétrico de Rho de Spearman, dado en la tabla 4, y el siguiente contraste de hipótesis estadística:

Hipótesis nula: H_0 = No existe correlación entre las habilidades emocionales.

Hipótesis alternativa: H_a = Existe correlación entre las habilidades emocionales.

Rechazamos la hipótesis nula si $p < 0,05$.

Como podemos apreciar en la tabla 4, todos los valores de significancia son inferiores a 0,05 y, por tanto, se rechaza la hipótesis nula, es decir, existe correlación positiva entre las habilidades emocionales de los estudiantes venezolanos en el contexto investigado. Lo cual sugiere relación entre las inteligencias interpersonal e intrapersonal de Gardner (2001).

Tabla 4. Coeficientes de correlación de acuerdo con la prueba Rho de Spearman

Habilidad emocional		Autoconciencia 1	Autoconciencia 2	Autocontrol	Empatía	Motivación	Competencia social
Autoconciencia 1 (r y p)	r	1,000	0,488	0,347	0,496	0,458	0,466
	p	****.	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Autoconciencia 2 (r y p)	r	0,488	1,000	0,484(0,531	0,552	0,509
	p	0,000	****.	0,000	0,000	0,000	0,000
Autocontrol (r y p)	r	0,347	0,484	1,000	0,384	0,407	0,271
	p	0,000	0,000	****.	0,000	0,000	0,000
Empatía (r y p)	r	0,496	0,531	0,384	1,000	0,471	0,518
	p	0,000	0,000	0,000	****.	0,000	0,000
Motivación (r y p)	r	0,458	0,552(0,407(0,471	1,000	0,509
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	****.	0,000
Competencia Social (r y p)	r	0,466	0,509	0,271	0,518	0,509	1,000
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	****.

3.4. EN RELACIÓN A LA HIPÓTESIS C. «EXISTEN DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS ENTRE LAS HABILIDADES EMOCIONALES DE LOS ESTUDIANTES POR CONTEXTO GEOGRÁFICO»

Los promedios de las habilidades emocionales de los estudiantes de Los Teques fueron mayores que los de Caracas. Para determinar si estas diferencias en los promedios de las habilidades emocionales eran significativas, se aplicó la prueba de contraste de medianas de *Mann-Whitney* para dos muestras independientes. Los resultados de esta prueba indicaron que, entre los estudiantes de Caracas y los estudiantes de Los Teques, solo existen diferencias significativas en la habilidades emocionales de autoconciencia 1 ($p = 0,021$), autoconciencia 2 ($p = 0,03$) y autocontrol ($p = 0,008$). No se observaron diferencias significativas en las habilidades emocionales de empatía ($p = 0,052$), motivación ($p = 0,781$) y competencia social ($p = 0,117$).

Tabla 5. Comparación entre las habilidades emocionales de estudiantes de Los Teques y de Caracas

Habilidad emocional	Estudiantes de Caracas				Estudiantes de Los Teques			
	N	Mediana	Media	σ	N	Mediana	Media	σ
Autoconciencia 1	247	19	19,11	3,29	185	20	19,89	3,07
Autoconciencia 2	247	19	18,52	3,49	185	19	19,35	3,04
Autocontrol	247	18	17,75	3,60	185	19	18,73	3,13
Empatía	247	19	18,47	3,57	185	20	19,13	3,13
Motivación	247	20	20,04	3,45	185	20	20,14	2,99
Competencia Social	247	18	17,99	3,74	185	19	18,67	3,08

Tabla 6. Estadísticos de prueba para la comparación de medianas entre las habilidades emocionales de los estudiantes de Los Teques y de Caracas

Habilidad emocional	Autoconciencia 1	Autoconciencia 2	Autocontrol	Empatía	Motivación	Competencia Social
<i>U</i> de <i>Mann-Whitney</i>	19923,0	20102,5	19479,5	20393,0	22522,5	20872,0
<i>W</i> de <i>Wilcoxon</i>	50304,0	50483,5	49860,5	50774,0	39913,5	51253,0
<i>Z</i>	-2,311	-2,171	-2,656	-1,943	-0,278	-1,568
<i>p</i>	0,021	0,030	0,008	0,052	0,781	0,117

Los estudiantes de Los Teques poseen mayores niveles de autoconciencia y autocontrol que los estudiantes de Caracas. Por tanto, la hipótesis de la investigación solo se cumple para las habilidades emocionales de autoconciencia y autocontrol, debido a que se observan diferencias significativas.

Entre los estudiantes de Los Teques, la prueba de *Wilcoxon* nos permitió determinar que las habilidades emocionales menos desarrolladas fueron competencia social y autocontrol, no encontrándose diferencias significativas entre estas dos habilidades ($W = 7391,5$, $z = 0,32957$, $p = 0,74173$). La prueba anterior aplicada a los estudiantes de Caracas no encontró diferencias significativas entre las habilidades emocionales de

autocontrol y competencia social ($W = 13313$, $z = 0,737$, $p = 0,461$), siendo estas dos habilidades emocionales las menos desarrolladas.

3.5. EN RELACIÓN A LA HIPÓTESIS D. «EXISTEN DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS ENTRE LAS HABILIDADES EMOCIONALES DE ESTUDIANTES POR GÉNERO»

Para contestar la hipótesis d hemos tomado 193 estudiantes de educación media y formación técnica superior de género femenino y 239 estudiantes de educación media y formación técnica superior de género masculino. Los estadísticos son mostrados en la tabla 7.

Salvo en autocontrol, los valores medios de las habilidades emocionales de los estudiantes de género femenino fueron mayores que los valores medios de los estudiantes de género masculino. Para determinar si estas diferencias eran significativas, se aplicó la prueba de *Mann-Whitney* para dos muestras independientes. Los resultados de esta prueba indicaron que solo se observan diferencias significativas entre las habilidades emocionales de autoconciencia 1 ($p = 0,010$), motivación ($p = 0,018$) y empatía ($p = 0,04$), es decir, los estudiantes de género femenino poseen mayores promedios en las habilidades emocionales de autoconciencia del primer nivel, motivación y empatía que los estudiantes de género masculino. No se encontraron diferencias significativas entre las habilidades emocionales de autoconciencia 2 ($p = 0,065$), autocontrol ($p = 0,787$) y competencia social ($p = 0,825$). Por tanto, la hipótesis de la investigación solo se cumple para las habilidades emocionales de autoconciencia 1, motivación y empatía, debido a que se observan diferencias significativas entre estas variables.

Tabla 7. Comparación de las habilidades emocionales de hombres y mujeres

Género →	Hombres				Mujeres			
	Habilidad emocional	N	Mediana	Media	σ	N	Mediana	Media
Autoconciencia 1	239	19	18,78	3,76	19,3	20	19,75	3,00
Autoconciencia 2	239	19	18,47	3,38	193	19	19,08	3,13
Autocontrol	239	18	18,18	3,45	193	18	18,04	3,49
Empatía	239	18	18,45	3,41	193	20	19,15	3,30
Motivación	239	20	19,73	3,31	193	21	20,63	3,00
Competencia Social	239	18	18,09	3,54	193	18	18,22	3,40

Tabla 8. Estadísticos de prueba para la comparación de las habilidades emocionales de hombres y mujeres

Estadísticos	Autoconciencia 1	Autoconciencia 2	Autocontrol	Empatía	Motivación	Competencia Social
U de Mann-Whitney	19759,0	20692,0	22716,0	20034,0	19416,5	22780,0
W de Wilcoxon	48439,0	49372,0	41437,0	48714,0	48096,5	51460,0
Z	-2,573	-1,848	-,270	-2,359	-2,842	-0,221
p asintótica (bilateral)	0,010	0,065	0,787	0,018	0,004	0,825

Entre las estudiantes de género femenino, las habilidades emocionales menos desarrolladas fueron el autocontrol y la competencia social. Mediante la prueba de *Wilcoxon* no se observaron diferencias significativas entre estas dos habilidades emocionales ($W = 7979,5$, $z = 0,15129$, $p = 0,8798$). Tampoco existen diferencias significativas entre autoconciencia 2 y empatía ($W = 6594$, $z = 0,1248$, $p = 0,9006$).

Entre los estudiantes de género masculino, la prueba de *Wilcoxon* nos permitió determinar que las dos habilidades emocionales menos desarrolladas fueron también autocontrol y competencia social. Estas dos habilidades de los estudiantes de género masculino, solo se diferencian significativamente de las habilidades emocionales de autoconciencia del primer nivel y motivación (autocontrol-autoconciencia 1: $W = 14255$, $z = 2,497$, $p = 0,013$; autocontrol-motivación: $W = 5038,50$, $z = 6,813$, $p = 0,000$; competencia social-autoconciencia 1: $W = 13128,50$, $z = 2,894$, $p = 0,004$; competencia social-motivación: $W = 17679,50$, $z = 7,180$, $p = 0,000$).

3.6. EN RELACIÓN A LA HIPÓTESIS E. «LOS ESTUDIANTES DE GÉNERO FEMENINO SON EMOCIONALMENTE MÁS INTELIGENTES QUE LOS DE GÉNERO MASCULINO»

Para contestar la hipótesis e hemos utilizado los datos dados en las tablas 9 y 10 Las puntuaciones dadas en la columna de 75 percentile de la tabla 9 fueron tomadas como el baremo para determinar la inteligencia emocional. Por ejemplo, un alumno para ser emocionalmente inteligente en la habilidad emocional de autocontrol, debe tener en el cuestionario de emociones una puntuación igual o mayor que 21. Para ser emocionalmente inteligente en la habilidad emocional de competencia social, debe obtener en el cuestionario de emociones una puntuación igual o superior a 20. De manera similar se interpretan los otros datos.

Tabla 9. Baremos para determinar la inteligencia emocional

Habilidad emocional	N	≤ 25 percentile	50 percentile	≥ 75 percentile
		Puntuación Muy baja a baja	Puntuación Moderada	Puntuación Alta a muy alta
Autoconciencia 1	432	0-17	18-21	22-25
Autoconciencia 2	432	0-17	18-21	22-25
Autocontrol	432	0-16	17-20	21-25
Empatía	432	0-17	18-20	21-25
Motivación	432	0-18	19-21	22-25
Competencia Social	432	0-16	17-19	20-25

Mediante un análisis de frecuencias por habilidad emocional se determinaron los porcentajes dados en la tabla 10. Mostramos, como un ejemplo, la interpretación de los datos de la tabla 10 para autoconciencia del primer nivel. En autoconciencia del primer

nivel hubieron 58 estudiantes de género femenino emocionalmente inteligentes, que representa el 13,43% y 54 estudiantes de género masculino emocionalmente inteligentes, que representa el 12,5%. De manera similar se interpretan los otros datos.

Tabla 10. Número y porcentaje por género de estudiantes con puntuación ≥ 75 percentile

	Autoconciencia 1	Autoconciencia 2	Autocontrol	Empatía	Motivación	Competencia Social
Femenino	58	74	48	71	80	75
Masculino	54	72	67	74	79	73
% Femenino	13,43	17,13	11,11	16,44	18,52	17,36
% Masculino	12,5	16,7	15,51	17,13	18,29	16,90
% Total	25,93	33,83	26,62	33,57	36,81	34,26

Salvo en autocontrol y empatía, los estudiantes de género femenino tienden a ser emocionalmente más inteligentes que los estudiantes de género masculino en cuatro de las seis habilidades emocionales. Por tanto, la hipótesis de la investigación se cumple para las habilidades emocionales de autoconciencia 1 y 2, motivación y competencia social.

3.7. EN RELACIÓN A LA HIPÓTESIS F. «EXISTE CORRELACIÓN LINEAL SIGNIFICATIVA ENTRE LAS HABILIDADES EMOCIONALES DE LOS ESTUDIANTES Y SUS EDADES»

Para contestar a la hipótesis f se determinaron los valores medios de las habilidades emocionales de los estudiantes, agrupados por edades de 15, 16, 17, 18 y mayores de 20 años. Se determinaron los coeficientes de correlación de *Pearson* de las líneas de tendencia, obtenidas al considerar la edad como variable independiente y el promedio de la habilidad emocional como variables dependiente. Los valores obtenidos para los coeficientes de correlación de las líneas de tendencia fueron los siguientes: autoconciencia 1, $r = 0,71$ ($p = 0,16$); autoconciencia 2, $r = 0,65$ ($p = 0,21$); autocontrol, $r = 0,87$ ($p = 0,04$); empatía, $r = 0,55$ ($p = 0,32$); motivación, $r = 0,58$ ($p = 0,28$) y competencia social, $r = 0,78$ ($p = 0,09$). Como podemos apreciar, existe correlación lineal positiva entre las habilidades emocionales y la edad, pero solo la habilidad emocional de autocontrol posee relación lineal significativa. Por tanto, la hipótesis planteada solo se cumple para autocontrol.

4. Conclusiones

En el contexto educativo investigado, las dos habilidades emocionales de menor promedio fueron autocontrol y competencia social, no encontrándose diferencias significativas entre los promedios de estas dos habilidades emocionales. Las diversas entrevistas e intercambios orales de impresión, realizadas con personal de aula y administrativa de amplia experiencia docente y las observaciones que hemos realizado diariamente en los salones de clase, son consistentes con los resultados reflejados en el cuestionario de emociones, es decir, nuestros alumnos poseen dificultades en el control de sus acciones y en el comporta-

miento social. También hemos notado que estudiantes con problemas disciplinarios y académicos tuvieron dificultades para contestar completamente el cuestionario de emociones.

Los estudiantes de los Teques tuvieron mayores promedios en las habilidades emocionales que los estudiantes de Caracas. El contraste de medias indicó que los estudiantes de Los Teques y los estudiantes de Caracas, se diferencian significativamente en las habilidades emocionales de autoconciencia y autocontrol. Este resultado sugiere que estudiantes venezolanos de diferentes zonas geográficas pueden poseer diferencias significativas en sus habilidades emocionales. En caso de desplazamiento forzoso, sugerimos que los padres preparen a sus hijos para adaptarse a variaciones bruscas en el contexto geográfico y los efectos emocionales que se pueden producir.

Salvo en autocontrol, los estudiantes de género femenino tuvieron mayores promedios en las habilidades emocionales que los estudiantes de género masculino. El contraste de medias indicó diferencias significativas en las habilidades emocionales de autoconciencia 1, motivación y empatía, es decir, los estudiantes de género femenino poseen significativamente mayores promedios en estas tres habilidades emocionales que los estudiantes de género masculino. En el contexto educativo investigado y salvo en autocontrol y empatía, los estudiantes de género femenino tienden a ser emocionalmente más inteligentes que los estudiantes de género masculino.

Hemos encontrado correlación lineal positiva entre los promedios de las habilidades emocionales y la edad de los estudiantes, pero solo la habilidad emocional de autocontrol presentó correlación lineal significativa. Es decir, nuestros estudiantes mejoran el autocontrol al pasar de la escuela secundaria a la universidad. Por tanto, debemos evitar que nuestros estudiantes abandonen sus estudios y garantizar un proceso educativo, continuo y permanente que mejore el bienestar personal y social de los mismos.

La relación observada entre las habilidades emocionales sugiere la existencia de relación positiva entre la inteligencia intrapersonal (autoconciencia, motivación y autocontrol) y la inteligencia interpersonal (empatía y competencia social).

La habilidad emocional con mayor puntuación fue motivación. No hemos podido encontrar relación significativa entre el promedio de notas de los alumnos y la habilidad emocional de motivación. Sobre la base de las observaciones realizadas en los salones de clase durante un período de tres años, sugerimos que deben mejorarse algunos factores de motivación intrínseca, tales como aumentar en los alumnos el deseo de mejorar en los aspectos que realmente importan, curiosidad, la necesidad de aprender, orden y la necesidad de tener un ambiente organizado y estable. Con referencia a lo anterior, la totalidad de los docentes consultados considera esencial actuar en el sentido de mejorar en nuestros alumnos las habilidades emocionales de autocontrol, competencia social y motivación intrínseca con miras a solventar problemas de disciplina y otros.

Por último, la información obtenida en esta investigación debe ser tomada como orientadora y nos servirá de reflexión para elaborar las estrategias apropiadas que permitan reforzar las habilidades emocionales de nuestros estudiantes. En este sentido, hemos venido estimulando la realización de proyectos de investigación, que envuelven el aprendizaje colaborativo, para potenciar la adquisición de habilidades emocionales interpersonales e

intrapersonales. En la experiencia obtenida durante los dos últimos cursos académicos, se ha observado mejorías sustanciales en el rendimiento académico, colaboración entre los alumnos y entre alumnos-profesor. A través de la asignatura educación para la salud, impartida a estudiantes de 8º grado, hemos suministrado conceptos básicos sobre habilidades emocionales. Los alumnos participantes han mostrado interés y entendimiento de los conceptos envueltos, pero es necesario un mayor número de clases, prácticas, generar las estrategias más adecuadas que se deben seguir y comprobar la efectividad real de las mismas.

REFERENCIAS

- Alcázar, J. (2001). *La inteligencia emocional*. España: Editorial Limusa.
- Alonso, C.M y Gallego, D. J. et al. (1999). *Implicaciones educativas de la inteligencia emocional*. UNED: Madrid.
- Alonso, C.M y Gallego, D. J. (2004, julio). *Los Estilos de Aprendizaje: Una propuesta pedagógica*. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje realizado en la UNED, Madrid, España.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. Disponible en: <http://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *REIFOP*, 13(1). Disponible en http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1268615555.pdf
- Caruso, D. y Solovey, P. (2005). *El directivo emocionalmente inteligente. La inteligencia emocional en la empresa*. Málaga. Alga.
- Castejón, J.L., Cantero, P. y Pérez, N. (2008). Diferencias en el perfil de competencias socio-emocionales en estudiantes universitarios de diferentes ámbitos científicos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 6(2), 0-0. Disponible en: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?267>
- Costa, D.R. y Spadoti, R.A. (2011). Análisis de validez y confiabilidad de la versión adaptada para el portugués del Cuestionario de Sentido de Coherencia de Antonovsky entre profesionales de enfermería. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, 19(1), 42-49. Disponible en: http://www.scielo.br/pdf/rlae/v19n1/es_07.pdf
- Elizondo, L. (2011). Competencias que debe tener un Director Académico Universitario para la Educación Superior Basada en Competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 205-218. Disponible en: <http://revistas.um.es/rie/article/view/110791>
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Palomera, R. (2008). Emotional Intelligence as a crucial mental ability on educational context. En Valle, A. y Nuñez, J. C. (eds.), *Handbook of Instructional Resources and their applications in the classroom*. New York: Nova, 67-88.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2009). La Inteligencia Emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66(23,3), 85-108. Disponible en: <http://www.uned.es/ca-pamplona/IE%20y%20felicidad%20Optimismo%20monografico%202009.pdf>.
- Gardner, H. (2001). *Estructura de la Mente: La Teoría de Las Inteligencias Múltiples*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica LTDA.
- Gil-Olarte, P., Palomera, R. y Brackett, M. A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psicothema*, 18, 118-123

- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Nueva York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Nueva York: Bantam Books.
- Gutiérrez, M. (2010, octubre). *La Inteligencia Emocional y los Estilos de Aprendizaje*. Ponencia presentada en el IV Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje realizado en el Colegio de Postgraduados, Texcoco, México.
- Kimbrough, G. (2008). *Learning Styles and Emotional Intelligence of the Adult Learner*. Alabama Auburn University: Disponible en: http://etd.auburn.edu/etd/bitstream/handle/10415/1066/Johnson_Gia_27.pdf?sequence=1
- Lozano, J., Alcaraz, S. y Colás, P. (2010). Experiencia educativa sobre la comprensión de emociones y creencias en alumnado con trastornos del espectro autista. *Revista de Investigación Educativa*, 28(1), 65-78. Disponible en: <http://revistas.um.es/rie/article/view/97931>
- Molero, D., Ortega, F. y Moreno, Ma Rosario (2010). Diferencias en la adquisición de competencias emocionales en función del género. *REID*, 3, 165-172. Disponible en: <http://www.ujaen.es/revista/reid/revista/n3/REID3art9.pdf>
- Neptune, J. (2008). Importance of EQ skills for On-line Professors. *The online journal*, 6(4), 14. Disponible en <http://connection.ebscohost.com/c/articles/43153305/importance-eq-skills-on-line-professors>
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15 (6), 437-454. Disponible en: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?276>
- Pena, M. y Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre inteligencia emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15 (6), 400-420. Disponible en: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?244>
- Pérez, J.C., Petrides, K.V. y Furnham, A. (2007). Measuring trait emotional intelligence. En: R. Schulze y R.D. Roberts (Eds.), *International Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 181-201). Cambridge, MA: Hogrefe & Huber. Disponible en: http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/UBICACIONES/03/DOCENTE/JUAN_CARLOS_PEREZ_GONZALEZ/PEREZ-GONZALEZ,%20PETRIDES,%20&%20FURNHAM,%202007_BOOK-CHAPTER_SPANISH.PDF
- Pérez, M.M. (2005). *Inteligencia emocional en el rol mediador del docente de inglés instrumental en la Universidad del Zulia*. Maracaibo: Universidad del Zulia. Disponible en: http://tesis.luz.edu.ve/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=827
- Riggio, R. E. y Reichard, R. J. (2008). The emotional and social intelligences of effective leadership: An emotional and social skill approach. *Journal of Managerial Psychology*, 23(2), 169-185.
- Ruiz, D. (2008). *Inteligencia Emocional y consumo de drogas en adolescentes*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9 (3), 185-211.
- Sampieri, R., Collado, C. y Lucio, P. (2008). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Segura, J.M. (2011). Un estudio comparativo de las habilidades emocionales y los estilos de aprendizaje de estudiantes venezolanos de bachillerato y formación técnica superior. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 8(8), 85-111. Disponible en: http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_8/sumario_completo/lsr_8_octubre_2011.pdf

- Serrano, B. (2006). *Inteligencia emocional: factor determinante en el rendimiento escolar*. España: UNED.
- Singh, P. y Manser, P.G. (2008). Relationship between the perceived emotional intelligence of school principals and the job satisfaction of educators in a collegial environment. Disponible en <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/18146620802144834>
- Soriano, E. y Osorio, M. M. (2008). Competencias socioemocionales del alumnado “autóctono” e inmigrante de educación secundaria. *Bordón*, 60(1), 129-148.
- Soriano, E. y Franco, C. (2010). Mejora de la autoestima y de la competencia emocional en adolescentes inmigrantes sudamericanos residentes en España a través de un programa psicoeducativo de Mindfulness (conciencia plena). *Revista de Investigación Educativa*, 28(2), 297-312. Disponible en: <http://revistas.um.es/rie/article/view/99351/121601>
- Trujillo, M.M. y Rivas, L.A. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *INNOVAR*, 15(25), 9-24. Disponible en: <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/innovar/article/viewFile/29/36>
- Vandervoort, D. (2006). The Importance of Emotional Intelligence in Higher Education. *Current Psychology: Developmental-Learning-Personality-Social Spring*, 25(1), 4-7. Disponible en: <http://www.springerlink.com/content/bt85083772332160/fulltext.pdf?page=1>

Aproximación a la práctica educativa docente y su incidencia en el manejo del conflicto escolar para el fomento de espacios de sana convivencia Escuela Bolivariana Villafañe, municipio San Cristóbal, Edo. Táchira

July Paola Hernández González¹

RESUMEN: El objeto de estudio de la presente experiencia investigativa es la práctica educativa docente y su incidencia en el manejo del conflicto escolar desde el trabajo desplegado en las instituciones educativas priorizadas en el estado Táchira, municipio San Cristóbal, en el marco de la implementación del Programa Nacional Cultura de Paz en la Escuela, específicamente a partir del trabajo desarrollado en la Escuela Bolivariana Villafañe del municipio San Cristóbal, estado Táchira. Es así como, se realiza una aproximación al hecho educativo, mediante la documentación narrativa, debido a que los procesos de diagnóstico, registro de experiencias, han posibilitado la realización de un conjunto de hallazgos que permiten estudiar el conflicto como un fenómeno social de construcción y transformación colectiva, que requiere de corresponsabilidad por parte los actores educativos. En este caso, a quienes se ha consultado, formado y sensibilizado, niñas, niños y docentes. De este modo, se seleccionaron para el análisis, experiencias significativas como el cuestionario de pelea dirigido a nueve (9) niños y niñas brigadistas, y la dramatización ejecutada por las y los docentes, titulado *¿cómo manejo el conflicto en mi escuela?*. El registro sistemático de las actividades permitió la organización y codificación de los datos asociados al tema de interés para su análisis. En este sentido, dichas acciones invitan a la reflexión y resemantización de los actores escolares ante el manejo del conflicto escolar, para tener saldos cualitativos en la concreción de espacios para la convivencia. Del mismo modo, se evidencia una resignificación de la labor del docente UNES como investigador, pues la producción de conocimiento, permitirá la consolidación de una política pública en Seguridad Ciudadana como parte orgánica de la Seguridad de la Nación, y así incidir de manera significativa en la prevención de la violencia escolar, y contribuir en la construcción de una escuela que forme hombres y mujeres virtuosos, autónomos y con sentido crítico.

PALABRAS CLAVE: *Escuela, práctica educativa docente, documentación narrativa, manejo de conflictos, convivencia.*

Approach to the educational teaching practice and its incidence in the management of the school conflict for the promotion of spaces of healthy coexistence Bolivarian School Villafañe, municipality San Cristóbal, Edo. Táchira

ABSTRACT: The object of study of the present investigative experience is the teaching educational practice and its incidence in the school conflict management from the work deployed in the prioritized educational institutions in the Táchira state, San Cristóbal municipality, within the framework of the implementation of the National Program Culture of Peace in the School, specifically from the work developed in the Villafañe Bolivarian School of the San Cristóbal municipality, Táchira state. Thus, an approach to the educational fact is made, through the narrative documentation, because the processes of diagnosis, record of experiences, have made possible the realization of a set of findings that allow to study the conflict as a social phenomenon of construction and collective transformation, which requires co-responsibility on the part of educational actors. In this case, who have been consulted, trained and sensitized, girls, boys and teachers. In this way, significant experiences were selected for the analysis, such as the fight questionnaire aimed at nine (9) brigade boys and girls, and the dramatization carried out by the teachers, entitled "How

¹ Universidad Nacional Experimental de la Seguridad, Venezuela, paolah016@gmail.com

do I handle conflict in my school? . The systematic recording of the activities allowed the organization and coding of the data associated with the topic of interest for its analysis. In this sense, these actions invite reflection and resemantization of school actors in the management of school conflict, to have qualitative balances in the realization of spaces for coexistence. In the same way, there is evidence of a resignification of the work of the UNES teacher as a researcher, since the production of knowledge will allow the consolidation of a public policy on Citizen Security as an organic part of the Nation's Security, and thus have a significant impact on the prevention of school violence, and contribute to the construction of a school that will train men and women who are virtuous, autonomous and with a critical sense.

KEYWORDS: *School, educational, teaching practice, narrative documentation, conflict management, coexistence.*

1. Introducción

La Universidad Nacional Experimental de la Seguridad desde una de sus áreas sustantivas como es la Coordinación de Creación Intelectual y Vinculación Social, desarrolla distintos proyectos nacionales y territoriales en las comunidades adscritas a su poligonal (conjunto de comunidades atendidas por UNES) con la finalidad de disminuir los índices de conflictividad y violencia. Es así como, la presente experiencia investigativa se desarrolla en el marco de la implementación del Programa Nacional Cultura de Paz en la Escuela, que se lleva a cabo en las instituciones educativas pertenecientes a las parroquias La Concordia y San Sebastián del municipio San Cristóbal.

En este sentido, la Seguridad Ciudadana se comprende desde lo holístico, humano y orgánico, por ende, para su garantía, no solo se requiere de la profesionalización de las y los funcionarios policiales, sino también la formación y sensibilización de los distintos actores sociales para que desde la corresponsabilidad contribuyan en la consolidación de espacios sanos de convivencia. UNES desde su génesis ha tenido el desafío de incidir de manera significativa y transformativa en las formas de relación de las y los ciudadanos, niñas, niños y adolescentes que viven, pero en la mayoría de casos no conviven en su contexto comunitario y escolar.

De ahí que, el Programa Nacional Cultura de Paz en la Escuela está orientado a la atención de las instituciones priorizadas, y justamente, uno de ellas es la Escuela Bolivariana Villafañe. La experiencia que a continuación se narrará se reconstruyó desde la documentación narrativa como parte de la investigación biográfica narrativa, que permitió la revisión y reflexión de un proceso pedagógico e investigativo como han sido las distintas acciones ejecutadas en la institución educativa antes mencionada, que permitieron una evaluación y coevaluación de los procesos transformadores iniciados. Por tanto, la urgencia de estudiar las prácticas de vinculación social, es inminente, pues solo la producción de conocimiento permitirá la consolidación y renovación de prácticas educativas dialógicas.

2. Desarrollo

La escuela es un espacio en el que se dan múltiples formas de relación, entre los actores escolares: niñas y niños, docentes, personal administrativo, padres y representantes, comunidad. Debido a esto, su funcionalidad se complejiza. Cada agente educativo tiene

un imaginario e historia que lo constituyen, por tanto, la forma de leer y ver la realidad va a ser disímil. Este dinamismo relacional exige al entorno educativo una progresividad que se adapte a las nuevas generaciones.

En este sentido, el acercamiento que ha realizado el equipo docente investigador UNES, a los modos, procesos y percepciones de las y los docentes, niñas y niños de la Escuela Bolivariana Villafañe, en cuanto a las situaciones de conflictos que se presentan dentro de la institución, para registrar la percepción de los actores involucrados, y así generar una aproximación a la práctica educativa docente y su incidencia en el manejo del conflicto escolar, y a su vez, determinar el paradigma pedagógico que prevalece en el manejo del conflicto escolar por parte de las y los docentes, con la finalidad de caracterizar el papel del conflicto dentro de las relaciones sociales de los actores escolares para la consolidación de espacios de convivencia.

Para el logro de los objetivos planteados se seleccionó el paradigma de investigación cualitativo, específicamente la documentación narrativa que forma parte de la investigación autobiográfica narrativa. De ahí que, el método empleado permitió la reconstrucción de la experiencia pedagógica, mediante las acciones formativas y de sensibilización, que se ejecutaron en la escuela. Todo esto como parte de la investigación-acción-formación, que ofrece este método de investigación para todos los agentes del sistema educativo. Suárez (2008:1) considera que su intención "(...) es generar lecturas dinámicas y productivas sobre las experiencias y relaciones pedagógicas que se llevan a cabo en situaciones institucional, geográfica e históricamente localizadas. (...)". Por consiguiente, se materializa una visión crítica interpretativa de los mundos de vida abordados dentro del contexto escolar, que trasciende la escuela, sino que se despliega a los contextos que la circundan, y que vienen a ser claves para la consolidación de relaciones horizontales y democráticas que reconozcan al y la niña como sujetos de derecho.

De este modo, la experiencia que se narra a continuación está basada en el trabajo de inserción a la realidad educativa, que se ha efectuado en la Escuela Bolivariana Villafañe entre junio de 2014 y julio de 2015. Procesos de socialización y reflexión que han estado dirigidos principalmente a dos actores escolares: niñas y niños, y docentes de aula. Así, la interacción con el contexto educativo de la institución se estructuró en tres fases o procesos sistémicos centrados en información, sensibilización (primera fase), formación y juramentación (segunda etapa), sensibilización y seguimiento (tercera fase). Estas en el caso de las y los niñas y niños mediadores. Cabe resaltar, que tanto los docentes como los niños que participaron en las distintas fases, se seleccionaron, a partir del muestro no probabilístico e intencionado, esto por la necesidad de tener "(...) una muestra que no podrá estar constituida por elementos aleatorios descontextualizados (...) sino por "un todo" sistémico con vida propia (...)". (Martínez, 2005: 83).

Todo estos procesos, han permitido al grupo de docentes-investigadores de UNES deslastrarse de prejuicios ante las concepciones y percepciones sobre el manejo del conflicto escolar y no solo estudiarlo de manera teórica, ni observarlo desde afuera, sino desde quienes conviven con él día tras día. Para así, tributar con el propósito de la educación emancipadora, que es crear espacios de sana convivencia donde la escuela sea un espacio propicio para

aprender y forjar buenas experiencias para la vida y no un sitio hostil para aprender a sobrevivir, a través de mecanismos no violentos de solución de conflictos. Todo esto, se logrará en la medida en que el conflicto se asuma como un proceso natural de las relaciones humanas.

2.1. PRIMERA FASE DIRIGIDA A NIÑAS Y NIÑOS MEDIADORES: INFORMACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN

Como parte de la primera fase correspondiente a la información y sensibilización, se desarrolló el I Seminario Construyendo una Cultura de Paz Escolar. Este proceso fue clave porque permitió realizar un primer diagnóstico de las situaciones conflictivas, la percepción de la mediación escolar como alternativa para resolver conflictos y la influencia de la familia, la escuela y los medios de comunicación en las manifestaciones de violencia de las niñas y niños.

Durante la sesión I del primer Seminario Construyendo una Cultura de Paz Escolar, se realizó una mesa de construcción colectiva y se les colocó la siguiente pregunta en un papelógrafo, ellas y ellos debían responder de manera escrita.

Tabla N° 1. ¿Cómo se resuelven los conflictos en su aula?

1. “no pelear, no golpear, no molestar”
2. “hablando con los compañeros, calmarse”
3. “se le dice a la directora”
4. “se puede resolver hablando”
5. “yo los problemas de mis compañeros los resolvería que se dejaran de pelear, sino yo le diría a la maestra”
6. “diciéndole a la maestra lo que pasa”
7. “pues en el salón tratamos, pero ellos siguen peleando y termina cuando llega la profesora, pidiendo disculpas”
8. “lo resuelve hablando con la profe”
9. “lo resuelven hablando con sus compañeros”
10. “dejando una maestra o dejar a alguien mayor a cargo”
11. “si a uno se le pierde un lápiz se consiguen pistas”
12. “dejando una maestra a cargo”
13. “diciéndole a la maestra”.

Fuente: (Cuadro de Registro. Experiencia con Estudiantes, 2014. Pág. 1. N° 42 a la 52).

Al explorar las respuestas plasmadas en la *Tabla N° 1*, prevalece la intervención de la/el docente, pero no se muestra una forma creativa de abordar los conflictos, sino que se realiza de la manera tradicional, se llama a la docente o a la directora o al representante. De lo contrario, los casos son reportados a las docentes de PDE (Protección y Desarrollo Estudiantil). Por lo que, no hay una formación sólida en materia de resolución pacífica de conflictos. Tampoco las y los niños asumen posturas autónomas que revelen su protagonismo en los procesos de mediación. Punto neurálgico, partiendo del principio de que la educación bolivariana debe promover la participación activa, consciente y solidaria, además del desarrollo del pensamiento crítico.

Tabla N° 2. ¿Qué hacemos cuando nos enojamos?

4. “tengo que ir al baño, y me desahogo”. <i>(Si el enojo es dentro de la escuela)</i>
5. Yo reacciono, pegándole, porque a mí me pegan”. <i>(Si el enojo es dentro de la escuela)</i>
6. “Me pongo a ver televisión y se me quita”. <i>(Si el enojo es en el hogar)</i>
7. “Me meto en el cuarto prendo la computadora me pongo a jugar y me desahogo”. <i>(Si el enojo es en el hogar)</i>

Fuente: [ANEXO B - 1] [Cuadros de registro del I Seminario “Construyendo una cultura de paz escolar, dirigido a niñas y niños. La mediación, junio, 2014:1. N° 13 al 20].

En la *Tabla N° 2*, se evidencia, que al momento del niño a la niña afrontar una desavenencia no hay un espacio propicio para el diálogo y la reflexión, sobre lo que experimentan a nivel emocional, por el contrario la opción es el silencio, la frustración de los sentimientos y emociones que experimentan incluso la violencia física. Según las y los niños consultados, ni en la escuela ni en el hogar hay una orientación clara y concisa de cómo autorregularse al momento de enojarse. En consecuencia, es indudable la presencia de relaciones de poder asimétricas que vulneran la condición de las y los niños como sujeto de derecho.

Respecto a esto, Aird (2012) considera que la escuela tradicionalmente ha desplegado mecanismos de violencia estructural y simbólica, que se han extendido para subordinar a las y los estudiantes, por lo tanto, si el docente no reconoce al estudiante dentro del aula de aprendizaje, las y los estudiantes “(...) buscan alternativas. El/la estudiante salva su imagen como puede, si el grupo le niega la pertenencia como ser digno y respetable crea otro: “la pandilla”, “la banda”, “los payasos”, “los flojos”, “los mal portados”, “los acosadores” etc.”(pág. 03).





A partir de esto, la gestión del conflicto la o el docente la debe manejar desde las relaciones de horizontalidad, respeto, diálogo y comunicación. Si se da bajo este paradigma la escuela estará contribuyendo a la formación de futuros hombres y mujeres dispuestos a resignificar la palabra desde la acción, así como la posibilidad de ejercer la ciudadanía en el marco de la democracia participativa y protagónica.




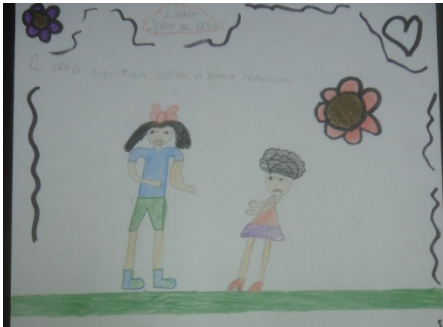
2.2. SEGUNDA FASE DIRIGIDA A NIÑAS Y NIÑOS MEDIADORES: FORMACIÓN Y JURAMENTACIÓN

La segunda fase, consistió en la captación y capacitación de las y los brigadistas en Mediación Escolar para su posterior juramentación en noviembre de 2014. El tema desarrollado fue educando mis emociones, debido a que en el diagnóstico se evidenció que la impulsividad y la falta de autocontrol eran los principales alentadores de las situaciones conflictivas entre las y los estudiantes.

La formación se fundamentó en las estrategias tomadas de Kreidler, W. (s/f). *La resolución creativa de conflictos (manual de actividades)*. Unión Temporal: Centro persona y Familia - Fundación para el Bienestar Humano - SURGIR. Se escogieron estrategias orientadas a la educación de las emociones, que se desarrollarían en esta primera sesión. De ahí que, se inició con la titulada:

Figura N° 1. Representación pictórica ;Qué es el odio?

	
<p>Johan un niño de 5° “A”, quien explica que el dibujo refleja que un niño le tiene envidia a otro porque el otro tiene se viste mejor, mientras que otro tiene la ropa más fea y todo eso.</p>	<p>Reinel 6° grado: “el niño está jugando futbol, entonces, estaban jugando futbol y entonces, pues él le hizo un gol al otro, entonces, el otro se puso picao y empezaron a peliar y a discutir”</p>
	
<p>Antes de que Verónica 4° grado explicara el dibujo, Mariana menciona que Verónica se copió de ella lo que la acongoja: “el papá le quería pegar al hijo y él hijo le dijo que por favor no le pegara y se puso a llorar”. Mariana le dice yyyyyyyy, Verónica se agacha y sigue pintando.</p>	<p>Mariana 4° “A”: yo hice mi dibujo. Eeh. Que él le tenía envidia a él, entonces, todo el odio que acumuló, entonces, se fue con la violencia</p>

	
<p>Cosmen 6º “A”: que este niño le dijo a la niña que la odiaba y ella le dijo que no quería volver a verla y que no quería volver a ser amiga de él.</p>	<p>Santiago 4º “A”: aquí está un niño que aquí donde están las escaleras de la escuela, aquí está el niño odiando a este porque tiene la gorra y todo eso que él no tiene, y que él se envidia con él, y mire lo que dice: “ay ese niño lo odio más y más”</p>
	
<p>Alban 6º “B”: que este niño se puso envidioso porque se estaba copiando de la ropa, entonces el dijo no te copies de mí, no te copies de mí.</p>	<p>Guaimarú 5º “A”: el odio significa odiar a otra persona. Yo odio a una niña del salón porque ella se la tira de mucho y trata mal a las demás niñas, y cuando jugamos con 6º A, ella me empezó a gritar y a mis demás compañeras también les gritó.</p>



Roxana 5° "A": este niño le tiene mucha envidia a este (no lo he terminado de pintar), y entonces él lo quiere golpear porque no lo quiere lo desprecia.

Fuente: [ANEXO C - 1] [Cuadros de registro formación dirigida a las y los brigadistas en mediación escolar: educando mis emociones] Noviembre, 2014.

En los dibujos representados en la *Figura N° 1*, las y los niños asocian el odio principalmente desde la tenencia o ausencia de un bien material. No se observa al otro desde la alteridad o desde el reconocimiento de una individualidad que complemente, por el contrario, prevalece la competencia, el individualismo, y principalmente la envidia como expresión de la preeminencia de los conflictos relacionales. Vale decir, que si en los espacios de aprendizaje prevalecen estos sentimientos, y no se discute sobre ellos, es muy difícil consolidar un espacio de sana convivencia.

Ante estas circunstancias, el docente debe plantearse retos donde se implemente la tolerancia y el respeto al otro como forma de vida. En este sentido, para Maturana (2008:48)

El amor es la emoción que constituye el dominio de acciones en que nuestras interacciones recurrentes con otro hacen al otro un legítimo otro en la convivencia. Las interacciones recurrentes en el amor amplían y estabilizan la convivencia; las interacciones recurrentes en la agresión interfieren y rompen la convivencia.

Formas de relación permeadas por solidaridad garantizarán ciudadanos con profunda empatía, que fomentarán el reconocimiento y respeto al otro, aun cuando no se compartan gustos. Esto, es un proceso complejo, pues generalmente la escuela es un espacio de exclusión e individualismo, en el que docentes y padres inducen al niño y a la niña a que no compartan o presten sus pertenencias. Sin embargo, fomentar una convivencia colaborativa, sí es posible, solo requiere voluntad.

2.3. TERCERA FASE DIRIGIDA A NIÑAS Y NIÑOS MEDIADORES: SENSIBILIZACIÓN Y SEGUIMIENTO

En el año 2015, se desarrolló la tercera fase, correspondiente a la sensibilización y seguimiento de la operatividad de la brigada, en la que se desarrollaron las siguientes actividades: fijando posturas, intercambio de roles y buscando alternativas de solución.

En la última actividad, se usó como técnica la entrevista, y el instrumento fue un cuestionario abierto. Los criterios para la selección de la muestra, estuvieron centrados en la edad, grado, afiliación a la brigada de mediación escolar. De igual manera, se usó el muestro no probabilístico e intencionado, esto por la necesidad de tener “(...) una muestra que no podrá estar constituida por elementos aleatorios descontextualizados (...) sino por “un todo” sistémico con vida propia (...)”. (Martínez, 2005: s/p). Por consiguiente, fueron nueve (09) las y los estudiantes participantes, cinco (5) niñas y cuatro (4) niños. Para el análisis de la información se usó la codificación de las respuestas y el análisis de contenido.

Tabla N° 3. Qué sucede cuando formamos parte de un conflicto dentro de la escuela

- N: nos regañan.
- N: tenemos que ir a la dirección.
- N: firmamos un acta.
- N: envían una nota al representante.
- N: lo expulsan de la escuela o llaman al representante.
- N: siempre en los grados hay mesitas de paz.

Fuente: [ANEXO C - 2] [Cuadros de registro formación dirigida a las y los brigadistas en mediación escolar: buscando alternativas de solución, noviembre, 2014:1.N° 32 a la 37].

Se muestra una connotación peyorativa al momento de afrontar un conflicto, y generalmente se opta por evadirlo o reprimirlo. La escuela no es la excepción. Como se muestra en la *Tabla N° 3*, las y los niños consultados sostienen que los conflictos se manejan de manera punitiva. También, se evidencia una asociación directa entre la disciplina y el conflicto. Para Funes (2000) una disciplina llevada desde las sanciones, amonestaciones, suspensiones, firmas de actas, no propiciará un clima de convivencia dentro de un centro educativo, puesto que solo responderá a la “(...) burocratización de la disciplina, con un perfil marcadamente punitivo” (pág. 94). Acción que no es nada pedagógica, y que por el contrario genera rebeldía e indignación por parte del estudiante.

Es importante resaltar que, la *Baquía 18. Resolución Pacífica de Conflictos (2011)* se explica la dicotomía conceptual, ya que el problema se entiende como “(...) una obstrucción en el camino hacia el logro de un objetivo muy concreto (...)” (pág. 16). De manera que, el problema sería un elemento situacional que impide la realización de algo, si bien puede haber frustración no hay contraposición. Mientras que el conflicto “(...) implica el antagonismo de intereses entre personas o grupos. (...)” (pág. 16). Así pues, hay disconformidad entre los intereses que se presentan entre las partes involucradas, de manera que, se observa una escalada en la que la fase preliminar vendría a ser el problema, posteriormente el conflicto y al final vendría el desenlace de la situación conflictiva, que puede ser por vía pacífica, mediante la negociación o mediación o a través de la violencia donde como lo define la *Baquía 18. Resolución Pacífica de Conflictos (2011:16)*.

La emocionalidad opaca la razón y el desatino verbal, psicológico, físico, institucional impera. No hay solución, arreglo ni acuerdo. Hay una acción o actitud impuesta arbitrariamente. (...) se busca ganar de cualquier forma, aunque se destruya textual o (...) [metafóricamente] a la otra persona.

Entonces, todo este ciclo está impregnado de emociones y sentimientos que hacen que cada una de las partes en conflicto luche por sus intereses particulares, y más aun, si es el caso de conflictos en el contexto educativo entre niñas-niñas, niños-niñas y niños-niños. En los que generalmente prevalece la emoción sobre la razón, debido a que tradicionalmente se aísla lo cognitivo de lo emotivo. Sin embargo, LeDoux (citado en, Sastre y Moreno, 2007: 25) "(...) considera que la activación emocional domina y controla el acto de pensar (...)". Cuestión que es totalmente válida si se observa lo que prepondera en el desarrollo de las conductas, solo que para que tenga impacto positivo sobre las actuaciones es necesario que la educación considere este aspecto imperativo que le permitirá a los seres humanos establecer una comunicación asertiva a partir del uso autorregulado de su afectividad, y así existirá una relación de complementariedad entre lo emocional y la razonable.

Tabla N° 4. Codificación del cuestionario de pelea

Códigos	Categorías de respuesta	Frecuencia
1	Los conflictos se generan por acoso, violencia verbal o física.	9
2	Proponen alternativas pacíficas para manejar los conflictos, pero no las aplican en situaciones reales.	4
3	Prevalecen sentimientos y emociones negativas	9
4	Proponen alternativas agresivas para manejar los conflictos, y las aplican en situaciones reales.	3
5	Proponen alternativas pacíficas para manejar los conflictos y las aplican en situaciones reales.	2

Fuente: [ANEXO E - 2] [Codificación del Cuestionario de la pelea] Abril de 2015.

Las respuestas del cuestionario de pelea fueron codificadas con la finalidad de facilitar el análisis de los datos recabados. De esta manera, según la *Tabla N° 4*, las y los nueve (9) estudiantes consultados afirman que los conflictos se generan por acoso, violencia verbal o física. Siete (7) de los nueve estudiantes consultados afirman que proponen alternativas agresivas para manejar los conflictos, y las aplican en situaciones reales, así como proponen alternativas pacíficas para manejar los conflictos, pero no las aplican en situaciones reales. Sin embargo, solo dos (2) proponen alternativas pacíficas para manejar los conflictos y las aplican en situaciones reales.

Respecto a esto, Chaux (2006) afirma que la disociación que experimentan las y los niños entre lo que piensan y lo que hacen se debe principalmente, a querer proyectar una imagen positiva hacia el adulto. Estar calmados, incidió de manera positiva, al momento de escribir cómo reaccionarían de volverse a repetir la situación conflictiva, pues todos afirmaron que en el momento de la pelea experimentaron sentimientos y emociones fuertes.

El autor, considera que, las emociones influyen en las decisiones y en las conductas, por ende, su reacción agresiva o violenta al momento de ser parte de un conflicto.

Todo esto, traza un mosaico de vivencias, que obligan a repensar la tarea de escuela, la familia y la comunidad como agentes educativos corresponsables en la formación para emancipación de las y los niños. En palabras de Ugas (2003:47), se requiere que:

La acción educativa, como mecanismo para el autocontrol emocional, no es suficiente para gobernar los afectos. Es preciso, además, actuar en función de lo comprendido, reflexionar respecto a los estados emocionales que dificultan la convivencia, así como la apertura a otras vivencias que mejoren la calidad de nuestros sentimientos. Considerar la importancia de desarrollar este tipo de saber (para el buen vivir) hace reconocimiento de un componente afectivo para el equilibrio y la capacitación social de los individuos.

2.4. PROCESO SISTÉMICO DE SENSIBILIZACIÓN Y REFLEXIÓN DIRIGIDO A DOCENTES

En este proceso se llevaron a cabo tres actividades: el I Seminario Construyendo una Cultura de Paz Escolar, socialización de estrategias utilizadas dentro del aula de aprendizaje para la regulación de conductas agresivas, jornada de sensibilización ¿Cómo manejo el conflicto en mi aula? Al igual que las anteriores se escogerán elementos esenciales para el análisis de los hallazgos.

Al momento de conversar con las y los docentes sobre la posibilidad y apertura que debía tener la escuela para que la y los niños fuesen activos en el procesos de resolución pacífica de conflictos, una docente, afirmó lo siguiente, “*El mediador debe ser el docente, ningún niño debe tener esta obligación puesto que ellos no tienen la capacidad para afrontar las consecuencias de sus decisiones.*”

Tabla N° 5. Registro referente a la jornada de Sensibilización ¿Cómo manejo el conflicto en mi aula?

la falta de respeto, no escuchar a sus docentes, sino que es lo que ellos opinan o dicen en ese momento
Cuando llega el docente al salón, se dice buenos días y se levantan
llévela a dirección, las voy a llevar a dirección.
si uno lo lleva a bienestar estudiantil o lo lleva con la profesora Gladys como asesor pedagógico, y ellos levantan un acta, entonces ya ellos se ven más, si vuelvo a cometer el error llaman a mi papá o a mi mamá y me van de repente a regañar a castigar

Fuente: [ANEXO D - 2] [Cuadro de registro referente a la jornada de Sensibilización ¿Cómo manejo el conflicto en mi aula?] junio, 2015.

3. Resultados y discusión

A partir de la anterior problematización se pueden establecer los siguientes resultados:

- Por parte de las y los docentes consultados prevalece una **visión adultocéntrica en la mediación del conflicto**, como se muestra en el Anexo A-1, la docente considera

que el niño o la niña no deben asumir esta responsabilidad. Ante esta aseveración prepondera una relación de dominación que perjudica notablemente la capacidad crítica y creativa por parte del estudiante.

- A su vez, se **invisibiliza al niño y la niña como sujetos de derecho**, así quedó registrado en la **Tabla N° 2**, pues el niño y la niña se ven desde la doctrina tutelar, como seres pasivos ante situaciones que involucran el desarrollo de habilidades comunicativas que potenciarán su seguridad, y la emisión de juicios con argumentos. Las instituciones educativas no pueden seguir legitimando la obediencia como sinónimo de disciplina. Esto como producto del arraigo y normalización de prácticas educativas tradicionales.
- Con esto se anula lo que Freire (2005) considera es una de las cuestiones centrales de la Educación Popular: **el lenguaje como invención de la ciudadanía**.
- Por consiguiente, se impone la **sanción versus comprensión** de los conflictos que se dan en el aula, propia de la estructura educativa anacrónica de la escuela, que no ha comprendido que sus modos y formas no funcionan y deben ser repensados para una generación que es totalmente distinta. Que su urgencia es la renovación, y la creatividad.
- Dentro de las formas de relación analizadas, asociadas a las prácticas educativas, se ha impuesto el silencio como forma de dominación, no se evidencia apertura para el diálogo y comprensión de lo acontecido, lo que genera que se dé la **reproducción de una ideología autoritaria**.

4. Avances

Las actividades desarrolladas permitieron avanzar cualitativamente en la institución educativa y valorar las alianzas que la docente enlace posee en esta institución. De ahí que, surge la necesidad de fortalecer el trabajo con el personal docente, pues habrá continuidad de las jornadas de reflexión, sensibilización y formación que se plantean con las y los niños, para visibilizar las expresiones de violencia escolar que se dan dentro de la institución, y que si no se discuten es complejo desmontar la forma indiferente en que la mayoría de los actores escolares la observan.

Del mismo modo, a partir de la experiencia del proceso junio 2014-julio 2015, es pertinente que las actividades desarrolladas en la institución estén enmarcadas en La Bandera de Lucha por la Calidad Educativa número 4, denominada *Promover un clima escolar caracterizado por la convivencia*, además de estar planificadas de forma coordinada con las de la institución educativa con la finalidad de no saturar de tareas, sino que se consoliden procesos.

Se prevé que los procesos formativos y reflexivos en el marco de la Cultura de Paz Escolar surjan de la actividad de devolución que se tiene pautada para septiembre-octubre de 2015, pues estos deben responder a las necesidades del contexto.

Las jornadas formativas y reflexivas con el personal docente generaron confianza y empatía, pues las y los docentes valoraron positivamente las actividades. Esto se evidenció en el desarrollo de las sesiones, pues al narrar su experiencia había confianza, empatía, reflexión. Todo esto permitirá la consolidación del proyecto a mediano y largo plazo.

La formación y sensibilización de las y los niños debe centrarse en el aspecto emocional, pues la experiencia mostró que el hecho de no controlar las emociones al momento de una desavenencia hace que ellos expresen su frustración o molestia, mediante los golpes, insultos descalificativos. De igual manera, la toma de decisiones se les complica, ya que al momento de tomar una decisión o elección lo hacen, tomando en cuenta elementos circunstanciales como: si les gusta o no ciertas actividades. Por tanto, este eje formativo se debe potenciar, tanto en estudiantes como en docentes.

Para finalizar, las labores desplegadas durante este proceso junio 2014-julio 2015 estuvieron plagadas de destellos de gloria y eterna incertidumbre, pues uno observa y analiza el entorno, a partir de las concepciones y paradigmas que pueda poseer, pero esto, en algunos casos entorpece el desarrollo de los procesos reales de transformación, se llega a alucinar al creer conocer o por lo menos tener aproximación al conocimiento, pues cuando se habla y comparte del hecho, con quienes conviven diariamente con él, se transforman esos horizontes de expectativas. Y ese hecho, justamente, es la expansión de violencia escolar y los agentes dinamizadores, que de forma silente la alimentan y encubren dentro y fuera del recinto educativo.

De esta manera, para dar continuidad y sentido al conjunto de actividades formativas, informativas, reflexión y sensibilización debe propiciarse un escenario favorable en el que la comunidad escolar y sus actores hayan visibilizado los hechos cotidianos y los haya problematizado. Se han dado los primeros pasos, pero necesitamos fortalecer esa apertura. De ahí que, para que todo trascienda de la fase de intervención debe existir una disposición afectiva, emocional y cognitiva, tanto de los actores internos como los externos, es decir la escuela y la universidad deben verse como iguales: sujeto investigador-sujeto investigado, y así incrementar los lazos de diálogo y por ende los puntos de encuentro Montero (2006). Bajo esta premisa, la docente investigadora UNES, debe ser portavoz de las inquietudes del sujeto investigado, además de interpretar sin perder de vista sus prioridades, y dejar a un lado los posibles prejuicios que pueda tener. Entonces, será, quien escriba y transmita sus ideas, posturas, sentimientos para poder concretar espacios en los que la cultura de paz sea una expresión de la organización colectiva de los distintos agentes educativos.

5. Conclusiones

Esta realidad factual demuestra que los postulados teóricos en los que se sustenta la educación emancipadora no están siendo aplicados, pues se evidencia un profundo arraigo a la educación y escuela tradicional en la que el niño y la niña se tienen que limitar a obedecer cuando la obediencia no es sinónimo de disciplina, sino de aniquilación de la autonomía y al derecho de generar argumentos que le permitan al niño/a reflexionar y reaccionar en las situaciones conflictivas, que se han naturalizado y normalizado en la escuela.

Con esos procesos, se ha evidenciado que el rol docente tiene un profundo arraigo a las prácticas educativas tradicionales, principalmente en lo que se refiere a las formas de relación que se manejan, pues no ven al niño y niña como sujetos de derecho, que están en igualdad de condiciones para elegir o argumentar una idea, sino que se opta por el silencio cognitivo para poder controlar la situación. Esto dificulta, el proceso de comprensión y conocimiento de los derechos, además, no permite que los estudiantes ejerciten su capacidad crítica para generar criterios de acción y reacción, ante situaciones adversas. Entonces, lo educativo implica múltiples procesos dentro de ellos cultivar la capacidad de elegir fundamentada en el criterio, y por supuesto, el desmontaje de patrones culturales que mantienen anclada a la escuela de la actualidad en prácticas que solo garantizan la reproducción y no la producción del saber.

De tal manera, que esta se convierte en una experiencia que no culmina, se puede decir que solo inicia, porque está develando un panorama bastante complejo que demanda la presencia de la familia, los docentes, la escuela y la comunidad para promover acciones concretas que permitan hacer de la escuela y de la familia espacios que contribuyan con la formación de niños y niñas con una postura crítica, curiosidad epistemológica y disciplina intelectual para así tener formas relacionales basadas en la convivencia y el respeto del otro. Para lograr todo esto, la escuela, familia y docentes deben visibilizar las dificultades que impiden la consecución de una educación liberadora y emancipadora, de lo contrario, si no se emprende una revisión a la política educativa, ya que ella requiere de un seguimiento, supervisión y control, las y los niñas estarán puestos en riesgo, pues cotidianamente estarán expuestos a reproducir formas de dominación, violencia y agresión. Entonces ¿se están formando los educadores para convivencia pacífica? ¿Las y los niños se están empoderando de los procesos de mediación? La tarea es ardua y compleja, requiere de voluntad política y de conciencia del deber social.

REFERENCIAS

LIBROS:

- Consejo General de Policía (2011). 18. La clave del acuerdo: Practiguía para la resolución pacífica de conflictos. Caracas.
- Freire, P. (2005). Pedagogía de la esperanza un reencuentro con la pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI.
- Martínez, M. (2005). Martínez, M. (2004). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. México: Trillas.
- Sastre, G. y Moreno, M. (2007). Resolución de Conflictos y Aprendizaje Emocional: una perspectiva de género. Barcelona, España: Gedisa.
- Ugas, G. (2003). Del acto pedagógico al acontecimiento educativo. San Cristóbal, Venezuela: Litoformas.

ARTÍCULO EN REVISTA:

- Aird, M. (2012). Gestión de la convivencia y solución de conflictos en centros educativos. *Revista*

- Iberoamericana de Educación*. N° 59/2, Chile. p.p. 1-14. Consultado el 18 de octubre de 2015, en <http://www.rieoei.org/deloslectores/4024Aird.pdf>
- Chaux, E. (2006). Buscando pistas para prevenir la violencia urbana en Colombia: conflictos y agresión entre niños, niñas y adolescentes de Bogotá. *Revista 12. Dossier*. Colombia. P.p 43 -53. Consultado el 16 de diciembre de 2015, en http://psicologia.uniandes.edu.co/documentos/echaux/Chaux_rev12.pdf
- Suárez, D. (2008). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. La indagación-acción del mundo escolar para la reconstrucción de la memoria pedagógica de los docentes. *Ponencia VII Seminario Redestrado – Nuevas Regulaciones en América Latina, Buenos Aires, 3, 4 y 5 de julio de 2008*. Consultado el 15 de mayo de 2016, en www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom.../ponencias/Ponencia%20Daniel%20Suárez.pdf

Intervención educativa para reducir las ideas erróneas sobre la psicología

Yolanda Cañoto Rodríguez¹

RESUMEN: Se desarrolló una intervención educativa para reducir las ideas erróneas que sobre la psicología tienen los estudiantes del primer semestre de esta carrera. Las ideas erróneas son creencias inconsistentes con el cuerpo de conocimientos científicos y evidencias empíricas aceptadas en una disciplina. Se desarrolló el instrumento “Ideas erróneas sobre la psicología” para evaluar estas ideas y se encontró una prevalencia del 72% de estas ideas en los 611 estudiantes evaluados. Al compararlos con los estudiantes de 7-8 semestre se encontró la misma prevalencia, lo que indica que cursar materias relacionadas con la disciplina no corrige estas ideas equivocadas. Se implementó un programa de intervención para reducir estas ideas a través de clases teóricas de estructura refutacional, donde se enuncia la idea errónea, se establece que es equivocada y se proporciona la información correcta. Este procedimiento produjo modificaciones en los puntajes obtenidos al final del semestre en el mismo instrumento “Ideas erróneas sobre la psicología”. No se obtuvieron modificaciones con la clase teórica tradicional y ni con la clase seminarial, aunque esta tenía estructura refutacional. Ninguna intervención produjo mejoras en el rendimiento académico, medido con los resultados de las evaluaciones de la asignatura Introducción al estudio de la psicología. Se plantea la necesidad de evaluar e intervenir sobre el pensamiento crítico de los alumnos si se quiere lograr mayores cambios de las ideas erróneas y mejoras en el rendimiento académico. También se recomienda evaluar las ideas que sobre la psicología poseen los profesores y demás profesionales del área, ya que pueden tener discrepancias en cuanto a los que consideran correcto o no dentro de la disciplina, dada la gran cantidad de enfoques que conviven dentro de la misma. Adicionalmente se requiere de la elaboración de los textos y materiales con estructura refutacional para facilitar el trabajo de profesores y alumnos.

PALABRAS CLAVE: *Ideas erróneas, imagen, psicología, textos refutacionales.*

Educational intervention to reduce misconceptions about psychology

ABSTRACT: An educational intervention was developed to reduce misconceptions about psychology students have the first half of this race. Misconceptions beliefs are inconsistent with the body of scientific knowledge and empirical evidence accepted discipline. The “Misconceptions about psychology” to evaluate these ideas and a prevalence of 72% of these ideas in the 611 students tested was found instrument was developed. When compared with students from 7 to 8 semesters the same prevalence was found, indicating that study subjects related to discipline does not correct these wrong ideas. An intervention program to reduce these ideas through lectures of refutacional structure where the misconception is stated, states that it is wrong and the correct information is provided implemented. This procedure resulted in changes in the scores at the end of the semester in the same “Misconceptions about psychology” instrument. No modifications to the traditional theoretical class or the class seminarial were obtained, although this had refutacional structure. No intervention produced improvements in academic performance, as measured by the results of evaluations of the course Introduction to the study of psychology. The need to assess and act on critical thinking of students if we want to achieve greater changes misconceptions and improvements in academic performance arises. It is also recommended to evaluate ideas on psychology have teachers and other professionals in the area, as they may have discrepancies in terms of they think is right or not within

¹ Centro de Investigación y Evaluación Institucional, Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela. ycanoto@ucab.edu.ve

the discipline, given the large number of approaches that coexist within the same. Additionally required the preparation of texts and materials refutational structure to facilitate the work of teachers and students.

KEYWORDS: *Misconceptions, image, psychology, refutational texts.*

1. *Introducción*

El filósofo de la ciencia Sir Karl Popper (1972/1991) afirmó que la “ciencia debe comenzar con los mitos, y con la crítica de estos mitos”, según Lilienfeld, Lynn, Namy, y Wolff (2009) los profesores de psicología deberían, de manera similar, tomar las ideas erróneas como un punto de partida para su enseñanza y así confrontar a los estudiantes con la información inexacta, antes de presentarles la información correcta.

Las ideas erróneas son conocimientos y creencias inconsistentes con el cuerpo de conocimientos científicos y evidencias empíricas aceptadas en una disciplina (Hughes, Lyddy y Lambe, 2013). Los psicólogos están interesados en la imagen pública de la psicología, y las ideas erróneas que el público en general tiene sobre la disciplina, desde la creación de la American Psychological Association (APA) en 1892 (Wood, Jones y Benjamin, 1986). Una preocupación reiterada es la confusión que se presenta entre el trabajo del psiquiatra y el del psicólogo, la consideración de la psicología como una ciencia o la inclusión de la psicología dentro de la filosofía. En 1954, Grossack (c.p. Wood y cols., 1986) reporta que el público general no distingue entre psiquiatría y psicología, y cree que son básicamente lo mismo. A pesar de que el proceso de profesionalización tiene más de 100 años de historia, hay dudas sobre si la psicología es una ciencia y también se cuestiona que el estudio científico de la conducta sea posible.

2. *Desarrollo*

2.1. MARCO REFERENCIAL

Las ideas erróneas suponen barreras para el aprendizaje científico, y la psicología es muy sensible a esos conocimientos preexistentes. Esto puede deberse a que la gente está relacionada emocionalmente con la información sobre la conducta humana, especialmente cuando la información que ofrecen las investigaciones científicas es contraintuitiva (Kolquist, Vergin y Lassonde, 2015)

La población que ha sido más evaluada en cuanto a sus creencias son los propios estudiantes de psicología, ya que como futuros profesionales, es necesario que tengan una imagen clara acerca de lo que es su disciplina. Vaughan (1977) reporta que las ideas erróneas son comunes a todos los estudiantes de los primeros semestres y a medida que los estudiantes aprueban las distintas asignaturas, dichas ideas erróneas no se ven influidas por las lecturas ni las discusiones en clase, mostrando mucha resistencia al cambio. Además esas ideas erróneas tienen influencia sobre el rendimiento académico.

Lamal (1979) replica el estudio de Vaughan, con resultados similares, y encuentra que el poco cambio en las creencias se debe a que estas ideas provienen de fuentes muy confiables y de mucho prestigio, como medios de comunicación, padres, maestros e incluso de los

mismos profesores de los cursos de psicología. Gutman (1979) también encuentra poco efecto de los cursos tradicionales de psicología sobre las ideas erróneas de los estudiantes.

Gardner y Hund (1983) confirman en su investigación que la participación en cursos de psicología no tiene influencia en el cambio de las ideas erróneas, ya que estas son creencias que parecen estar firmemente establecidas en la cultura y son muy resistentes al cambio. Sin embargo no existe acuerdo a este punto, ya que Gardner y Dalsing (1986) si reportan que los errores disminuyen a medida que los alumnos obtienen más créditos en cursos de psicología.

Brown (1984) asegura que el problema no es que sean creencias erróneas, sino que son tópicos acerca de los cuales no hay acuerdo entre los profesionales, por lo que, puede que el problema con la imagen pública de la psicología sea causado por los mismos desacuerdos internos entre las diferentes posturas teóricas. Kimble (1984) también plantea que el problema de la imagen de la psicología se crea desde dentro de la misma disciplina, cuando coexisten visiones tan dispares como la científicista y la humanista. En este sentido el problema podría llegar a ser irresoluble. Janda, Engnad, Lovejoy y Drury (1998) resalta que dentro de la misma psicología no se está de acuerdo en cuáles evidencias empíricas son realmente importantes, por lo que es muy difícil desarrollar campañas educativas dirigidas a la opinión pública. Para Jens y Heinrich (1998) la imagen de la psicología cambia en función de la experiencia que se tenga, si se trabaja en investigación o si lo que se tiene es experiencia en aplicaciones prácticas de la misma.

Estas ideas falsas provienen también de la exposición y reforzamiento por parte de los medios, los instructores y los libros de texto, que presentan ideas sobre-simplificadas. Otra fuente de ideas erróneas pueden ser los sesgos cognitivos, como tendencia a inferir causalidad a partir de la correlación, estar expuesto a muestras muy restringidas, errores de razonamiento, entre otros.

Hughes, Lyddy y Lambe (2013) clasifica las fuentes de ideas erróneas en dos grupos:

- Fáticas: información incorrecta o incompleta encontrada en medios populares, el salón de clase o el ambiente cotidiano.
- Ontológicas: teorías derivadas del sentido común o conocimientos ingenuos. Son una colección de suposiciones ontológicas, conceptos explicativos y mecanismos causales que tomados conjuntamente conforman teorías intuitivas sobre la psicología.

Esta distinción entre las fuentes de las ideas erróneas es importante para el desarrollo de estrategias dirigidas a disminuirlas o eliminarlas. La investigación debería enfocarse en separar estos factores ambientales y cognitivos, para examinar el papel que tienen en la formación y persistencia de estas ideas falsas. Esto ayudaría a desarrollar técnicas para prevenir o combatir su influencia.

En los estudios con estudiantes de asignaturas introductorias a la psicología han encontrado una prevalencia de ideas erróneas de entre 28% al 71%. En Venezuela también se han realizado estudios sobre la prevalencia de ideas erróneas sobre la psicología. Cañoto (2004) realizó un estudio sobre la imagen de la psicología en estudiantes universitarios,

donde se encuestó a 359 estudiantes de las escuelas de psicología, educación e ingeniería de la Universidad Católica Andrés Bello, en su sede de Montalbán, Caracas (UCAB-Montalbán). Se encontró que entre el 38,44% y el 65,73% de los participantes tenían confusiones acerca de áreas particulares de estudio dentro de la disciplina, sobretodo en relación al estudio de la percepción, los métodos que utilizan los psicólogos en sus investigaciones y el objeto de estudio, considerando a la psicología como parte de la filosofía en una oportunidades o como parte de la psiquiatría en otras. En este estudio se encontró que la opinión de los estudiantes de primer año de psicología es similar a la de los estudiantes de educación e ingeniería, sin embargo los estudiantes de tercer año de la psicología presentan una reducción considerable en las ideas erróneas al compararlos con los de primer año y los de educación e ingeniería. Este hallazgo contradice lo expuesto anteriormente, en el sentido de que tener más créditos aprobados en asignaturas relacionadas con la psicología no afecta a las ideas erróneas.

En otra investigación realizada en el ámbito local, Arnaboldi y Ramírez (2004), administraron la escala “Psicología como ciencia (PAS Scale)” a 768 estudiantes de la UCAB-Montalbán, sin considerar la carrera a la que pertenecían, para realizar la adaptación y validación de dicha escala. En cuanto a su científicidad, la psicología fue ubicada en el sexto lugar, luego de la física, la química, la biología, la medicina y la ingeniería. Se consideraron menos científicas que la psicología a la economía, la sociología y la educación. Los estudiantes de los últimos años de psicología creen que la disciplina es más científica que los estudiantes de los primeros años y los de las demás carreras. Las personas que manifiestan que la psicología es una ciencia, tienen menos ideas erróneas acerca del objeto de estudio, los métodos de investigación y áreas de aplicación de la psicología en comparación con aquellos que creen que la psicología es poco científica. Los participantes de sexo femenino tienen una imagen de la psicología como más científica que los de sexo masculino, además de manifestar con mayor frecuencia que conocen psicólogos en ejercicio y han usado sus servicios. Los estudiantes de educación tenían una imagen de la psicología como ciencia similar a los estudiantes de psicología y distinta del resto de los estudiantes de otras carreras. Esto puede tener relación, según las autoras, con que al estudiar educación, han cursado mayor cantidad de asignaturas relacionadas con la psicología. Esta investigación también apunta a que el simple hecho de cursar más créditos relacionados con la psicología puede hacer que disminuyan las ideas erróneas que se tienen sobre ella.

El área de controversia se establece en torno a qué método es más efectivo para reducir estas ideas erróneas. Investigaciones reportadas anteriormente indican que los estudiantes terminan los cursos introductorios de psicología con las mismas ideas erróneas con las que los iniciaron. Se reporta que son necesarios 10 cursos relacionados con la psicología para corregir estas ideas. Que se produzca este cambio parece tener relación con algunas características de los alumnos, como que tengan destrezas de pensamiento crítico (Kolquist, Vergin y Lassonde, 2015).

Hughes, Lyddy y Lambe (2013) reportan que los cursos introductorios tienen solo un impacto mínimo (6%) en la reducción de las creencias de los estudiantes. Resaltan que estas ideas falsas representan un reto ya que:

- Han mostrado mucha resistencia a desaparecer con las estrategias instruccionales estándar.
- Dar conocimiento fáctico que vaya en contra de las expectativas y conocimientos de los estudiantes ha demostrado ser un procedimiento inadecuado para la corrección de estas ideas.
- Estas ideas erróneas impactan negativamente en el rendimiento académico.
- La persistencia de ideas erróneas se considera un indicador de la necesidad de entrenamiento en pensamiento crítico. Los estudiantes que tienen un pensamiento crítico más sofisticado obtienen mejor rendimiento académico y son más activos en la modificación de las creencias en función de nuevos conocimientos.

En relación al rendimiento académico, Hughes, Lyddy y Lambe (2013) encuentran que el pensamiento crítico es mejor predictor del rendimiento que las ideas falsas. Cuando se consideran las tres variables, ideas erróneas, rendimiento académico y pensamiento crítico, se observa una correlación moderada entre ellas.

Acerca del cambio en las ideas erróneas, Tippett (2010) plantea que, en un intento por dar sentido al mundo, las personas desarrollan estructuras de conocimiento. Esas estructuras pueden contener información imprecisa o incompleta, que es muy resistente al cambio, porque, para cambiarlas, esas redes de conocimientos deben ser reestructuradas y en ocasiones ajustadas a información contraintuitiva. Este proceso de cambio de las ideas erróneas se produce por un cambio conceptual. Los libros de texto que se utilizan para dar nueva información a los alumnos universitarios, específicamente a los estudiantes de psicología, no contribuyen a que se produzca esta reestructuración. Deben desarrollarse textos de tipo refutacional, que incluyan en su estructura elementos de argumentación. Este tipo de textos deben hacer que los alumnos tomen conciencia de que su información es equivocada y cambien las ideas erróneas. Estos textos detectan la información errónea, la retan y la remedian o la cambian.

Hughes, Lyddy y Lambe (2013) consideran tres modelos teóricos para corregir ideas falsas:

- Vosniadou (2008, cp. Hughes, Lyddy y Lambe, 2013): Las ideas falsas son producto de suposiciones ontológicas bien establecidas, conceptos y mecanismos causales que la gente usa para formular teorías ingenuas e intuitivas sobre la conducta humana. Estas teorías son usadas y reforzadas por la cultura, haciendo que sean resistentes a su revisión rápida o fácil.
- Chi y Roscoe (2002, cp. Hughes, Lyddy y Lambe, 2013) Las ideas falsas representan un problema de categorización ontológica y para lograr el cambio se debe reasignar los conceptos a sus categorías correctas.
- Ivarsson, Schoultz y Saljo (2002, Hughes, Lyddy y Lambe, 2013) plantean un modelo sociocultural donde las ideas falsas son un problema de entrenamiento específico y

disciplina en el uso apropiado de herramientas intelectuales. El cambio involucra la socialización gradual en el uso efectivo de las herramientas de cada área de estudio.

Las tres teorías comparten la suposición de que las ideas falsas solo pueden corregirse revisando o reestructurando las creencias inadecuadas dentro del conocimiento consistente de la disciplina. El aprendizaje exitoso solo ocurre si los estudiantes revisan críticamente sus conocimientos previos y los reemplazan por conocimientos válidos y consistentes de la disciplina en cuestión. Es más fácil ignorar, reajustar o rechazar información contraria a sus creencias existentes. A este respecto Peña (2016) plantea tres estrategias para ayudar a este cambio conceptual:

- Ataque temprano y severo a los malos entendidos.
- La promoción del pensamiento crítico.
- La persistencia en el ataque.

Por su parte, Hughes, Lyddy y Lambe (2013) señalan que el cambio conceptual requiere de cuatro condiciones:

- El estudiante debe estar motivado a la vez que insatisfecho con su conocimiento actual.
- La explicación alternativa debe ser comprensible.
- El concepto alternativo debe ser creíble.
- El concepto alternativo debe ser útil.

El proceso de reevaluación ocurre cuando el aprendizaje activa intencionalmente el conocimiento previo y crea un conflicto cognitivo entre ese conocimiento y la información nueva que debe ser aprendida.

Kolquist, Vergin y Lassonde (2015) señalan que el proceso de cambio conceptual es lento e incremental y los textos de estilo refutacional son el medio que se ha encontrado más efectivo para facilitar este cambio. Este tipo de texto, debe estructurarse iniciando con la idea errónea que se está trabajando, seguida por el llamado de atención de que esta idea es equivocada. A continuación se presenta el conocimiento correcto que se quiere adquirir. Por ejemplo:

1. La gente cree que los camellos almacenan agua en su joroba. Creen que la joroba se encoge a medida que el camello usa el agua.
2. Pero esto no es verdad.
3. En las jorobas de los camellos se almacena grasa y la joroba solo disminuye si el camello pasa mucho tiempo sin comer. El camello puede vivir muchos días sin agua, pero esta agua proviene de la grasa que está en la joroba, a medida que esta grasa se usa.

Las intervenciones de tipo refutacional son ampliamente utilizadas en áreas como la física y la matemática. Delgado y Urdaneta (2011) definen los textos refutacionales como una producción escrita fundamentada de manera apropiada, cuyo propósito primordial es el de expresar opiniones o rebatirlas de manera contundente. Se busca, por medio de la lectura, probar la veracidad de una idea o bien refutar alguna contraria existente, esto en relación a fenómenos bien específicos o a ideas erróneas. Estos autores reportan haber sustituido parcialmente preconcepciones sobre la física de estudiantes de tercer año de educación media.

De acuerdo a los argumentos planteados anteriormente, la presente investigación se planteó los siguientes objetivos:

- Estimar la prevalencia de ideas erróneas en los estudiantes de primer semestre de psicología inscritos en el período académico octubre 2015-febrero 2016, en la UCAB – Montalbán.
- Estimar la prevalencia de ideas erróneas en los estudiantes de cuarto año de psicología (7-8 semestre) inscritos en el período académico octubre 2015-febrero 2016, en la UCAB – Montalbán.
- Implementar programas correctivos, basados en clases de estructura refutacional, para los grupos de primer semestre, en la asignatura Introducción al estudio de la psicología. No se utilizan textos refutacionales, ya que los libros de texto de psicología no presentan esta estructura y no se dispone de material didáctico para uso de los estudiantes.
- Evaluación de los efectos de los programas correctivos en el cambio de las ideas erróneas y su comparación con los resultados de los alumnos de 7-8 semestre que recibieron entrenamiento tradicional.
- Evaluación del efecto de los programas correctivos sobre el rendimiento académico de los estudiantes de primer semestre en la asignatura Introducción al estudio de la psicología.

2.2. PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN

En la investigación se contó con la participación de 611 estudiantes inscritos en primer semestre de Introducción al estudio de la psicología, en el período octubre 2015-febrero 2016. De estos, 168 presentaban datos incompletos, por lo que no se les incluyó en el análisis. La muestra definitiva estuvo compuesta por 443 alumnos, con un promedio de edad de 18,07 años, 80% de ellos son de sexo femenino. También se encuestaron 80 alumnos de 7-8 semestre, con un promedio de edad de 22,2 años y 81,6% de estos alumnos son de sexo femenino. La muestra definitiva estuvo compuesta entonces por 691 estudiantes, con una media de edad de 20.13 años, siendo el 80,8% de sexo femenino.

Se construyó un instrumento, que se denominará en lo sucesivo “Ideas erróneas sobre la psicología”, basado en el libro “50 grandes mitos de la psicología popular: las ideas

falsas más comunes sobre la conducta humana” de Lilienfeld, Lynn, Ruscio y Beyerstein (2012). Este instrumento consta de 50 ítemes, con opciones de respuesta verdadero/falso. Se realizó una transformación de puntajes de 0 a 20, para que correspondiera con la escala de evaluación que tradicionalmente se utiliza y hacer más comprensibles los resultados y poderlos comparar directamente con las calificaciones en las que se expresa el rendimiento académico. Así obtener un puntaje de 0 es el peor puntaje, que indica que se posee el mayor número de ideas erróneas y obtener 20 es el mejor puntaje posible, ya que indica que no se tienen ideas erróneas acerca de la psicología. El instrumento utilizado se encuentra en el anexo 1.

El instrumento anteriormente descrito se administró a los estudiantes de primer semestre en la primera clase de la asignatura. Posteriormente se dividió el grupo en tres, de la siguiente forma:

- Grupo Control, que recibiría las clases según el modelo tradicional, compuesto por 196 alumnos.
- Grupo de refutación en clase teórica, donde se impartiría la clase según el esquema de los textos refutacionales, indicado anteriormente. Este grupo estuvo conformado por 177 estudiantes.
- Grupo de refutación seminarial, donde se dirigen discusiones según el modelo refutacional, aunque los textos utilizados no tienen este esquema, integrado por 70 alumnos.

Luego de separados los grupos de intervención, se diseñaron las clases teóricas con estructura refutacional y los materiales que se usaron en las clases seminariales, ya que no se cuenta con los textos y materiales necesarios para tal fin.

En el grupo de 7-8 semestre se administró el instrumento a lo largo del semestre, según la disponibilidad de cada uno, fuera de los horarios de clase y por participación voluntaria de los estudiantes.

Para el grupo de primer semestre se volvió a administrar el mismo instrumento el día de la última evaluación de la asignatura. La calificación obtenida en esta última evaluación se utilizó como indicador de rendimiento académico.

Recogidos los datos se procedió a los análisis estadísticos correspondientes que se detallan en el apartado correspondiente.

3. Resultados y discusión

Para realizar los análisis estadísticos se hizo una transformación de los puntajes del instrumento “Ideas erróneas sobre la psicología”, como se indicó anteriormente, donde el puntaje máximo es 20 y el puntaje mínimo 0, para poder comparar fácilmente sus resultados con los de las pruebas de la asignatura Introducción al estudio de la psicología, que tradicionalmente usa esta escala. El máximo puntaje (20) indica que los sujetos consideran los planteamientos del instrumento como falsos, es decir tienen menos ideas

erróneas sobre la psicología. A menor puntaje sus creencias sobre la psicología contienen más ideas erróneas.

En la primera administración del instrumento a los estudiantes de primer semestre se obtuvo un puntaje promedio de 12,15, con puntaje máximo de 20 y el puntaje mínimo obtenido 3,6. Si los estudiantes no consideraban ninguno de los planteamientos como válidos, el puntaje debe ser 20. Si creían ciertas todas las ideas erróneas presentadas, el puntaje máximo posible es 0. El 72% de los estudiantes obtienen un puntaje menor a 10, lo que indica que la mayoría de los alumnos tienen ideas erróneas sobre la psicología.

Al analizar los contenidos de las preguntas que fueron consideradas ciertas por 50% de la muestra o más, se encuentra que los temas donde se ubican estas ideas erróneas son:

- Aspectos teóricos de la disciplina, como bases neurales del comportamiento, hitos en las etapas del desarrollo, causas de los comportamientos y funcionamientos de los procesos. (Ítemes 3, 11, 19, 21, 23, 26, 28, 29, 38, 40 y 48, en el anexo 1).
- Aspectos metodológicos, como aplicación, eficacia y alcance de procedimientos de intervención (Ítemes 4, 5, 6, 7, 9, 13, 15, 17, 18, 25, 33, 36, 37, 45 y 49, en el anexo 1).

Por otro lado, en los resultados obtenidos por los estudiantes séptimo y octavo de semestre, se encuentra una media de 13,88 en el mismo instrumento usado con los alumnos de primer semestre. Al analizar los contenidos con mayor porcentaje de respuestas consideradas ciertas se encontró que las áreas que abarcan estas ideas erróneas se refieren básicamente a los mismos aspectos que los estudiantes de primer semestre, en los temas de:

- Aspectos teóricos de la disciplina, como bases neurales del comportamiento, hitos en las etapas del desarrollo, causas de los comportamientos y funcionamientos de los procesos. (Ítemes 3, 11, 19 y 21, en el anexo 1).
- Aspectos metodológicos, como aplicación, eficacia y alcance de procedimientos de intervención (Ítemes 4, 5, 6, 7, 13, 18, 25, 33, 37 y 45, en el anexo 1).

Estos resultados indican que los estudiantes de semestres superiores, que han cursado más de 10 asignaturas relacionadas con la psicología, no muestran una reducción considerable en el porcentaje de ideas erróneas sobre la psicología, aunque el número de ítems donde hay más de 50% de respuestas afirmativas es menor que los encontrados en los estudiantes de primer semestre.

Al finalizar el semestre y luego de realizadas las intervenciones con los grupos de primer semestre se administró nuevamente el instrumento “Ideas erróneas sobre la psicología”. En esta segunda medida se obtuvo una media de 13,2, con puntajes entre 20 y 1,6. Este puntaje obtenido por los estudiantes de primer semestre es similar al obtenido por los que cursan séptimo y octavo semestre. Esto sugiere que con la intervención realizada en un solo semestre, la reducción en las ideas erróneas sobre la psicología es parecida a la obtenida luego de cursar 10 asignaturas o más relacionadas con la disciplina.

Para establecer si hubo diferencia entre los puntajes de ambas evaluaciones, realizadas con el instrumento “Ideas erróneas sobre la psicología”, aplicado a 443 estudiantes en el primer semestre, se realizó un análisis de varianza de medidas repetidas, encontrando diferencias significativas, con una F de 289,93 (Sig. 0,00 y Eta2 de 0,40). Los resultados que se muestran en la tabla 1:

Tabla 1: Comparación de los puntajes de los tres grupos de primer semestre en las evaluaciones iniciales y post-intervención

	Eval. 1	Eval. 2	Media de los grupos
Eval.1	-	-	11,72
Eval.2	-1,21*	-	12,93
Exam	4,77*	5,98*	6,95

*Diferencias significativas al nivel de 0,05

Estos resultados indican que si se produjeron diferencias entre los tres grupos de intervención considerados, en relación de los puntajes obtenidos en la evaluación realizada en primer día de clase y la realizada el día de la última evaluación de la asignatura, al finalizar el semestre.

Se evaluó también cuál de los grupos presenta mayor cambio entre ambas evaluaciones. Específicamente los cambios se observan en el grupo 1, con F de 22,66 (sig. 0,00 y Eta2 0,09), con los resultados que se muestran en la tabla 2, a continuación

Tabla 2: Comparación de los resultados entre tres los grupos de primer semestre

Grupos	1	2	3	Media de los grupos
1	-	-	-	11,61
2	1,43*	-	-	10,18
3	1,81*	-0,37	-	9,80

*Diferencias significativas al nivel de 0,05

El grupo 1 fue el que presentó los mayores cambios y mejoras en la puntuación de la última evaluación de ideas erróneas. Este grupo corresponde a los alumnos que recibieron el tratamiento refutacional en la clase de teoría, donde el profesor presentó los contenidos según la secuencia recomendada:

- Activación de la idea errónea,
- Indicación clara de que esta idea es falsa.
- Presentación de las evidencias que demuestran que la idea es errónea.

Los grupos 2 (clase teórica tradicional) y 3 (clase refutacional seminarial) no tuvieron mejoría significativa en los puntajes de la evaluación post-tratamiento, lo que indica que la clase teórica dada tradicionalmente y las discusiones seminariales, aún cuando se

guiaron con un esquema refutacional, no tuvieron efecto sobre las ideas erróneas de los estudiantes.

Al analizar el efecto de las intervenciones sobre las calificaciones de los estudiantes en la asignatura Introducción al estudio de la psicología, como indicador de rendimiento académico, se observa un rendimiento muy bajo en todos los grupos, con una media de 6,9 sobre 20. No se evidencian diferencias en los puntajes de los tres grupos considerados, con una F de 26,82 (Sig. 0,00 y Eta2 de 0,11), con los resultados que se presentan a continuación, en la tabla 3:

Tabla 3: Resultados de la evaluación de rendimiento académico para los tres grupos de intervención:

Grupo	1	2	3	Medias de los grupos en el examen final
1	-	-	-	7,07
2	-0,17	-	-	7,20
3	0,45	0,61	-	6,57

*Diferencias significativas al nivel de 0,05

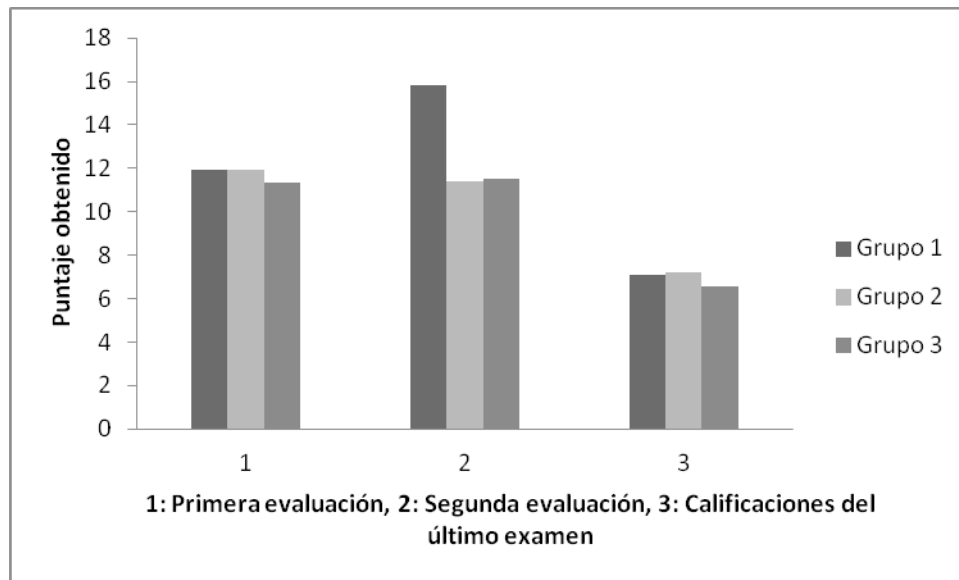
Al comparar los puntajes obtenidos en cada una de las evaluaciones y las calificaciones del último examen de la asignatura se puede observar que en la evaluación inicial, la primera administración del instrumento “Ideas erróneas de la psicología” los grupos de intervención obtuvieron puntajes similares. En la segunda administración del instrumento se observan diferencias entre el grupo 1, que recibió clases teóricas según el formato refutacional, obtiene puntajes muy superiores a los otros dos grupos. En la última evaluación de la asignatura los tres grupos obtienen resultados similares. Esto permite concluir que la intervención sólo tienen efecto sobre el cambio en las ideas erróneas y no sobre las calificaciones en la asignatura. Además el tipo de intervención que tuvo buenos resultados fue la administrada al grupo 1, clase teórica refutacional. Las otras dos intervenciones, en el grupo 2 con clase tradicional y el grupo 3, con clase seminarial con formato refutacional, no se encontró ningún cambio, ni en las ideas erróneas ni en las calificaciones obtenidas en la asignatura. Estos resultados se muestran a continuación, en la tabla 4:

Tabla 4: Medias obtenidas por grupo en las dos evaluaciones de ideas erróneas y en el examen de la asignatura

Grupo	Eval.1	Eval.2	Examen Final
1	11,91	15,84	7,07
2	11,92	11,42	7,20
3	11,32	11,51	6,57

En el gráfico 1 se muestran los resultados descritos anteriormente.

Gráfico 1: Medias obtenidas por grupo en las dos evaluaciones de ideas erróneas y en el examen de la asignatura.



En este gráfico se evidencia que ninguna de las intervenciones tuvo efecto sobre los resultados en la última evaluación de la asignatura Introducción al estudio de la psicología, por lo que para subir el rendimiento académico deben implementarse otro tipo de intervenciones, ya que se requiere de conocimientos mucho más específicos para aprobar los exámenes de las diferentes asignaturas.

4. Conclusiones

La prevalencia de ideas erróneas sobre la psicología es alta en los estudiantes de primer semestre, encontrándose que el 72% de los estudiantes responde afirmativamente a más del 50% de los ítems del instrumento “Ideas erróneas sobre la psicología” antes de cursar la asignatura Introducción al estudio de la psicología. Estos resultados son consistentes tanto con investigaciones realizadas en el ámbito local como internacional (Cañoto (2004), Arnaboldi y Ramirez (2004), Vaughan (1977) y Lamal (1979)).

Se encuentra también una alta prevalencia entre los estudiantes de séptimo y octavo semestre, quienes obtienen un puntaje de 13,8 en una escala de 20, aún cuando han cursado más de 10 asignaturas relacionadas con la psicología. De lo que se desprende que las clases tradicionales tienen poco efecto sobre el cambio en las ideas erróneas. Nuevamente este hallazgo coincide con lo reportado a nivel internacional cuando Gutman (1979) y Gardner y Hund (1983) reportan que la instrucción tradicional en los cursos de psicología no modifica las ideas erróneas sobre la misma. Es importante recordar las advertencias de Engnad, Lovejoy y Drury (1998) y Jens y Heinrich (1998) acerca de las discrepancias entre distintos enfoques dentro de la disciplina y las diferentes visiones que tienen los profesionales según el área de trabajo a la que se dediquen. Estas discrepancias pueden ser

fuente importante de confusión y mantenimiento de algunas ideas que se han demostrado falsas, mas sin embargo, continúan en los textos de psicología y se imparten en las clases.

Es muy relevante para la disciplina encontrar la mejor forma de intervenir y modificar las ideas erróneas, ya que como lo indican Lilienfeld y cols. (2009) son barreras para el aprendizaje científico, sobre todo cuando el conocimiento que ofrece la investigación científica es contraintuitivo (Kolquist, Vergin t Lassonde, 2015). La intervención refutacional es la que ha probado ser más efectiva en términos de esta modificación. En la presente investigación, solo la intervención refutacional de tipo clase teórica tuvo efecto sobre las creencias, haciendo que disminuyeran significativamente. No así la intervención de tipo seminarial, aunque las sesiones de discusión se llevaron siguiendo la misma estructura refutacional propuesta y se trataba de grupos de discusión pequeños, donde el profesor interactúa estrechamente con los alumnos, a diferencia de las clases teóricas, donde el grupo es muy numeroso (más de 80 alumnos).

Ninguna de las intervenciones tuvo efecto sobre las calificaciones de los estudiantes en la asignatura Introducción al estudio de la psicología, observándose un rendimiento muy bajo en dicho examen. Esto plantea la necesidad de buscar otro tipo de variables e intervenciones, como las que plantean Kolquist, Vergin y Lassonde (2015) quienes argumentan que el pensamiento crítico puede ser una variable que afecte directamente tanto a la modificación de las ideas erróneas como al rendimiento académico.

Un aspecto adicional está relacionado a la disponibilidad e material con estructura refutacional para ayudar al profesor y servir de apoyo a los estudiantes. Los textos de psicología disponibles no tienen la estructura refutacional descrita, por lo que los profesores deben diseñar los materiales que se requieren para tal fin.

Agradecimiento

La autora de la presente investigación desea agradecer la colaboración de los profesores Zena Sleiman y Raúl Pérez (cátedra de Introducción a la psicología, Escuela de Psicología, UCAB), al Br. Enrique Marcano en la transcripción de datos y la asistencia técnica de la profesora Luisa Angelucci (cátedra de Metodología II, Escuela de Psicología, UCAB).

REFERENCIAS

- Arnaboldi, M.P. y Ramírez, A.P. (2004) Adaptación y validación de la escala “Percepción de la psicología como ciencia (PAS Scale). Trabajo de grado presentado a la Escuela de Psicología, UCAB. No publicado.
- Brown, L.T. (1984). Misconceptions about psychology aren't always what they seem. *Teaching of psychology*, 11, 75-75.
- Cañoto, Y. (2004) Escala sobre la imagen de la psicología en estudiantes universitarios. *Analogías del comportamiento*, 7, 141- 181.
- Delgado, R y Urdaneta, A. (2011) Sustitución de preconcepciones en los conceptos de volumen y densidad existentes en los alumnos de tercer año de educación media. Trabajo de Grado para optar al grado de Licenciado en Educación Mención Física y Matemática. Universidad

- de Los Andes, Trujillo, Venezuela. No publicado.
- Gardner R.M y Dalsing, S. Misconceptions about psychology among college students. *Teaching of psychology*, 13, 32-34.
- Gardner, R.M. y Hund, R.M. (1983). Misconceptions of psychology among academicians. *Teaching of psychology*, 10, 20-22.
- Gutman, A. (1979). Misconceptions of psychology and performance in introductory course. *Teaching of psychology*, 6, 159-161.
- Hughes, S., Lyddy, F., & Lambe, S. (2013). Misconceptions about psychological science: A review. *Psychology Learning and Teaching*, 12, 20-31.
- Janda, L., Engnad, K., Lovejoy, D. y Drury, K. (1998). Attitudes toward psychology relative to other disciplines. *Professional psychology: research and psychology*, 29, 140-143
- Jens, D. y Heinrich, M. (1998). The relationship between academic major and perception of psychology as a science. *Psi Chi Journal*, 3, 270-298.
- Kimble, G.A. (1984). Psychology's two cultures. *American psychologist*, 39, 833-838.
- Kolquist, M., Vergin, M. & Lassonde, K. (2015). Psychology knowledge revision campaign: integrating refutation-style teaching materials into a classroom-based research project. Proceedings of the national conference on undergraduate research (NCUR) April 16-18.
- Lamal, P.A. (1979). College students' common beliefs about psychology. *Teaching of psychology*, 6, 155-158.
- Lilienfeld, S.O., Lynn, S. J., Namy, L., & Woolf, N. (2009). *Psychology: From inquiry to understanding*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Lilienfeld, S.O., Lynn, S. J., Ruscio, J. y Beyerstein, B. L. (2012) *Grandes mitos de la psicología popular*. México: Oceano.
- Peña, G. (2016). Psicomitología... ¿cómo combatirla? *Analogías del comportamiento*, 13. <http://revistasenlinea.saber.ucab.edu.ve/temas/index.php/analogias/article/view/2908>. Recuperado el 03-04 – 2016.
- Popper, K. (1972/1991). *Conjeturas y refutaciones*. Barcelona: Paidós.
- Vaughan, E.D. (1977). Misconceptions about psychology among introductory psychology students. *Teaching of psychology*, 4, 138-141.
- Wood, W., Jones, M. y Benjamin, L.T. (1986). Surveying psychology's public image. *American psychologist*, 41, 947-953
- Tippet, Ch.D. (2010). Refutation text in science education: a review of two decades of research. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 8, 951-97.

ANEXO 1: Ítemes del instrumento “Ideas erróneas sobre la psicología”.

1. La percepción extrasensorial es un fenómeno científico bien establecido.
2. La hipnosis es el único estado de conciencia que se diferencia de los estados de vigilia.
3. Los psicólogos solamente trabajan en hospitales psiquiátricos.
4. Los primeros minutos después del nacimiento son cruciales para la vinculación efectiva con la madre.
5. Los mensajes subliminales pueden persuadir a la gente a comprar productos.
6. Para cambiar el comportamiento debemos cambiar actitudes.
7. La gente comúnmente reprime los recuerdos traumáticos y dolorosos.
8. La escritura a mano puede revelar rasgos de personalidad.
9. Los psicólogos pueden recetar medicinas como parte del tratamiento.

10. Es fácil descubrir a un mentiroso por sus expresiones faciales.
11. Los psicólogos pueden manipular a las personas e inducirlos a hacer cosas.
12. Algunas personas usan más el hemisferio izquierdo del cerebro, otras el derecho.
13. La psicología se interesa por el estudio del alma.
14. La adolescencia se caracteriza por ser un período de intensa angustia emocional y agitación.
15. Las personas pueden aprender nueva información mientras duermen.
16. Las hospitalizaciones psiquiátricas y crímenes aumentan durante la luna llena.
17. La interpretación de los sueños es un método válido y fiable.
18. Las mujeres tienen mejor intuición social que los hombres.
19. En el lado derecho del cerebro se ubica la parte creativa.
20. La psicología puede predecir la conducta en forma exacta.
21. La mayoría de las personas experimentan una crisis de mediana edad entre los 40 y 60 años.
22. La percepción visual se produce por pequeñas emisiones de luz que salen de los ojos.
23. Exponer a los bebés a la música de Mozart aumenta su inteligencia.
24. Las personas con amnesia siempre se olvidan de todos los detalles de su vida temprana.
25. Interpretación de los sueños revela deseos inconscientes.
26. Las personas con esquizofrenia tienen múltiples personalidades.
27. La felicidad está determinada exclusivamente por condiciones externas.
28. Los opuestos se atraen.
29. Las personas sólo utilizan el 10% de su cerebro.
30. La psicología es parte de la medicina.
31. Los niños criados en familias homosexuales crecen homosexuales ellos también.
32. La información que nos dan los órganos sensoriales es precisa y confiable.
33. El rendimiento académico mejora cuando los estilos de enseñanza se adaptan a los estilos de aprendizaje de los estudiantes.
34. El testimonio de testigos es un método muy preciso y fiable para la identificación de los presuntos delincuentes.
35. El hecho de que una característica sea heredada significa que no se puede cambiar.
36. Los pensamientos positivos reducen el desarrollo de cáncer.
37. Es mejor expresar la rabia que contenerla.
38. Mientras más personas estén presentes en una emergencia mayor será la probabilidad de que alguien preste ayuda.
39. La prueba de polígrafo puede detectar con precisión la deshonestidad y las mentiras.
40. La psicología da respuesta a preguntas filosóficas y espirituales.
41. La vejez se asocia con una insatisfacción creciente y con la senilidad.
42. Todos percibimos exactamente igual los estímulos que se nos presentan.
42. El castigo es un medio muy eficaz de cambiar el comportamiento a largo plazo.
43. Las pruebas de inteligencia solo sirven para discriminar a las personas.
44. Ha habido un aumento significativo de la tasa de niños con autismo infantil
45. Dar premios solo convierte a la gente en interesada
46. La mayoría de la gente no va a seguir las instrucciones de hacer daño a otro de una figura de autoridad.

47. La memoria funciona como una grabadora o una cámara de vídeo, guardando con precisión los acontecimientos que experimentamos.
48. La hipnosis es útil para recuperar recuerdos olvidados.
49. La mayoría de las personas que fueron abusadas físicamente en la infancia van a convertirse en abusadores.

Aportes pedagógicos desde la psicología positiva a la formación de estudiantes universitarios

Fransergia Pineda Rosales¹

RESUMEN: La reflexión pedagógica de los procesos de formación desde la psicología positiva, es una tarea que resulta compleja y necesaria. Compleja, por la diversidad de líneas conceptuales y enfoques provenientes de distintos campos del saber que se entrecruzan generando paradigmas, posturas o aproximaciones, ofreciendo así la posibilidad de una mirada distinta sobre la pedagogía y la educación. De ello parte, la necesidad de profundizar en la psicología positiva, donde como nueva rama se recuerda que el estudio de la salud, el bienestar y la felicidad son tan importantes, serios y científicos como lo es la enfermedad y el malestar. Para ello se desarrolla la siguiente investigación, que parte de la fundamentación teórica de la psicología positiva, el modelo del bienestar y algunos conceptos básicos que permitirán comprender su aplicación como posible intervención de repensar el quehacer universitario. Para dicha investigación se asumió una postura bajo el paradigma hermenéutico crítico, con un enfoque cualitativo de tipo documental, a través de una investigación bibliográfica, donde se utilizó como técnica el círculo hermenéutico para la interpretación crítica del material bibliográfico, obteniendo como resultado la propuesta de un discurso pedagógico que estará orientado al supuesto de establecer una Universidad del Bienestar a través del modelo PERMA, y como consecuencia la formulación de algunos aportes pedagógico desde la psicología positiva que problematiza y potencializa la formación del estudiante universitario.

PALABRAS CLAVE: *Universidad, pedagogía, psicología positiva, estudiante, docente, bienestar.*

Contributions from teaching positive psychology for training of college students

ABSTRACT: Pedagogical reflection of the processes of formation from positive psychology, is a task that is complex and necessary. Complex, diverse conceptual lines and approaches from different fields of knowledge that crisscross generating paradigms, attitudes or approaches, offering the possibility of a different perspective on pedagogy and education. From this, the need for further positive psychology, where new branch as it is recalled that the study of health, welfare and happiness are so important, serious and scientific as is the disease and discomfort. To do the following investigation, that some of the theoretical foundations of positive psychology, welfare model and some basic concepts that will understand your application as possible intervention to rethink the university life develops. For this investigation a posture assumed under the critical hermeneutics, with a qualitative approach to documentary, through a literature search, which was used as technique hermeneutical circle for understanding, interpretation and application of bibliographic material, resulting the proposal of a pedagogical discourse that will be geared to establish a course of University Welfare through PERMA model, and as a result the formulation of some pedagogical contributions from positive psychology that problematize and potentiates the training of university student.

KEYWORDS: *University, teaching, Positive psychology, student, teaching, wellness.*

¹ Universidad Central de Venezuela, Venezuela, fcpr34@gmail.com

1. *Introducción*

Al avanzar el hombre en su proceso de humanización, se ve en la obligación de desarrollar un pensamiento divergente, el cual lo logra a través de incipientes procesos educativos, que lo conducen a ir, progresivamente, conformando estructuras cognitivas, de comprensión y reflexión crítica. En ese sentido, la universidad ha sido una institución encargada de realizar dicha tarea.

Actualmente, definir la educación universitaria podría resultar complejo, en vista de los desafíos socio-históricos que ella debe enfrentar. Por ello, es imprescindible reconocer la importancia del pensamiento crítico ante tales retos. En consecuencia, la universidad debe mantener su vigencia y pertinencia, como institución que responde ante las coyunturas históricas. Convirtiéndola así, en una institución que trasciende ante los cambios constantes que le son exigidos por la sociedad.

Es por ello, que para la presente investigación le es pertinente que desde la psicología positiva se realice un aporte interdisciplinario, aproximándose conceptualmente para atender diversos retos a los que se enfrenta la misma a la hora de formar a sus estudiantes. Son múltiples las posibilidades de intervención que la psicología positiva puede ofrecer a la educación. Pero en aras de fomentar nuevas líneas de investigación, este trabajo introduce el concepto de “Universidad del Bienestar”. Esto conlleva, a potencializar conceptos que como el de herramientas beneficiarían la formación teórico-práctica de los estudiantes universitarios.

Esta investigación, consiste en una aproximación comprensiva sobre los aportes pedagógicos desde la psicología para la formación del estudiante universitario. Dicha problemática, se enmarca dentro del área de la Pedagogía, puesto que se trata de algunos de sus fenómenos más comunes, los cuales son la fundamentación de la universidad, el rol del docente y el rol del estudiante universitario.

Para iniciar se explica con detalle, el problema de investigación de este trabajo, el cual en resumidas cuentas, nos aproxima conceptualmente al bienestar universitario. Entendiendo con ello, que se puedan incluir transversalmente en la Pedagogía y potencializar al estudiante con diversas herramientas para el ejercicio de su rol en la universidad y sus posibles repercusiones en sus proyectos de vida y de país. Posteriormente en el marco referencial, se expondrá una reseña sobre la historia de la Psicología Positiva, sus fundamentos, el modelo PERMA y algunos conceptos claves. Además, también se busca la conceptualización de la universidad en el mundo, con autores considerados pertinentes y más específicamente, la historia de la universidad venezolana.

Por otra parte, se desarrolla el procedimiento de la investigación utilizado, en este se definen los parámetros del paradigma hermenéutico crítico y su relevancia en las ciencias sociales. Una metodología cualitativa es el enfoque elegido para esta investigación, de tipo documental y un nivel bibliográfico, donde la técnica utilizada para su comprensión, interpretación y aplicación es el círculo hermenéutico. La combinación de riqueza teórica han aportado los datos suficiente para la aproximación desarrollada. Por último se desarrollan los aportes pedagógicos de la psicología positiva para una aproximación de la Universidad

del Bienestar, la conformación de sus ejes transversales y el supuesto de la aplicabilidad del modelo PERMA bajo sus conceptos fundamentales. Finalmente se cierra esta investigación con algunas conclusiones, para futuros estudios sobre el tema.

2. Desarrollo

Hoy en día una reflexión pedagógica debe contener factores que fortalezcan los procesos de formación del ser social en su tiempo y espacio, por lo que debemos buscar aproximarnos a nuevos enfoques que permitan provocar un cambio pedagógico y psicológico para las necesidades educativas actuales, logrando dar dirección a una formación con nuevos estándares. Así pues, los protagonistas del proceso enseñanza-aprendizaje se encarguen de fomentar las herramientas positivas, transformando y potencializando el quehacer educativo desde la psicología positiva.

El pensamiento pedagógico, necesita una transformación que traspase las escuelas tradicionales, que descarte el adoctrinamiento y el moldeamiento de los conocimientos y habilidades. Así como también, desmontar la formación tecno-instrumental del estudiante. Además, la falta de liderazgo intelectual y moral, plantea un debate de la crisis educativa, que como consecuencia, evidencia la devaluación de las vinculaciones teórico-práctica, originando un vacío entre la vida y el entorno universitario. Lo que debe ser evidente, es la pluralización del pensamiento pedagógico creando la responsabilidad de planear y reivindicar la educación para formar ciudadanos en una sociedad de bienestar.

Por tal razón el campo de la Psicología Positiva expuesta por Seligman (2006), se basa en que la concepción de hombre, que quiere una vida significativa y satisfactoria, a cultivar lo mejor para sí mismo y para con los otros, definiendo cuál es su línea de base y llevarlo a su máximo potencial, en búsqueda del sentido de bienestar y de todo lo que éste constructo conlleva, tomando raíces curativas del psicoanálisis y el conductismo y otras preventivas de la psicología humanista del siglo XX.

Partiendo de la concepción de la educación liberadora, Freire (2006) plantea que es factible educar al hombre en libertad, y por tanto, formar personas responsables, dignas, respetando sus individualidades y sus potencialidades, generando una reflexión en la praxis pedagógica más integradora culturalmente hablando. En consecuencia, existen realidades complejas en el día a día del proceso educativo que deben ser atendidos y maximizadas al desarrollo de las potencialidades positivas y convertirse en una realidad palpable y visible de la reflexión teórico-práctica de la pedagógica.

La psicología educativa desde una perspectiva positiva, se centrará en el bienestar cognitivo del estudiante. Se sustentará en la presente investigación, que promover y desarrollar atributos, es más que arreglar lo que está mal en cada estudiante; es identificar y fortalecer sus cualidades predominantes y ayudar a encontrar los espacios en los que puedan ser expresadas. Csikszentmihalyi, (2008), plantea que podemos lograr obtener una mayor felicidad introduciendo el compromiso en el desarrollo de las actividades más que en la gratificación de haber alcanzado una meta, ofreciendo una visión del Flujo en las tareas del quehacer didáctico cotidiano.

En relación a lo anteriormente expuesto, la psicología positiva es una propuesta que tiene vigencia y pertinencia en este siglo XXI, donde se vislumbra el desarrollo de las fortalezas personales, emociones positivas, relaciones interpersonales positivas e intervenciones positivas como herramienta clave para el poder, dominio y dirección de una sociedad. Entendiéndose la relevancia en educación y su impacto en la formación del estudiante universitario, que como tales deberá asumir una postura crítico-reflexiva de su entorno histórico y sociocultural.

Es por ello, que se considera necesario realizar un ejercicio de reflexión pedagógica desde la psicología positiva, en donde se reconozca si se están atendiendo las deficiencias presentadas en lo afectivo– emocional, lo cognitivo-valorativo y lo sociocultural. Es decir, sí como educadores nos estamos capacitando para innovar y promover el bienestar del proceso enseñanza-aprendizaje, fortaleciendo y adquiriendo una pedagogía pertinente con sentido de acción y prevención a nuestras problemáticas actuales.

Luego de realizar estas aseveraciones, se plantea en la presente investigación la posibilidad de aproximación de algunos aportes desde la psicología positiva para la reflexión pedagógica sobre los procesos de formación de los Estudiante Universitario, generando un acercamiento en las instituciones bajo las intervenciones positivas, promoviendo la reflexión ante un cambio en el pensamiento de cada integrante para su bienestar. De esta manera, intentamos atender algunas problemáticas educativas actuales y orientar la acción educativa en un florecer pedagógico desde el bienestar. Es por ello, que la investigadora, se realiza las siguientes interrogantes: ¿Existe un referente teórico suficiente de la psicología positiva? ¿Existen implicaciones de la psicología positiva para la Educación Universitaria? ¿Es posible establecer unos aportes pertinentes desde la psicología positiva en función a la formación del Estudiante Universitario?

2.1. MARCO REFERENCIA

2.1.1. *Psicología positiva*

Desde la psicología positiva se establece que el estudio de la salud, el bienestar y la felicidad son tan importantes, serios y científicos como lo es la enfermedad y el malestar. Su objetivo principal es equilibrar la balanza, no soslayando la importancia de la parte negativa del ser humano, sino aumentando la importancia en la parte positiva. Seligman (2011), define a la Psicología Positiva como el estudio científico del bienestar. Es un campo que tiene como propósito ampliar el foco de la psicología clínica más allá del sufrimiento y su consecuente alivio, es decir, su objetivo es la promoción del bienestar y el funcionamiento óptimo de los individuos, se basa en lo que decidimos elegir por su valor intrínseco.

El campo de la Psicología Positiva se refiere a las experiencias subjetivas: bienestar, alegría y satisfacción (en el pasado); esperanza y optimismo (para el futuro); y *fluir*–*flow*– y felicidad (en el presente). A un nivel individual refiere a los rasgos individuales positivos: capacidad de amar, vocación, perseverancia, perdón, originalidad, visión de

futuro, espiritualidad, talento, sabiduría. A un nivel grupal, refiere a las virtudes cívicas institucionales como: responsabilidad, altruismo, moderación, tolerancia, ética, entre otros (Seligman y Csikszentmihalyi, 2008).

2.1.2. Teoría del Bienestar

Hoy en día, ofrecer una definición asertiva del Bienestar es algo complejo, por sus diversas fundamentaciones a través de los años pero se podría establecer dicha definición desde la Psicología Positiva, como un constructo compuesto de varios elementos determinantes, de decisiones no coaccionadas sus siglas en inglés P.E.R.M.A. (emociones positivas, compromiso, relaciones interpersonales, significado y logros) comprendiendo su libre elección por su valor intrínseco (Seligman, 2011). Tales elementos son mensurables, individualmente no definen el bienestar pero juntos sí, cada elemento se compone de tres propiedades: contribuir al bienestar, las personas los buscan por su valor intrínseco no para lograr otro elemento y se define y mide de forma independiente de otros elementos (exclusividad), ¿En qué consiste el P.E.R.M.A.? Analizaremos cada uno de los elementos a continuación:

P-“Positive Emotions” (Emociones Positivas-vida placentera): El primer elemento de la teoría, se refiere a la importancia de la construcción y experimentación de las emociones positivas, nos explica que a medida que las emociones positivas se construyan y se amplíen, las relaciones amorosas, la actitud mental positiva, la tolerancia y la creatividad se expande mejorando la actividad conductual de cada persona, generando momentos de felicidad. Según Fredrickson (2009) permiten obstaculizar a las emociones negativas dando paso a la construcción de pensamientos, formas de actuar y modos habituales de adoptar más positivos aligerando la vida cotidiana en cuanto a la salud y bienestar. La felicidad y la satisfacción con la vida como medida subjetiva.

Dicho lo anterior, las emociones positivas son consideradas experiencias que favorecen el pensamiento creativo para la solución de problemas interpersonales, desarrolla la flexibilidad cognitiva, promueve respuestas de generosidad y altruismo, aumenta los recursos intelectuales y contrarresta las tendencias depresivas, lo que proporcionan un estilo de afrontamiento adaptativo, es decir, favorecen la construcción de recursos personales (físicos, psicológicos y sociales) para afrontar situaciones difíciles o problemáticas. Fredrickson (2009) sugiere diez emociones positivas que son: alegría, gratitud, serenidad, interés, esperanza, orgullo, diversión, inspiración, sobrecogimiento, y amor.

E-“Engagement” (Entrega-Vida comprometida): se basa en la identificación, práctica de las virtudes y fortalezas del carácter que generan emociones positivas, permitiendo fortalecer el mejoramiento del entorno en que se desenvuelva. El concepto de Flujo fue introducido en la Psicología por Mihály Csikszentmihalyi, quien lo refiere como el estado mental de operación, en el cual la persona tiene la totalidad de su atención en lo que está haciendo, el individuo se encuentra totalmente envuelto por medio de un intenso sentimiento de enfoque, en el cual el tiempo pasa de manera rápida, la persona dedica todos

sus procesos mentales y sentidos en su actividad, dando esto un resultado exitoso en la tarea realizada y una gran satisfacción personal.

R-“Relationships” (Relaciones Positivas): Hay pocas cosas positivas que sean solitarias, tener y mantener relaciones positivas y constructivas es un requerimiento universal para el Bienestar Humano. Nuestra necesidad de sentirnos conectados es fundamental a un nivel íntimo, familiar, social, organizacional y comunitario. El destinar nuestro tiempo a cultivar las relaciones más importantes de nuestra vida tiene un efecto inmediato en nuestro nivel de felicidad. Los demás son el mejor antídoto contra los momentos difíciles de la vida y las formas más fiables para animarse (Peterson y Park, 2009). “Necesitamos cosas muy diversas de aquellos a quienes amamos: sobre todo en el infortunio, aunque el gozo también busca unos ojos en los que confiar” (Píndaro, citado en Nussbaum, 1995).

M-“Meaning and Purpose” (Vida con sentido): Creer que el sentido de nuestra existencia pertenece, sirve o es de utilidad para algo más grande que nosotros mismos nos ayuda a sentir que trascendemos en cada una las acciones de nuestra vida diaria. Ya sea a nivel político, religioso, familiar profesional, el definir el significado y al darle un propósito a nuestros proyectos y ocupaciones nos brinda la oportunidad de actuar con coherencia y establecer las prioridades y los valores en base a las cuales deseamos vivir. El sentido no se limita a un estado subjetivo.

A-“Accomplishment” (Éxito y Sentido de Logro-vida conseguida): Los seres humanos tenemos una necesidad de sentirnos competentes y actuar con autonomía. El establecer metas, el desarrollar nuestro auto-control, la disciplina y el perseguir el éxito en nuestros propios términos nos ayuda a mantenernos en crecimiento continuo y a desarrollar nuestro potencial. La Confianza en uno mismo se incrementa con nuestro sentido de Competencia, por eso mientras más preparados nos sintamos, más seguros y satisfechos nos sentiremos con nuestros proyectos. Suele buscarse por su valor intrínseco, incluso cuando no aportan emoción positiva, sentido ni nada que se refiera a las relaciones.

La novedad de la Psicología Positiva implica el colocar de relieve la importancia de potenciar la construcción de los aspectos positivos del ser humano, a través del modelo P.E.R.M.A. se evidencian los elementos que deben integrarse para llenar la vida de las personas de felicidad y bienestar. Actualmente, se han desarrollado de manera científica diversos conceptos que integran cada elemento del presente modelo, es por ello que es importante mencionar conceptos integrales que se consideran relevantes y que guiaran esta investigación como lo son: fortalezas y virtudes, fluidez (Flow), Mindfulness (Atención Plena), Resiliencia, El Humor y la Esperanza.

2.1.3. Educación Universitaria

Actualmente, buscar definir la educación universitaria podría resultar tan complejo como encontrar una contante a las transformaciones que debe enfrentar dicha institución, para lograr responder a las demandas de la sociedad. Dichas demandas son

cada vez más ambiciosas, requiriendo, no solo continuar con la herencia de la ilustración en la búsqueda de la razón, sino también las competencias de vivir en medio de la incertidumbre, donde el conocimiento es reconocido solo si se considera no duradero y con ello abrirse paso a la verdadera educación permanente.

Diversos autores, se han dado a la tarea de investigar el rol que ha ejercido la universidad desde sus inicios hasta la actualidad, buscando definirla, establecer sus pilares, pero sobre todo reflexionar sobre los desafíos a los que se enfrenta. Sin embargo, la importancia de reconocer el pensamiento crítico ante tales retos, son el motivo de que la universidad mantenga su pertinencia, convirtiéndola así en una institución que trasciende ante los cambios constantes en los que ve envuelta la sociedad. Para la presente investigación se tomara los siguientes autores (UNESCO, Tünnermann, Morín y Bauman) considerados como relevantes ante el estudio de la Educación Universitaria:

2.1.4. UNESCO y la Educación Superior

La educación superior comprende: “todo tipo de estudios, de formación para la investigación en el nivel postsecundario, impartidos por una universidad u otros establecimientos de enseñanza que estén acreditados por las autoridades competentes del Estado como centros de enseñanza superior” (UNESCO, 1998: 13). Es por ello, que la educación superior no debe ser vista como un básico proceso de enseñanza-aprendizaje, sino como una institución encargada de lograr que se promueva la investigación, la producción de saberes, comprometidos en el desarrollo cultural social, económico y psicológico de cada individuo, con un enfoque que responda a su entorno y donde la nación garantice su óptimo desarrollo.

La educación superior, se enfrenta en todas partes a desafíos y dificultades relativos a la financiación, la igualdad de condiciones de acceso a los estudios, una mejor capacitación del personal, la formación basada en las competencias, la mejora y conservación de la calidad de la enseñanza, la investigación, la pertinencia de los planes de estudios. Reconocer que existen desafíos, es a su vez reconocer que se vive una profunda crisis de valores, más allá de emprender su simplificación al plano económico, es asumir que se debe profundizar en la dimensión de la moralidad y la espiritualidad más arraigadas. Donde solo si se reconoce tales dimensiones, se emprende la transformación y la renovación que verdaderamente necesita la educación universitaria.

Para finalizar la UNESCO expone, la necesidad de poder desarrollar los servicios de orientación para facilitar el paso de los estudiantes secundarios a la enseñanza superior, sea cual fuere su edad. Este apoyo es importante si se quiere que los estudiantes se adapten a los cursos, reduciéndose así el abandono universitario. Esta nueva concepción implica cambios importantes en la forma de entender la Educación Universitaria, al plantear que los grandes fines de la educación son los mismos para todos los seres humanos, sean cuales fueren las barreras que enfrentan en su proceso de desarrollo y de aprendizaje.

2.1.5. *Tünnermann “la Universidad y la Sociedad”*

Presentar perspectivas acerca de la universidad es hacer referencia sobre la educación, la academia y su propósito, y que por ello poseen ideologías y proyectos particulares. Estas perspectivas responden a intereses sociales y particulares distintos, como es el contraste entre las necesidades de las empresas, el Estado y las comunidades, el cual debería tratar de balancearse, en lugar de enfrentar los intereses de cada una de las partes. Sin embargo, si existe un elemento que tiene en común las universidades, sin importar su modelo a seguir, es la utilización de la ciencia como punto de partida a la solución de los diversas problemáticas a las que deba enfrentarse.

Tünnermann (2001), establece que hablar del oficio universitario, es referirse a sus tradicionales tres funciones básica: investigación, docencia y difusión o extensión. Adicionalmente, se les atribuye las funciones crítica y social. En ese sentido, el ideal uso de las mismas reside en la equilibrada integración de ellas para orientar las respuestas a las diversas problemáticas que suscitan en su entorno. Aunque la universidad no es la única que deba proveer de conocimiento, se podría decir que su deber es sobresalir como institución, que como misión tiene que colocar a la ciencia y sus recursos al servicio del hombre.

Por lo tanto, aun cuando se esboza ampliamente lo referido a la pertinencia social o de la educación universitaria, Tünnermann (2006) es muy enfático al aclarar que existe una leve tendencia a reducir la pertinencia sólo a la respuesta que ésta debe dar a las demandas de la economía o del sector laboral o profesional. Sin duda alguna, la educación superior tiene el compromiso moral de atender estas demandas; pero su pertinencia trasciende esas demandas y debe analizarse desde una perspectiva más profunda y amplia, que tenga en cuenta los desafíos, retos y solicitudes que al sistema de educación superior y a cada una de las instituciones que lo integran, impone la sociedad en su conjunto.

2.1.6. *Edgar Morín, Repensar la Universidad*

Se debe considerar a la universidad como la escuela de la vida, comprendida como la cultura de la humanidad en sus múltiples sentidos; la Escuela de la lengua, la Escuela poesía de la vida, la Escuela del descubrimiento, la Escuela de la complejidad humana y la Escuela de la comprensión humana (Morín, 2002). Y para afrontar dichas dificultades habría que recurrir no a enseñanzas separadas sino a una Pedagogía y Didáctica conjuntas que agrupe al filósofo, al psicólogo, al sociólogo, al historiador, al escritor y esto se conjugaría con una iniciación en la lucidez.

La primera finalidad de la enseñanza fue formulada por Montaigne, citado en Morín (2002), “vale más una cabeza bien puesta que una repleta” (p.12), entendiendo como cabeza repleta donde el saber se acumula sin ninguna organización que otorgue sentido y “una cabeza bien puesta” significa disponer simultáneamente de una actitud para plantear y analizar problemas con el principio organizativo que permite vincular y dar sentido.

Actualmente, los problemas de la educación tienden reducirse en términos cuantitativos; mas crédito, más docente, menos restricciones, menos materiales. Todo esto es

necesario, así como también, es que cada docente pueda conocer individualmente a cada estudiante y poder ayudarlo, se necesita flexibilidad en la educación, en la enseñanza, en la didáctica pero sobre todo fomentar la autodidáctica. No se puede discutir sobre una reforma del pensamiento sin exigir una reforma de la universidad. La reforma de la universidad no debería conformarse con una democratización de la enseñanza y con la generalización del estado de estudiante, se trata de una reforma que concientice una nueva actitud para organizar el conocimiento, es decir para pensar.

2.1.7. Bauman y La Universidad en la Modernidad Líquida

Para Bauman (2008), el aprendizaje y la educación fueron creados a la medida en el que el mundo era duradero, para que continuara siendo duradero y que apuntara hacerse más duradero, pues se consideraba que la memoria era un valor positivo. Actualmente, es una desventaja hablar de una educación tradicional en la modernidad líquida. Es decir, mantener un marco cognitivo sólido, que apunte a sostener objetivos de una educación ortodoxa. Puesto que, sostener dichos objetivos sería fijarse de una vez y para siempre pasos forjados de suerte ante la búsqueda repetida del éxito.

En consecuencia, el conocimiento no puede ser concebido como un objeto de valor duradero. Por lo que, se debe desalentar la idea de que el conocimiento que se gana debe ser atesorado y protegido. Bauman (2008), plantea algunos retos que enfrenta la educación en la actualidad: El síndrome de la impaciencia, la premisa de educar bajo un mundo volátil como el de la modernidad líquida, la generación de jóvenes que rompan con el sueño de convertirse en un producto admirado, deseado y codiciado.

Finalmente, como señala Bauman (2008), aún debemos aprender el arte de vivir en un mundo sobresaturado de información. Y también, debemos aprender el aún más difícil arte de preparar a las futuras generaciones para vivir en semejante mundo, un mundo en el que la educación debe ser un pilar, que permita generar ciudadanos informados y fomentar que no sigan la lógica del sistema líquido, que puedan encontrar su sentido en la colectividad, en el que el ideal de felicidad no puede reducirse al aspecto económico. De tal modo, es necesario proseguir con las condiciones para una sociedad mejor preparada y capaz de transmitir la cultura de nuestro tiempo a las nuevas generaciones.

2.2. PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN

La investigación que se está presentando se ve enmarcada dentro del paradigma hermenéutico crítico Recas Bayón (2006), de tipo cualitativa, con un nivel de investigación propositivos-interpretativo, diseño de investigación documental, técnica de recolección es la bibliográfica y la técnica de análisis fue la interpretación semántica.

El procedimiento, para realizar la comprensión e interpretación de texto desde el paradigma hermenéutico crítico, es el “círculo hermenéutico”. En la presente investigación, se construyó un círculo hermenéutico, implicando cinco momentos fundamentales: la pre-comprensión, la fusión del horizonte entre la investigación y los textos de interpretación, el proceso de extrañeza y formulación de preguntas, el proceso comprensivo y por último

la Comprensión-Interpretación crítica pedagógica desde la psicología positiva. Surgiendo así, la capacidad critico-reflexiva para la aproximación de unos lineamientos pedagógicos desde la psicología positiva para la formación del estudiante universitario. A continuación, se describe cada momento que guió la presente investigación:

- Momento I La Pre-comprensión: es el paso inicial del círculo hermenéutico, se apoya en la aceptación de ciertos presupuestos (prejuicios) e indicios de construcciones, elaborados a partir de fuentes textuales y constatadas en una problemática actual.
- Momento II Fusión del horizonte entre la investigación y los textos: En este sentido, se enfatiza la importancia de los primeros acercamientos del análisis semántico de los textos, adentrándose en la estructura profunda del mismo y fundiéndolo con el horizonte histórico-ideológico del investigador para concretar un acuerdo con lo investigado.
- Momento III Proceso de extrañeza y formulación de preguntas: a partir, de las construcciones de ideas fuertes, se originan las denominadas interrogantes y posteriormente formulación del objetivo general y los específicos. Con ello, se guía el inicio a la búsqueda de comprensión de los textos que legitiman el desarrollo de la investigación.
- Momento IV Proceso Comprensivo: la comprensión, funde lo aspirado como investigador y lo ofrecido significativamente por el texto. Es decir, se colocó la subjetividad ético-crítica en la interpretación, originando la vinculación de la teoría del bienestar de la psicología positiva y la formación del estudiante universitario. Desde esta perspectiva, se establece la mediación entre el investigador y los textos consultados, se aproxima, se involucra teóricamente y explícita desentraña lo comprendido, para ubicarlo en la problemática establecida anteriormente.
- Momento V Comprensión-Interpretación crítica pedagógica desde la psicología positiva: es el proceso hermenéutico esencial, que integra la comprensión y la interpretación. Puntualizando en ella, la validez de los enunciados hermenéuticos y comprobando su posible correspondencia teórica “una pedagogía desde la psicología positiva” para aplicarlo al marco de supuestos prácticos “formación del estudiante universitario”. Por tal razón, no es una técnica de campo, sino una vinculación entre dos enfoques con factibilidad de ser llevado consecuentemente a la práctica pedagógica y didáctica. Dicho nuevo enfoque, es el reflejo interpretativo de enunciar nuevos horizontes pedagógicos desde lo ya conocidos hacia lo construible, en una apropiación que se refleja en los aportes pedagógicos desde la psicología positiva para la formación del estudiante universitario, que se presenta en la investigación.

3. *Propuesta pedagógica*

El saber no nos hace mejores ni más felices, pero la educación puede ayudar a ser mejor y, si no feliz, enseñarnos a asumir la parte prosaica y a vivir la parte poética de nuestras vidas.

Edgar Morín

Son muchas las posibilidades de intervención que la psicología positiva puede ofrecer a la educación, dada su breve trayectoria existen aun muchos campos sin explorar. La educación positiva como muchos la llaman, tiene como objeto promover la felicidad y el bienestar en el educador-educando, mejorando su calidad y fortaleciendo el proceso educativo, buscando crear ambientes áulicos propicios para el enriquecimiento personal y el alcance del bienestar. Arguis, Hernandez y Borgues (2012).

En el ámbito educativo, Grotberg (2006) señala que la psicología positiva está considerada como una herramienta con el cual se lograría un mayor bienestar psicológico en las escuelas, y por ende una mejor calidad de vida, pero esto solo será posible si los docentes concientizan su rol e incorporan el desarrollo de la psicología positiva como eje transversal en su práctica didáctica. Es por ello que se considera necesario proporcionar a los educadores, las herramientas necesarias para convertirse en agentes promotores de una Pedagogía del Bienestar, desarrollando la atención en el estudiante convirtiéndose así en protagonista de su presente, con mejores niveles de vida, un mayor bienestar y que a su vez se constituyan en agentes promotores de cambio en sus familias, organizaciones y comunidades.

Según Morín (2002), la universidad insiste en un planteamiento curricular de diversas especializaciones, donde se establece que solo se debe desarrollar en los estudiantes habilidades y destrezas para que encuentren el trabajo deseado y solo con ello lograr las condiciones de vida que realmente ellos se merecen. ¿Pero en realidad es necesario esperar al futuro para comenzar a hablar del bienestar o sobre la felicidad? ¿Cuándo es el momento oportuno? ¿Definitivamente no es el bienestar uno de los logros de la educación superior formal? o ¿Por el hecho de ser acreditarlo como un conocimiento no científico no debe ser mencionado por la academia? ¿Es el bienestar oficialmente parte del currículo oculto universitario? o ¿Simplemente es un conocimiento tan subjetivo que cada individuo debe encontrar su camino a él?

Sin embargo para ser honesta, no es la primera investigación que se ha realizado dichas interrogantes, ni con ello se pretenden responder a las mismas. Por consiguiente, en la presente propuesta se plantea, una posible aproximación conceptual de la “Universidad del Bienestar”, o al menos, potencializar conceptos que sean introducidos como herramienta para la práctica formativa de los estudiantes universitarios, donde si ¿La teoría del bienestar como eje transversal, puede proyectarse como base conceptual a la pedagógica de la universidad? Y con ello, conceptualmente el modelo PERMA como temática pedagógica. Es decir, desarrollar: “Emociones positivas; identificando y potencializando fortalezas y virtudes en los estudiantes”, “Compromiso; la Fluidez universitaria como (experiencia optima) y Mindfulness (Atención Plena)”, “Relaciones positivas”, “Significado; optimismo y resiliencia”, y por ultimo “Logro; esperanza”.

Se considera relevante que antes de iniciar el desarrollo conceptual, Vera (2008), menciona algunas precauciones, al señalar, lo que la psicología positiva no es y asumiendo sus orientaciones se procederá a señalar lo que la Universidad del Bienestar no es. En ese sentido, para aquellos actores que quieren ejercer la potencialización teórico-práctica, que dichos aportes ofrece a la pedagogía universitaria, se debe dejar a un lado en primer lugar la concepción de autoayuda y base poco científica de los referidos conceptos, en oposición a la Universidad del Bienestar cuya fundamentación se encuentra sustentada en estudios científicos. Por ello, esta propuesta se apega a las categorías científicas que la psicología positiva ciñe con su carácter reflexivo-propositivo a la Educación Universitaria.

Una segunda precaución, consiste en que no se pretenda que los aportes propuestos se conviertan en un dogma de fe académico, ni que se imponga como verdad absoluta. Se esgrime, la libertad de diversidad de valores ante todo, evitando se exagere su uso conceptual o práctico, como nos muestra su fundador Seligman (2006) “lo que cada uno haga con esa información, depende de sus propios valores y objetivos” (p. 178). Lo que se plantea es que los docentes se apropien de dichas herramientas, las internalicen y desde su criterio pedagógico las ejerzan oportunamente.

Por último, sería inoportuno decir, que lo ejercido en nuestras universidades se ha desarrollado del todo erróneamente, pues la siguiente propuesta no busca ser un paño de agua ante las recurrentes patologías que persiguen día a día a la educación superior, sino más bien, desde una perspectiva potencializadora ofrecer una mirada diferente del rol que ejerce la academia. Además, introducir diversas herramientas que aporta la psicología positiva. Esto conllevaría a obtener un cambio sustancial, donde la concepción productiva de la hiperespecialización sea problematizada y redimensionada. Así pues, más que una vida para el trabajo, se observe al individuo más humanísticamente y menos tecnoinstrumentalizado.

3.1. HACIA LA UNIVERSIDAD DEL BIENESTAR


El concepto de Universidad del Bienestar, es un constructo que hace referencia a una variedad de herramientas y vivencias más allá de la actividad académica instruccional. Donde la capacidad de apertura que ofrece el conocimiento que en ella se imparte, propicia la emancipación del estudiante. En el contexto de la noción del bienestar, cada individuo independientemente de su especialidad, desarrolla fortalezas, virtudes, creatividad, optimismo, gratitud, esperanza, entre otros, logrando evitar la autocomplacencia con la academia y fomentando el poder autocrítico para con sus reflexiones, su bienestar y en definitiva encontrar una vida con sentido, compromiso y significación.

No obstante, para que la universidad pueda apropiarse de estas herramientas que conducen al bienestar, debe articular algunos ejes transversales. A continuación se expondrán tres de ellos: El afectivo-emocional: que comprende la frecuencia y el grado de intensidad del afecto positivo dentro de la universidad (placer/felicidad) y la ausencia de sentimientos negativos (depresión/ansiedad), asociados a encontrar una vida académica placentera, enfocada en la capacidad de reconocer y experimentar emociones satisfactorias. Fredrickson (2005), evidencia que experimentar el componente afectivo-emocional en las personas

incide en el aprendizaje, la actitud positiva aumenta la atención y bajo sus estudios demostró que podía aumentar el bienestar emocional entrenando y educando en ello.

Para finalizar, se presenta el siguiente cuadro como síntesis de la propuesta interpretativa propositiva, en aras de lograr una aproximación hacia la Universidad del Bienestar:

Cuadro 1. Aportes Pedagógicos desde la Psicología Positiva

Hacia la Universidad del Bienestar			
	Universidad	Docente	Estudiante
	<p>Universidad del Bienestar, es un constructo que hace referencia a una variedad de herramientas y vivencias más allá de la actividad académica instruccional. Apropriación de sus ejes transversales y la aplicabilidad del Modelo PERMA con carácter reflexivo-propositivo para la Educación Superior.</p>	<p>Los educadores, se convierten en agentes promotores de la didáctica del Bienestar, desarrollando herramientas que identifique y potencialicen el ejercicio educativo. Para la emancipación del estudiante, que se debe observar más humanísticamente y menos tecnoinstrumentalizado.</p>	<p>Los estudiante, problematizan y concientizan el bienestar convirtiéndose así en protagonistas de su presente, con mejores niveles de vida y que a su vez se constituyan como agentes promotores de cambio en sus familias, organizaciones y comunidades. En definitiva encontrar una vida con sentido, compromiso y significación.</p>

Aplicabilidad del Modelo PERMA en la Universidad

“Carácter positivo como guía de un pensamiento bien puesto”

1. P-Emociones Positivas



El efecto positivo que tienen las emociones positivas para la universidad: al aumentar las estrategias cognitivas, niveles altos de rendimiento académico, bajo abandono escolar, mejoras para el entendimiento de situaciones complejas y un alto ajuste psicológico para la formación del estudiante.

Considerar, el rol activo del docente. Debida apropiación teórico-práctica de las emociones positivas en la universidad. Así como la dedicación como para conocer a sus estudiantes, identificar y potencializando sus principales fortalezas o virtudes.

Conocer como estudiante, cuáles son sus fortalezas o virtudes y poder utilizar dicho conocimiento, para potencializar cada actividad que se planifique en la universidad. Y con ello se convierta en una herramienta que genere más emociones positivas para el bienestar.

“La Universidad como experiencia óptima”

2. E-Entrega



La universidad se convierte en el escenario perfecto al lograr que el estudiante experimente el desarrollo del flujo-bienestar. Considerando como fundamental el pleno desarrollo de sus siete dimensiones, y utilizar la técnica como la atención plena para que el proceso de formación se convierta en un modelo de fluctuación de experiencias académicas.

El docente al conocer esta herramienta podrá utilizar la fluidez, con el conocimiento de actividades que buscan seducir a sus estudiante ante el reto que impone su delegación, de allí que se pueda decir el flujo de las evaluaciones, el flujo de la oratoria, el flujo de sus relaciones interpersonales, el flujo de la búsqueda continua del conocimiento, el flujo de repensar la complejidad de su simple presencia.

El fluir para el estudiante demuestra que se puede estar consiente momento a momento. La libertad de lograr responder asertivamente, de en vez de reaccionar automáticamente o vivir en piloto automático, es un estilo de vida basado en la conciencia y la calma que nos permite vivir íntegramente en el momento presente. Aumentando el control de pensamientos, emociones y comportamientos dentro y fuera de la universidad.

“El compartir, parte esencial de la pedagogía positiva”

3. R-Relaciones Positivas



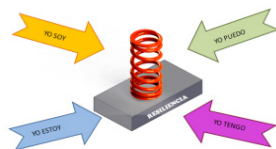
La universidad es uno de los mejores ejemplos que impone la importancia de sus relaciones positivas. Reconocer que cada dinámica se conforma, se integra y se mantienen en relación con los otros profesores, estudiantes, personal administrativo, obreros e investigadores. Siendo todos sus integrantes participes y cómplices de que los objetivos de dicha institución se lleven a cabo.

Para este componente, se recomiendo que el docente ejercite la fortaleza de la gratitud y el humor. Como la empatía y simpatía, en la medida en que produce conducta motivada en el interés por el bienestar de la otra persona. Además, estas fortalezas ayudan a crear lazos sociales, generando canales de comunicación significativos para las emociones positivas y promoviendo el bienestar en la formación del estudiante universitario.

Para una formación basada en el bienestar, el estudiante debe reconocer que habrá siempre más pros que contras, al potenciar relaciones positivas dentro y fuera de la academia. No solo las relaciones intersubjetivas, sino también la relación permanente hacia la continua búsqueda del conocimiento, que será uno de los pilares de la educación permanente.

“La Universidad un camino para encontrar la Transcendencia”

4. M-Significado



La Universidad del Bienestar, se centrará en el sentido como herramienta, es decir la importancia de que el estudiante logre identificar claramente cuál es el significado de ingresar a la universidad, del conocimiento, de entregar todo su potencial en cada actividad académica y lo significativo que será adquirir ese conocimiento para el ámbito individual y para el servicio social.

El docente, y su rol significativo dentro de la academia es una de las premisas que lo convierte en actor que trasciende cada día con su participación didáctica dentro de la universidad. Podemos acreditar al docente como promotor de la resiliencia estudiantil: yo soy, yo estoy, yo puedo y el yo tengo. Y en la educación eso se convierte en estimulación de la reflexión y el acceso al conocimiento, estimulación al pensamiento crítico y a la autodidáctica.

Para la formación del estudiante universitario se logra concientizar el por qué y él para qué, de su presencia en las instituciones universitarias y así podría experimentar la trascendencia subjetiva de darle sentido a ese camino escogido. Reflexionar críticamente las competencias adquiridas no como producto sino como promotor de cambio, crea consciencia de su ser como parte del ámbito social.

“La Educación Permanente el mayor logro del conocimiento universitario”

5. A-Logros



Desde la Universidad del Bienestar, se realza que el estudiante debe asumir la postura de una educación permanente donde se proponga el logro centrado en la vida, altamente personalizada, orientada al futuro y confiriendo empoderamiento de su formación universitaria.

El docente, debe promover el logro como ese factor motivacional que influye sobre el éxito académico, en tanto que constituye un proceso que conduce a la persona a contemplar sus objetivos personales, en conjunto con los deseos de avanzar hacia esas metas, sobre la base de las vías que se toman para alcanzar lo anhelado, desde el punto de vista académico.

Conseguir, superarse o conquistar el logro del conocimiento: la culminación de tareas por sí misma, aumentando la confianza de incrementar el sentido de competencia, percibiendo o sintiendo que se puede alcanzar no solo el conocimiento, sino una auténtica reflexión para una educación permanente por su carácter virtuoso.

Fuente: Elaboración propia

4. Conclusiones

Concluida la presentación de la propuesta, se considera importante puntualizar algunas reflexiones, pues al final, eso es lo que se espera de cualquier persona que lea este trabajo. En principio, comencé con la intención de responder algunas preguntas que buscan problematizar la vinculación interdisciplinaria entre la psicología positiva y la formación universitaria, pero al avanzar en la investigación noté la profundidad conceptual que estas podían tener.

Quizás lo que más me lleva a reflexionar, es la posibilidad de ofrecer una propuesta teórico-pedagógica para el bienestar universitario y de cómo la academia se puede acercar críticamente a conceptos positivos desde la mirada científica que tanto la caracteriza. El modelo PERMA, desde la psicología positiva podría bien, servir como mecanismo de apertura al debate crítico-reflexivo donde se conecte el conocimiento que en ella se imparte, a la propicia emancipación del estudiante.

Otra reflexión, que considero extremadamente criticable es la visión tecno-instrumental que los estudiantes tienen sobre la formación universitaria a recibir, y que solamente sea la adquisición de un aprendizaje para el mundo laboral en general. No existe manera de cambiar nuestra estructura psico-social actual, si nos conformamos con reproducir los sistemas y discursos preestablecidos. La educación, en cualquier nivel debería ser más que un simple aprendizaje de técnicas de trabajo, pues eso a mi parecer no es una universidad realmente. Es por ello, que al nombrar la universidad, deberían de aparecer en su definición conceptos como el conocimiento, la innovación, el pensamiento crítico y sobre todo el bienestar, y con ello alejarnos un poco de su relación como línea de producción de masas, cuyo propósito es producir títulos y competencias.

Además, para la formación del estudiante bajo la concepción de la Universidad del Bienestar, se propone la noción de que cada individuo independientemente de su especialidad, desarrolla fortalezas, virtudes, creatividad, optimismo, gratitud, esperanza, entre otros. Logrando, evitar la autocomplacencia con la academia y fomentando el poder autocrítico para con sus reflexiones, su bienestar y en definitiva encontrar una vida con sentido, compromiso y significación.

Por último, si la motivación de los estudiantes se limita al status social y la economía, entonces creo que debemos revisar la manera en que se concibe la educación, y en el caso de la presente investigación específicamente la concepción de educación universitaria. Es por ello, que continuando con la metodología hermenéutica crítica y para dar continuidad al círculo hermenéutico nos preguntarnos: ¿La psicología positiva puede encaminar la práctica de la formación del estudiante universitario hacia el bienestar? ¿Los profesores y estudiantes universitarios pueden asumir una postura de formación crítico-reflexiva desde el bienestar? ¿A través del modelo PERMA se puede fundamentar un cambio en la academia, que pueda conllevar a la transformación del pensamiento psicosocial?

Agradecimiento

Agradezco profundamente a la Universidad Central de Venezuela, específicamente a la Escuela de Educación y al tutor del presente trabajo de investigación el Profesor Jaime Antonio Jaimes, por convertirse en cómplice de la idea de una Educación Universitaria desde la Psicología Positiva.

REFERENCIAS

- Arguís, Hernández y Borgues (2012). Programa “Aulas Felices” Psicología Positiva Aplicada a la Educación. Zaragoza-España. Disponible en: <http://www.educacion.navarra.es/documents/27590/203401/Aulas+felices+documentaci%C3%B3n.pdf/3980650d-c22a-48f8-89fc-095acd1faa1b>
- Bauman, Z. (2008). Los retos de la Educación en la Modernidad Liquida. Argentina. Disponible en: <http://www.pedagogica.edu.co/admin/docs/1314331732losretosdelaeducacionen-lamodernidadliquida.pdf>
- Csikszentmihalyi, M. (2008). *Fluir (Flow)*. Una psicología de la felicidad. Editorial Kairós. Barcelona
- Fredrickson B. (2005). *Vida en Positivo*. Bogotá: Grupo Editorial Norma. Disponible en: <http://www.unc.edu/peplab/publications/role.pdf>
- Fredrickson, B. (2009). *Psicología Positiva: La ciencia de la prosperidad humana*. S/E. New York. USA.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía*. México. Siglo XXI; editores, Argentina S.A.
- Grotberg, E. (2006). ¿Qué entendemos por resiliencia? ¿Cómo promoverla? ¿Cómo utilizarla?; la resiliencia en el mundo de hoy, como superar las adversidades. Editorial Gadesa S.A. España.
- Morín, E. (2002). *La cabeza bien puesta; repensar la reforma-Reformar el pensamiento*. Editorial Buena visión. Buenos Aires.
- Nussbaum, M. (1995). *La fragilidad del bien; fortuna y ética en la tragedia y la filosofía griega*. Antonio Machado. Madrid.
- Peterson, C. y Park, N. (2009): El estudio científico de las fortalezas humanas. En Vázquez y G. Hervás (eds.): *La ciencia del bienestar*. Editorial Alianza. Madrid.
- Recas Bayón, J. (2006). *Hacia una hermenéutica crítica*. Editorial Biblioteca nueva S.L. Madrid.
- Seligman, M. (2006). *Auténtica felicidad*. Editorial Bolsillos; Barcelona
- Seligman, M. (2011). *La vida que florece*. Ediciones B.S.A. España: Barcelona.
- Seligman, M y Csikszentmihalyi, M. (2008). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55 (1). Disponible en: <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&id=2000-13324001&CFID=8-130715&CFTO-KEN=14276809>
- Tünnermann, C. (2001), *Universidad y Sociedad; balance histórico y perspectivas desde América Latina*. Disponible en: <http://www.enriquebolanos.org/data/media-/file/2991-1.pdf>
- Tünnermann, C. (2006). *Pertinencia y calida de la educación superior*. Lección inaugural. Guatemala. Disponible en: <http://biblio2.url.edu.gt:8991/libros/leccion-%20inaugural2006texto.pdf>
- UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>
- Vera, B. (2008). *Psicología Positiva: una nueva forma de entender la psicología*. Editorial Calamar. Madrid.

Diseño de un manual de estrategias de prevención integral significativas y pedagógicas, con el fin de abordar conductas adictivas de consumo de alcohol y drogas (naturales y artificiales), dirigido a los padres, docentes y participantes del taller de educación laboral Pro-patria

Andrea Hernández Espinoza¹

Darlyng Bogado Duran²

RESUMEN: La presente investigación fue realizada con la finalidad de diseñar un manual de estrategias de prevención integral significativa y pedagógica, para abordar conductas adictivas de consumo de alcohol y drogas, dirigido a los padres, docentes y participantes del Taller de Educación Laboral Pro-Patria, donde fue aplicado. La investigación es de tipo cuantitativa, proyecto factible, con un diseño de campo. Población 298 participantes y padres, 42 profesores del Taller de Educación Laboral Pro-patria. La muestra fue un total 6 padres, 24 profesoras, 110 participantes. La técnica utilizada fue la encuesta y observación. Los instrumentos cuestionario mixto, cuestionario de preguntas abiertas y lista de cotejo. La confiabilidad se estableció por los criterios obtenidos de los expertos docentes especialistas en retardo mental del departamento de Educación Especial del Instituto Pedagógico de Caracas, a través de los instrumentos de validación. El estudio dio como resultado que el manual cumple con la función de educar, sensibilizar y desarrollar conciencia, tanto a los padres como participantes y docentes. Sobre cómo prevenir y disminuir conductas adictivas de consumo de alcohol y drogas. Se recomienda fomentar en las familias e instituciones educativas: el amor, valores, la comunicación asertiva. Continuar con la ampliación del manual a nivel teórico y práctico. No estigmatizar sino motivar a los padres y participantes a prevenir y disminuir conductas adictivas de consumo de alcohol y drogas.

PALABRAS CLAVE: *Discapacidad intelectual, conductas adictivas, droga, alcohol, familia, prevención integral.*

Design of a manual of significant and pedagogical comprehensive prevention strategies, in order to address addictive behavior of alcohol and drugs (natural and artificial), addressed to parents, teachers and participants of the Pro-patria work education workshop

ABSTRACT: The present investigation was carried out with the purpose of designing a manual of strategies of integral and pedagogical integral prevention, to address addictive behaviors of alcohol and drug consumption, addressed to parents, teachers and participants of the Pro-Patria Labor Education Workshop , where it was applied. The research is of a quantitative type, feasible project, with a field design. Population 298 participants and parents, 42 professors from the Pro-patria Labor Education Workshop. The sample was a total of 6 parents, 24 teachers, 110 participants. The technique used was the survey and observation. The instruments mixed questionnaire, questionnaire of open questions and checklist. The reliability was established by the criteria obtained from the expert experts in metal retardation of the Special Education Department of the Pedagogical Institute of Caracas, through the validation instruments. The study resulted in the manual fulfilling the function of educating, sensitizing and developing awareness, both parents and participants and teachers. On how to prevent and reduce addictive behaviors of alcohol and drug use.

¹ Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela, andreahernandez5@hotmail.com

² Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela, darlyngbogado@gmail.com

It is recommended to encourage families and educational institutions: love, values, assertive communication. Continue with the extension of the manual at a theoretical and practical level. Do not stigmatize but motivate parents and participants to prevent and reduce addictive behaviors of alcohol and drug use.

KEYWORDS: *Intellectual disability, addictive behaviors, drug, alcohol, family, comprehensive prevention.*

1. *Introducción*

La siguiente investigación se basa en desarrollar un manual de estrategias de prevención integral significativa y pedagógica, dirigido a los padres, docentes y participantes del taller de educación laboral Pro-Patria a fin de abordar las conductas adictivas. Se pretende desarrollar conciencia sobre los temas de alcohol y drogas, con el fin de prevenir y disminuir conductas adictivas en los participantes.

De acuerdo a su relevancia social, el manual beneficiará directamente a los participantes del taller a los padres y docentes. A través de acciones prácticas y pedagógicas, tales como: charlas y planificaciones, que ayuden a la prevención del consumo de drogas y alcohol y las consecuencias que estas acarrearán. Así mismo para promover conciencia sobre la importancia de llevar una vida saludable y las oportunidades que generan si se evitan conductas adictivas del consumo de drogas y alcohol. También para fortalecer los vínculos afectivos entre los padres y representados.

Es preciso destacar la relevancia de abordar estos temas que afectan a la sociedad, sin importar su edad, sexo y condición. Es así como a través del manual de prevención integral significativa, se les manifiesta a los participantes, una serie de conocimientos y herramientas necesarias para una mejor calidad de vida.

A nivel práctico, el manual cuenta con una serie de actividades dirigidas a los padres sobre cómo prevenir y disminuir conductas adictivas en los participantes del Taller de Educación Laboral Pro-patria. Para beneficiar el pleno desarrollo de la persona con necesidades educativas especiales, favoreciendo su autonomía, personalidad, inclusión socio laboral y su calidad de vida. Este material puede ser aplicado en otras instituciones que atiendan a la población adulta que atiendan a personas con diversas condiciones de discapacidad. Contribuyendo de esta manera en la formación y educación en los Talleres de Educación Laboral, la comunidad y sociedad.

En cuanto al valor teórico, el diseño de este manual se fundamenta en las teorías de aprendizaje humanista de Rogers (1902-1987) y Maslow (1908-1970), en la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1987) y en la prevención (Martin, 1995).

La metodología de la investigación es de proyecto factible (UPEL, 2014). Con un diseño de campo.

2. *Desarrollo*

2.1. MARCO REFERENCIAL

La discapacidad intelectual es definida según la Asociación Americana de Discapacidad Intelectual y Discapacidades del Desarrollo (2010) “...por limitaciones significativas

en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa, expresada en las habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina antes de los 18 años” (p.1). En este sentido la persona con discapacidad intelectual, presenta un compromiso en su integración cognitiva, en la cual manifiesta déficits en su concentración, memoria, atención. Dificultad para integrar, analizar, procesar y darle significado a la información. Esta condición de discapacidad puede estar asociada o no a otras condiciones. Las personas con discapacidad pueden adquirir aprendizajes y habilidades, a través de una atención educativa especializada. Según Osorio (2007) en donde se considere sus capacidades, ritmo de aprendizajes e intereses. Expresa que se requiere de modificaciones en las estrategias y en la organización, de manera que se ajuste el proceso educativo a las demandas de los educandos, donde se conciba la diversidad para mejorar la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje en las instituciones educativas.

Con respecto a la educación especial, esta es una modalidad según el artículo 24 de la LOE (2009). *“Se inscribe en los mismos principios y fines de la educación Venezolana, que atiende a la población con discapacidad”*. Según Osorio (2011) la modalidad de educación especial, está estructurada bajo un enfoque humanista social. En la Conceptualización y Política de la Educación Especial, se garantiza la incorporación y participación efectiva de los educandos con necesidades educativas especiales en el ámbito social, familiar, escuela, empleo y comunidad, a través de líneas estratégicas. En relación a la Conceptualización y Política de la Atención Educativa Integral de las Personas con Retardo Mental (Ministerio de Educación, Dirección de Educación Especial, 1997) en este documento se hace referencia en cómo trabajar con estas personas y que aspectos importantes se deben considerar para abordar su enseñanza. Con el fin de potenciar y fortalecer sus capacidades, para así garantizar su calidad de vida. A través de estrategias, planificaciones, programas y otras que beneficien su desenvolvimiento satisfactorio.

Según Freire (1978), sostiene que *“La atención educativa de las personas con retardo mental es un proceso de formación integral, permanente, continuo y sistemático...”* En este orden de ideas las autoras consideran la atención educativa integral para personas con discapacidad intelectual, debe estar orientada en transmitir conocimientos. Que le permitan a los participantes transferirlos a situaciones reales y diversas, para desenvolverse plenamente en cualquier contexto. Es necesario que el docente especialista le enseñe todo lo que pueda del mundo que lo rodea, realizar actividades que sean concretas y vivenciales.

Al momento de diseñar una planificación, en donde se establezcan los objetivos a trabajar, es importante realizar una evaluación diagnóstica, para identificar las necesidades del educando, para así diseñar un plan que le permita mejorar su calidad de vida. Al planificar se debe tomar en cuenta los intereses del educando, sus aspiraciones, capacidades, necesidades y otras. La atención educativa es brindada en diversos espacios e instituciones, como lo son Institutos de Educación Especial (I.E.E.), Talleres de Educación Laboral (T.E.L.), entre otros, que ofrecen educación integral, con el objetivo de favorecer su desarrollo pleno.

En este orden de ideas las autoras consideran que la familia es el pilar fundamental de todo ser humano, ya que en ella se aprenden los valores que son fundamentales en la vida de cada persona, es por ello que el docente debe orientar tanto al estudiante como

a la familia, para así lograr mejores aprendizajes en el estudiante de modo que estos sean reforzados en casa.

Las personas con discapacidad como cualquier otra, imita patrones de los seres más cercanos, como mamá, papá, hermanos, amigos, entre otros. Es de suma importancia que ellos tengan buenos ejemplos, que se enfoquen en los valores, como el respeto, la humildad, la toma de decisiones, plantearse proyecto de vida, de modo que los ayude a tomar decisiones aceptadas.

En este sentido la familia promueve valores y principios que orientan la conducta de la persona. Es por esto la relevancia de motivar y educar a los integrantes de esta, a llevar una vida saludable. Libre de vicios, de consumo de alcohol y drogas. Las personas con discapacidad intelectual son vulnerables a ser inducidos a consumir sustancias naturales y artificiales, por su compromiso cognitivo, de acuerdo a los resultados obtenidos a través del instrumento de cuestionario mixto aplicados en el Taller de Educación Laboral Pro-patria. Los factores de riesgos en las personas con discapacidad (s.f) como lo son la depresión, falta de aceptación por su condición, la dependencia de las demás personas como sus padres, falta de atención de parte de su familia y su entorno social, esto ocasiona sentimientos de frustración. Con respecto a los factores protectores de la persona con discapacidad, según la ONA (s.f), se encuentra que poseen un autoestima alta, tienen definido su proyecto de vida, existen valores en ellos, la familia los integra en las actividades, existe comunicación entre padres e hijo, usa el tiempo libre en actividades que sean productivas para su vida, entre otras.

Considerando los factores de riesgo mencionados, las autoras hacen referencia a la importancia de fortalecer los vínculos afectivos entre la familia y la persona con discapacidad intelectual. De manera que esta sea un apoyo fundamental para estos y así favorecer su desarrollo e inclusión social. Ya que podrían acarrear conductas adictivas de consumo de alcohol y drogas. Es de suma importancia fomentar los factores protectores de manera que estimulen y motiven a la persona a avanzar como un ser productivo para sociedad.

Según la Guía Aprendiendo y Viviendo la Prevención de la ONA (2007) citan al Manual de capacitación para los docentes (1999) la describen como un proceso que promueve el desarrollo integral de la persona, a través de disminuir los factores de riesgo y el fortalecer los factores de protección, que desarrolla las habilidades para la vida (p.69). Las autoras consideran que la prevención integral busca, disminuir el consumo de drogas y alcohol en personas con discapacidad, educar a todas las personas con discapacidad para que conozcan sobre el tema de las drogas, potenciar los factores de protección, entre otros. Se puede dar desde distintos ámbitos, tales como educativos, familiar, comunitarios, laboral entre otros. Puede llevarse de manera directa e indirecta de acuerdo a las actividades que se ejecuten. a través de esta se pueden desarrollar habilidades para la vida que permiten a toda persona, resolver problemas, afianzar su autoestima, concepto e imagen personal, manejar sus emociones, tomar decisiones positivas, pensar de forma creativa, tener un pensamiento autocrítico y manifestar empatía a hacia los otros. En el desarrollo de estas habilidades se hace referencia a la comunicación asertiva que debe existir entre la familia y sus hijos con la finalidad de orientarlos. Fortalecer valores y su proyecto de vida. Para así lograr de

sus hijos, seres sanos y productivos para la sociedad. El proceso de estas se lleva a cabo a través de especialistas como psicólogos docentes, entre otros. Por medio de actividades y estrategias, que promueven el desarrollo integral de la persona.

En el siguiente trabajo investigativo se recopilaron una serie de estrategias de prevención brindadas por la ONA, a través de la Guía Aprendiendo y Viviendo la Prevención y Guía la Esperanza y Fortaleza de una nueva vida preventiva. Además se toma en cuenta la práctica centrada en la familia de la persona con discapacidad intelectual, las planificaciones centradas en la persona con discapacidad intelectual, Modelos preventivos del Consejo Nacional Contra las Adicciones de México. Se describen las estrategias para el desarrollo de habilidades de apoyo o afectivas, de evaluación, de elaboración, de aprendizaje.

En este orden de ideas las autoras consideraran las estrategias mencionadas, para la elaboración del diseño del manual de estrategias preventivas integrales y pedagógicas, para abordar conductas adictivas de consumo de alcohol y drogas. Ya que las mismas guían el proceso investigativo, pedagógico y de enseñanza para generar aprendizajes significativos, en cuanto a la prevención y disminución de conductas adictivas.

Con las estrategias las autoras pretenden estimular también el desarrollo de las habilidades para la vida. Generando conciencia a través de las estrategias a aplicar, con el fin de que los participantes se apropien de los conocimientos y los consoliden. Y así puedan transferirlos a sus contextos cotidianos.

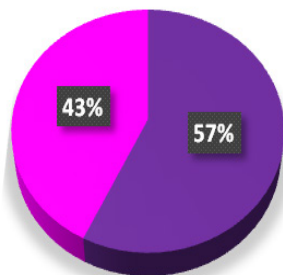
Además con la aplicación de las estrategias las autoras consideran que se orienta e informa a los padres, sobre cómo prevenir y erradicar conductas adictivas. Fomentando los valores como principal estrategia y herramienta, para que se forjen los vínculos afectivos entre padres y participantes.

3. Gráficos

Con respecto a los instrumentos de recolección de datos en la siguiente investigación, el primer aplicado fue el cuestionario mixto que contiene nueve preguntas dirigidas a caracterizar las conductas adictivas de los participantes del Taller de Educación Laboral Pro-patria. Se seleccionó la siguiente pregunta.

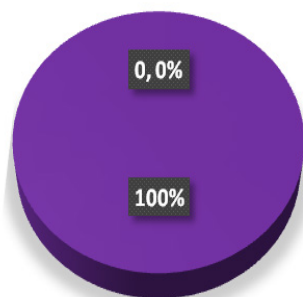
Gráfico 4: ¿Cuáles son las conductas adictivas que manifiestan los participantes del Taller de Educación Laboral Por-patria?

Pregunta 4



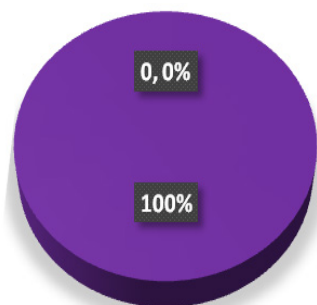
En cuanto al cuestionario de preguntas abiertas aplicado a los docentes del Taller de Educación Laboral Pro-patria, orientado al diseño del manual, se seleccionó la siguiente pregunta número 5 del mismo.

Grafico 5: ¿Cuáles serían las estrategias para desarrollar aprendizajes significativos en los participantes para prevenir conductas adictivas?



En relación al tercer instrumento aplicado que es la lista de cotejo que contiene once afirmaciones sobre el manual de estrategias de prevención, con la finalidad de determinar si es factible o no. Se seleccionó la afirmación número 6.

Grafico 6: El diseño del manual es factible para abordar conductas adictivas de consumo de alcohol y drogas en las personas con discapacidad intelectual.



4. Método

PARADIGMA DE LA INVESTIGACIÓN

Nuestra realidad es objetiva y separable del investigador, ya que considera el paradigma cuantitativo, porque realizamos según Gutiérrez (s.f.) “*mediciones y predicciones del comportamiento de estos grupos sociales*” de los participantes del Taller de Educación Laboral Pro-patria.

TIPO DE INVESTIGACIÓN

Es proyecto factible, el cual según la UPEL (2014) “*consiste en la investigación, elaboración y desarrollo de una propuesta, modelo operativo viable para solucionar problemas,*

requerimientos o necesidades de organización o grupos sociales” (p.21). En este sentido se considera pertinente y viable diseñar un manual estrategias de prevención integral significativas y pedagógicas, dirigido a los padres, docentes y participantes del Taller de Educación Laboral Pro-Patria con el fin de abordar conductas adictivas en cuanto al consumo de drogas y alcohol.

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Es de campo. Según Palella y Martins (2012) la investigación de campo “*Consiste en la recolección de datos directamente de la realidad de donde ocurren los hechos, sin manipular o controlar variables*” (p. 88). Debido a que se obtuvo la información directamente del contexto en el Taller de Educación Laboral Pro-patria.

POBLACIÓN Y MUESTRA

La población de la investigación son los padres, docentes y participantes del Taller de Educación Laboral pro-patria. Un total de 42 docentes, participantes 298 y padres. La muestra que asistió a la charla que contempla el manual de estrategias de prevención fue un total de 6 padres, participantes 110 y 24 docentes.

VARIABLES DE LA INVESTIGACIÓN

Este proyecto tiene como variables, conductas adictivas, droga, alcohol, prevención integral y familia. Las técnicas de la siguiente investigación es la encuesta y la observación.

INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

El instrumento de recolección de datos Según Palella y Martins (2012) “*...es en principio, cualquier recurso del cual pueda valerse el investigador, para acercarse a los fenómenos y extraer de ello información*” (p. 125). Se aplicaron dos cuestionarios, mixto y de preguntas abiertas. El cuestionario mixto para caracterizar las conductas adictivas de consumo de alcohol y drogas de los participantes con discapacidad intelectual, contempla nueve preguntas. El segundo cuestionario de preguntas abiertas para la validación de expertos del diseño del manual de estrategias, contiene 11 preguntas. Estos instrumentos fueron aplicados en el Taller de Educación Laboral Pro-patria, los encuestados fueron docentes de la institución.

Además se utilizó el instrumento de lista de cotejo que según Hurtado (2012) “*consiste en listado de aspectos observar, con un cuadro para marcar si cada uno de ellos se encuentra presente o no*” (p.169). En este instrumento se mencionaron once afirmaciones para determinar la confiabilidad del manual, en donde los expertos deberán responder si se encuentra o no el indicador. Este instrumento se aplicó en el Instituto Pedagógico de Caracas en docentes de Educación Especial en Retardo Mental.

ANÁLISIS E INTEGRACIÓN DE RESULTADOS

Los resultados obtenidos a través de los instrumentos de recolección de datos el cuestionario mixto para caracterizar las conductas adictivas de los participantes, el cuestionario de preguntas abiertas para obtener las opiniones de los docentes en relación a la efectividad del manual y la lista de cotejo para determinar la confiabilidad del mismo. Aplicados a los docentes del Taller de Educación Laboral Pro-patria y profesionales del Pedagógico de Caracas. El análisis de los mismos se llevó a cabo por medio de gráficos en donde se expresa el porcentaje de las respuestas en cada pregunta de los instrumentos.

5. Resultados y discusión

En cuanto el primer objetivo de la investigación, que consiste en caracterizar las conductas adictivas de consumo de alcohol y drogas (naturales artificiales) en los participantes del Taller de Educación Laboral Pro-patria, se obtuvieron los siguientes resultados del cuestionario mixto aplicado a siete docentes del mismo. En la pregunta 4 de la variable conductas adictivas, el 57% respondió que algunos participantes manifiestan conductas adictivas de consumo de cigarrillos y alcohol. El 43 % respondió que no manifiestan conductas adictivas y que hay casos muy puntuales que han consumido marihuana. Como sostiene la Guía la Esperanza y Fortaleza de una nueva vida preventiva de la ONA (s.f), que toda persona expuesta a consumo de la sustancia puede manifestar conductas adictivas.

De acuerdo con el segundo objetivo que consiste en diseñar un manual de estrategias de prevención integral significativas y pedagógicas, con el fin de abordar conductas adictivas, dirigido a los padres, docentes y participantes. Se obtuvieron los siguientes resultados del cuestionario de preguntas abiertas, aplicado a siete docentes del Taller de Educación Laboral Pro-patria. En relación a la pregunta 5, la variable de estrategias y el indicador aprendizaje, el 100% de los encuestados, el cual representa 6 personas, respondieron que las estrategias para desarrollar aprendizajes significativos, deben ser trabajo en grupo, reforzamiento, estrategias afectivas, conversatorios, cine foros, charlas y talleres.

Según con el marco teórico de la investigación, las estrategias que se deben utilizar para desarrollar aprendizajes significativos en los estudiantes, deben ser, de elaboración, de apoyo o afectivas, de planificación, de evaluación, investigativas, de aprendizajes, entre otras de modo que así se logren aprendizajes que perduren en la vida del participante y tengan transcendencia en su vida.

En relación con el tercer objetivo de la investigación que es implementar el manual de estrategias de prevención integral significativa y pedagógica, para abordar conductas adictivas de consumo de alcohol y drogas (naturales y artificiales), se aplicó una de las actividades del manual en la institución, que consistió en una charla informativa y educativa. Dirigida a los padres y participantes, desde una perspectiva preventiva en cuanto al consumo de alcohol y drogas (naturales y artificiales). En donde se contó con especialistas idóneos expertos-ponentes: Lic (Psic) Hernán Ávila. Director Ejecutivo de “Alianza

para una Venezuela sin Drogas”: Prof (Psicopedagogo) Johnny Marchán, Ex-Director de Prevención de “Venezuela Libre de Drogas” y, de la Comisión Metropolitana contra el Uso Ilícito de drogas (COMECUID); Dra. Darda Ramírez Médico Especialista en Medicina de los Adolescentes y, el Prof. Hernán Matute Brouzés (Preventólogo), Coordinador General de las Cátedras Libres Antidrogas CLIAD-UPEL-IPC. Abordaron los temas de consumo de alcohol, drogas, como prevenir conductas adictivas, valores, el daño que estas sustancias ocasionan al organismo, al contexto familiar y social. Haciendo énfasis en llevar una vida saludable, libre de vicios para desarrollar conciencia y sensibilizar en relación a los temas.

La cual se llevó a cabo de manera satisfactoria. Ya que en la práctica los profesores, padres y participantes recibieron de manera receptiva los conocimientos transmitidos por los especialistas antes mencionados, manifestaron que la actividad fue interesante, estimulante y motivadora, porque resolvía una situación problema.

Con respecto al cuarto objetivo, que consiste en determinar la factibilidad del manual de estrategias de prevención integral significativa y pedagógica, con el fin de abordar conductas adictivas de consumo de alcohol y drogas (naturales y artificiales), dirigido a los padres, docentes y participantes del Taller de Educación Laboral Pro-Patria. Se obtuvieron los siguientes resultados de la lista de cotejo, respondida por tres profesores especialistas en retardo mental del Instituto Pedagógico de Caracas. De acuerdo con el indicador número 6 de la lista de cotejo el 100% de los docentes especialistas afirmaron que el manual si es factible para abordar conductas adictivas de consumo de alcohol y drogas en las personas con discapacidad intelectual. Ya que resuelve una situación problema.

6. Conclusiones

Se identificó las conductas adictivas de algunos participantes a través de un cuestionario mixto, en donde los profesores manifestaron, que algunos participantes presentan frecuente y ocasionalmente consumo de alcohol y cigarrillos. Las cuales afectan el contexto familiar, social y escolar.

Es importante destacar que el manual funciona para prevenir conductas adictivas del consumo de alcohol y drogas, ya que a través de las actividades que contiene, se orienta a los padres de los participantes sobre cómo prevenir tales conductas, además se les informa como detectar conductas adictivas y que son. Haciendo énfasis en fortalecer los vínculos afectivos entre los padres y participantes, fomentado de tal manera el amor, valores, principios, una comunicación asertiva y su proyecto de vida.

A demás es útil para disminuir conductas adictivas, ya que sugiere una serie de actividades que desarrollan la concientización y sensibilización sobre el consumo de alcohol y drogas. Orientando a los participantes sobre que especialistas acudir, como psicóloga, trabajadora social, entre otros. Y como promover el desarrollo de habilidades para vida, de manera que les sirvan como herramientas para tomar decisiones positivas y favorecer su proyecto de vida. De acuerdo a los resultados obtenidos de la lista de cotejo, aplicada a los profesores del departamento de Educación Especial en retardo mental del Instituto Pedagógico de Caracas.

Se propusieron un conjunto de estrategias que le servirán a los docentes de aulas especial y regular, abordar conductas adictivas de manera efectiva, práctica y dinámica. Con la finalidad de originar un desarrollo saludable, armónico y estable en el participante con discapacidad intelectual. Cabe destacar que las actividades planteadas en el manual les permitirán a los participantes, expresar sus sentimientos, ideas, emociones, conocimientos y pensamientos. A través de las actividades como: la expresión plástica, la producción de escritos, del juego, bailes, dramatizaciones, entre otras.

De esta manera los participantes con discapacidad intelectual, adquirirán confianza en sí mismos, aumentara su autoestima, autonomía personal, se potenciarán sus conocimientos, y se afianzará la capacidad de relacionarse y sociabilizar con las personas de su entorno satisfactoriamente.

Finalmente cabe destacar que esta investigación es innovadora en Venezuela ya que no existe suficiente información ni un manual que especifique y guie el abordaje de personas con discapacidad intelectual en materia al consumo de drogas y alcohol.

Agradecimiento

Agradecemos a DIOS porque si el nada de esto hubiera sido posible, por su gran amor, su apoyo, y por guiarnos y alumbrarnos nuestros caminos en todo momento, por darnos vida y mucha salud para así lograr esta gran meta. A nuestros padres y familiares, porque cada uno de ellos fue una pieza clave durante toda nuestra carrera, ya que ellos son nuestro pilar fundamental que nos ayudan a salir adelante día con día, por su infinito amor, apoyo, entrega y compromiso incondicional con nosotras.

Damos gracias a nuestra tutora la profesora Thais Arráez por su apoyo, dedicación y guía para que este proyecto se realizara de manera satisfactoria. Al Prof. Hernán Matute por el apoyo y orientación en nuestro trabajo investigativo.

Agradecemos al Taller de Educación Laboral Pro-patria por abrirnos sus puertas para realizar este trabajo de investigación. A los especialistas Lic (Psic) Hernán Ávila. Director Ejecutivo de “Alianza para una Venezuela sin Drogas”: Prof. (Psicopedagogo) Johnny Marchán, Ex-Director de Prevención de “Venezuela Libre de Drogas” y, de la Comisión Metropolitana contra el Uso Ilícito de drogas (COMECUID); Dra. Darda Ramírez Médico Especialista en Medicina de los Adolescentes y, el Prof. Hernán Matute Brouzés (Preventólogo), Coordinador General de las Cátedras Libres Antidrogas CLIAD-UPEL-IPC que formaron parte de este proceso de investigación y que participaron en la charla preventiva del consumo de alcohol y drogas dirigido a padres, docentes y participantes del Taller de Educación Laboral Pro-patria.

REFERENCIAS

Libro:

FEAPS Madrid. (1999).Un enfoque de la discapacidad intelectual centrado en la familia. Federación de organización a favor de Personas con Retraso Mental de Madrid.

- Guía Aprendiendo y Viviendo la Prevención. Guía práctica de prevención del consumo de alcohol, tabaco y otras drogas. Caracas: Ministerio del poder Popular para Relaciones Interiores y Justicia, Oficina Nacional Antidrogas.
- Guía la esperanza y fortaleza de una nueva vida preventiva de la ONA, dirigida a personas con discapacidad. Caracas: Ministerio del poder Popular para Relaciones Interiores y Justicia, Oficina Nacional Antidrogas.
- Guía Prevención: Los Jóvenes Asumen El Reto. Caracas: Ministerio del poder Popular para Relaciones Interiores y Justicia, Oficina Nacional Antidrogas.
- Hurtado, J. (2012). *El proyecto de investigación*. Caracas: Ediciones Quirón.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador UPEL, 2002. *Manual de Trabajo de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales*. Caracas: FEDEUPEL.

Artículos de las leyes:

- Ley Orgánica para la protección de niños, niña y adolescentes (2007, Diciembre 10).Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 5.859 (Extraordinario), Diciembre 10,2007.
- Ley orgánica de educación (2009, Agosto 15).Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 5.929 (Extraordinario), Agosto 15, 2009.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (EnmiendaNº1). (2009, Febrero 15). Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 5.908)(Extraordinario) , Febrero 19, 2009.

Páginas web:

- Asociación Americana de Discapacidad Intelectual y Discapacidades del Desarrollo 2010*. [Página Web en Línea] Disponible: http://creena.educacion.navarra.es/equipos/psiquicos/pdfs/di_definicion.pdf [Consulta: 2016, Febrero 25].
- Conductas adictivas*. [Página Web en Línea] Disponible: <http://www.caib.es/sacmicrofront/archivopub.do?ctrl=MCRST352ZI90684&id=90684> [Consulta: 2016, Febrero 5].
- Consejo Nacional contra las Adicciones, Serie planeación. *Modelos Preventivos*. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.conadic.salud.gob.mx/pdfs/publicaciones/modprev.pdf> [Consulta: 2016, Febrero 5].
- Definición de droga*. [Página Web en Línea] Disponible: http://www.gadeso.org/sesiones/gadeso/web/14_paginas_opinion/sp_10000257.pdf [Consulta: 2016, Febrero 5].
- Definición de alcohol*. [Página Web en Línea] Disponible: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs349/es/>. [Consulta: 2016, Febrero 5].
- Definición de Familia*. [Página Web en Línea] Disponible: <http://www.scielo.org.co/pdf/jusju/v10n1/v10n1a02.pdf> [Consulta: 2016, Febrero 1].
- Definición de Familia*. [Página Web en Línea] Disponible: http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/BV/S0103/Unidad%204/lec_42_LaFam_ConcTip&Evo.pdf [Consulta: 2016, Febrero 1].
- Factibilidad*. [Página Web en Línea] Disponible: <http://estudiodefactibilidadyproyectos.blogspot.com/2010/09/factibilidad-y-viabilidad.html> [Consulta: 2016, Febrero 25].
- Introducción*. [Página Web en Línea] Disponible: <http://www.quees.mx/introduccion/> [Consulta: 2016, Febrero 15].
- Justificación*. [Página Web en Línea] Disponible: <http://metodologia02.blogspot.com/p/justificacion-objetivos-y-bases.html> [Consulta: 2016, Febrero 15]
- Dispositivas de la ONA prevención en la educación básica*. Caracas: ministerio del poder popular para relaciones interiores y justicia, oficina nacional antidrogas.

Dispositivos de la personas con discapacidad. Caracas: ministerio del poder popular para relaciones interiores y justicia, oficina nacional antidroga.

Definición de droga. [Página Web en Línea Disponible: http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/38851/1/WHO_TRS_551_spa.pdf [Consulta: 2016, Febrero 5].

Acercamiento teórico al fenómeno de la violencia escolar

José Rodríguez Faria¹

RESUMEN: En el universo educativo, la violencia escolar irrumpe y lesiona los fines y propósitos de la poderosa educación. En la presente investigación, se procura un acercamiento teórico al fenómeno de la violencia en el aula y se introducen unas reflexiones críticas en el abordaje del aludido fenómeno. La secuencia metodológica empleada en este empeño científico, se subsume en una investigación documental, empleándose el método del análisis de contenido, a través de una revisión exploratoria de los referentes teóricos de estudio. Se concluye que el propósito de consolidar escuelas libres de violencia escolar, atraviesa la imperiosa necesidad de conocer los significados circundantes de la violencia, sus actores y ámbitos y demanda simultáneamente una actitud proactiva de los educadores del país, quienes han de alinear todo su poderío en construir una praxis promotora de la paz y la convivencia escolar.

PALABRAS CLAVE: *Sistema educativo, violencia escolar, agresividad en el aula.*

Theoretical approach to the phenomenon of school violence

ABSTRACT: In the educational universe, school violence breaks and injures the aims and purposes of the powerful education. In this research, a theoretical approach to the phenomenon of violence in the classroom and seeks some critical reflections on the approach of the aforementioned phenomenon are introduced. The methodological sequence employed in this scientific endeavor, is subsumed in a documentary investigation, using the method of content analysis, through an exploratory review of the theoretical framework of the study. It is concluded that the purpose of consolidating schools free of school violence through the imperative need to know the surrounding meanings of violence , its actors and fields and simultaneously demand a proactive attitude of educators in the country , who have to align all their might in praxis build a promoter of peace and school life .

KEYWORDS: *Educational system, school violence, aggressiveness in the classroom.*

Introducción

Dentro de la fenoménica del aula, la violencia escolar se posiciona como una de las realidades educativas que más ha ganado interés teórico, en los últimos tiempos. Hoy, gran parte de los teóricos de la educación, han volcado sus esfuerzos investigativos, hacia el estudio profundo, riguroso y sistemático, de éstos hechos que indiscutiblemente transgreden la pureza y la magnificencia de acto escolar; todo ello, en atención a que las estadísticas oficiales sobre casos de violencia escolar, dan fe de un aumento exponencial de los mismos y que tal incremento, no solo parte desde la perspectiva cuantitativa (cantidad de casos violentos) sino también en cuanto a la magnitud de la evolución de tales expresiones violentas, visto un mayor registro de agresiones con armas de fuego, abusos sexuales, lesiones gravísimas, entre otras.

Así púes, se hace necesario la comprensión del significado de la violencia escolar, desde la pluralidad de sujetos que hacen vida en la institución escolar, así como desde la voz de

¹ Universidad de Carabobo, Venezuela, Jose_rodriguez_108@hotmail.com

los propios actores del círculo de la violencia; caracterizar a las víctimas, a los agresores, a los espectadores y delinear el espacio y los tipos de agresiones, no es una pretensión teórica estéril, sino un valioso empeño, en delimitar las implicancias y el contenido epistémico de un fenómeno tan complejo y multifacético.

En este sentido, ésta búsqueda científica, pretende ahondar en un conjunto de bosquejos teóricos, que permitan brindar un acercamiento teórico a la violencia escolar, a los sujetos que participan del fenómeno, así como de los tipos y escenarios más recurrentes, en aras de brindar, de manera sucinta, un marco epistemológico, que denote con cierta suficiencia, las dimensiones de éste fenómeno, que indiscutiblemente degrada el clima escolar y genera unas consecuencias negativas, que precisan de la intervención activa de todos los miembros de la comunidad educativa.

A modo de introito, vale decir, que uno de los fenómenos más complejos del hecho educativo, es la violencia escolar, por las implicaciones, consecuencias, causas y efectos que acarrea. Olewus (2006) explica que la violencia es “un comportamiento negativo (dañino) intencional y repetido a manos de una o más personas dirigido contra otra que tiene dificultad para defenderse”. (p.81). Este fenómeno, puede decirse, a priori, que conlleva una acción voluntaria que lesiona la dignidad de un escolar, en el orden físico, psíquico, moral, intelectual, o económico. A mayor abundamiento, Abromavay (2005) citado por Pugisi (2012) refiere que la violencia escolar, es un fenómeno heterogéneo, que rompe la estructura de las representaciones básicas del valor social: la de la infancia (inocencia) y la de la escuela (un refugio pacífico) así como la de la propia sociedad (un elemento pacífico en un régimen democrático).

Este gravísimo fenómeno, ampliamente estudiado, comporta signos y dimensiones de variada naturaleza, lo que dificulta su caracterización; explican Prieto, Carrillo y Jiménez (2005) que “...la violencia es considerada como una actitud o comportamiento que constituye una violación o un arrebato al ser humano de algo que le es esencial como persona (integridad física, psíquica, oral, derechos, libertades)” (p.1030)

Dicho lo anterior, resulta forzoso indicar, que en la presente producción, también se pretenden introducir a manera de síntesis, *atendiendo a la rigurosidad académico-científica que requiere un menester de ésta índole*, las aportaciones que brindan las diversas teorías sobre la agresividad, a fin de esbozar las explicaciones que los doctrinarios brindan a la conducta agresiva; esto, con el único propósito, de comenzar a abordar desde sus inicios a un fenómeno transcomplejo, que indiscutiblemente lesiona la dignidad humana.

Secuencia metódica

En el presente empeño de investigación, circunscrito al ámbito de lo documental, se inscribe en el paradigma cualitativo, por cuanto el abordaje del fenómeno en estudio y las conclusiones dimanantes, provienen de un análisis de las construcciones teóricas de los referentes en estudio. Debe señalarse que se empleó el método analítico y se hizo un análisis exploratorio, donde los hallazgos fueron obtenidos a través de una revisión exploratoria de los referentes teóricos, seleccionándose los constructos atendiendo a la fecha de

publicación, al tipo y nivel de investigación desarrollada y al contexto donde se originaron las aludidas contribuciones teóricas.

Aproximación teórica al origen de la agresividad

La agresividad es un fenómeno complejo, y las teorías que se han propuesto explicar sus causas motivantes, han generado un sinnúmero de discusiones en los círculos científicos. Explica Berkowitz (1972) citado en Cerezo (1999), que estas teorías pueden dividirse en dos grandes bloques: uno que reputa causas endógenas a la conducta agresiva y otro bloque que apuesta por el carácter exógeno de la conducta agresiva. Surge de ésta forma, una primera clasificación, que pondera a un cumulo de teorías “activas”, que proponen que el origen de la agresión está en los impulsos internos del sujeto y otras “reactivas” que consideran que el origen debe buscarse en el medio ambiente que rodea al individuo.

Esgrimido lo anterior, resulta necesario, delimitar a modo de síntesis, los aportes de las distintas teorías sobre el origen de la agresividad. En primer lugar, es necesario hacer mención de la ***Teoría Clásica del Dolor***, en donde se considera que la agresividad es la respuesta a estímulos adversos; Hull (1943) y Pavlov (1963) referidos en Cerezo (1999), consideraron que el dolor es suficiente para activar la conducta agresiva.

En segundo lugar, es prudente referir la mirada que brinda la ***Teoría de la Frustración***; ésta teoría, propone que todas las conductas agresivas responden a una frustración previa; considera ésta teoría, que un estado de frustración tiene como efecto la aparición de un proceso de cólera en el individuo, que consecencialmente termina en una agresión directa o verbal.

De igual modo y siguiendo con éste ejercicio de síntesis, debe hacerse mención a las ***Teorías Sociológicas de la Agresión***, en donde el análisis se sitúa en el grupo social y no en el individuo. Ésta teoría, nutrida por aportes sociológicos, psicológicos, antropológicos, han mirado a la agresión social desde diversas perspectivas y han estudiado al grupo social como agente agresor. Esta teoría, analiza la agresividad social y reputa que los grupos agresivos buscan el bienestar del propio grupo, independientemente de los sacrificios que implique.

Por su parte, es forzoso hacer mención de la ***Teoría Catártica de la Agresión***, que atiende la catarsis, como una expresión repentina de afecto anteriormente reprimido. Los exponentes de ésta teoría refiere, que si el mecanismo de liberación catártica está reprimido, el sujeto tenderá a ser más agresivo. Explica Cerezo (1999), que los resultados en ese campo sugieren que el estado físico producido por una amenaza hacia el individuo o por un bloqueo de meta, puede traducirse en la oportunidad de agredir, a quien lo provoca.

Por ultimo deben revisarse las aportaciones, de la ***Teoría Bioquímica o Genética***, púes ésta pretende demostrar que la agresión es producto de una serie de procesos bioquímicos que se producen en el organismo y en el que juegan un papel decisivo las hormonas. Mackal (1983) exponente de ésta teoría, refiere Cerezo (1999) propone la existencia de hormonas agresivas, que desencadenan las actitudes supra identificadas.

Descrito lo anterior, es forzoso concluir este apartado señalando, que pese a que algunas de éstas teorías, componen cierta controversia en los círculos académicos, son indiscutibles,

los valiosos aportes que proponen, púes se intenta, explicar las causas originarias de la agresión, hecho éste clave, para seguir en el camino, por erradicar éste grave mal, que solo ha de superarse, conociéndolo a profundidad y activando consecucionalmente las respuestas necesarias y en este sentido, los educadores están llamados a estar en primera línea de batalla.

Los actores del círculo de la violencia escolar

La violencia escolar, no puede ser plenamente abordada, sin estudiar a sus principales actores, y la literatura es conteste en cuanto a quienes son los sujetos que recurrentemente intervienen en éste multifacético fenómeno. Las obras consultadas, presentan una repetida triada de sujetos, a saber: agresor, víctima y espectador; lo diferenciador, es que no hay una “unaninidad” en cuanto a los rasgos de cada uno de los actores, aunque éstos presentan características similares, los investigadores en sus hallazgos han conseguido algunas variaciones.

Dicho lo anterior, es menester, comenzar la presente caracterización, haciendo referencia al sujeto “activo” de la violencia escolar: el acosador/agresor, quien es el actor, que infringe el daño físico, psíquico o social, al sujeto pasivo o víctima. A mayor abundamiento, Olewus, *pionero europeo en estudios de violencia escolar* (1998) citado por Castillo (2011) refiere:

Dan Olewus descubre la existencia de varios tipos de agresores: los típicos que se distinguen por su belicosidad con sus compañeros y en ocasiones con los profesores y adultos. Suelen caracterizarse por la impulsividad y una imperiosa necesidad de dominar a otros. Pueden ser ansiosos e inseguros. Estos agresores sienten la necesidad del poder y del dominio, parece que disfrutan cuando tienen el control y necesitan dominar a los demás. (p.147)

El agresor, es visto como el sujeto activo, quien propicia y genera el hecho violento, y éste posee una serie de rasgos característicos, puntualmente descritos por Roldan (2008) entre los cuales se destaca:

Temperamento impulsivo, lo que dificulta el control de la agresividad y la ira; deficientes habilidades sociales para comunicar y negociar sus deseos; falta de empatía y falta de sentimiento de culpa; sesgos cognitivos que le llevan a interpretar las relaciones con los otros como una fuente de conflicto y agresión en su propia persona; no necesariamente muestra niveles bajos de autoestima; generalmente son hombres y con una condición física fuerte. (p.129)

En segundo lugar, es necesario hacer referencia al sujeto pasivo, o víctima, quien recibe la agresión en el contexto escolar. La víctima, ha sido categorizada por la doctrina, fundamentalmente en dos tipos: las pasivas o sumisas, quienes no responderán al ataque o insulto y las provocadoras que se caracterizan por una combinación explica Olewus, de modelos de ansiedad y reacción agresiva.

En cuanto a las víctimas, Roldan (2008) explica que a diferencia de lo que ocurría con los agresores, el rol de víctima se reparte en proporciones iguales en cuanto al género; y caracteriza que “son débiles, inseguras, ansiosas, cautas, sensibles, tranquilas, tímidas y con bajos niveles de autoestima; suelen tener una complejión débil; viven sus relaciones

interpersonales con un alto grado de timidez” (p.130). Caracterización ésta, también recogida por Olewus (1998) quien explica:

Las víctimas: pueden ser más débiles físicamente que sus compañeros (sobre todo en el caso de los chicos); pueden tener “ansiedad corporal”: tienen miedo de que les hagan daño o de hacérselo ellos mismos; en los juegos, los deportes y en las peleas son ineficaces físicamente; tienen una coordinación física deficiente (los chicos en especial); son cautos, sensibles, tranquilos, huidizos, pasivos, sumisos y tímidos; les saltan las lágrimas con facilidad. (p.77)

El último de los sujetos de la triada de la violencia escolar, son los espectadores, curiosamente, el sujeto menos estudiado del fenómeno; quienes son aquellos que no participan directamente en el hecho violento, pues no lo generan, pero no impiden su ejecución y algunas veces secundan desde la pasividad el hecho en concreto. Olewus (1998) citado por Castillo (2011) refiere que a los estudiantes que no participan en las intimidaciones y que generalmente no toman la iniciativa se les denomina agresores pasivos, seguidores o secuaces (p.147).

Algunos tipos de violencia escolar y los escenarios donde se producen

La violencia escolar, como expresión, se circunscribe en varios lugares de la escuela y en diferentes momentos de la jornada diaria; circunscribir éstos episodios al aula de clases, implica una mirada reduccionista de un fenómeno tan complejo. Delgado (2009) magistralmente refiere:

El fenómeno denominado violencia interpersonal, violencia escolar, está presente y expresado significativamente de forma psicológica y física, en el salón de clase, en el patio y durante el recreo, los espacios sociales de la escuela, espacios de la mayor interacción social durante la infancia de los estudiantes. Sin lugar a dudas, la violencia escolar es un problema complejo, multifacético, donde se involucran directa o indirectamente todos los actores sociales de la escuela, ámbito privilegiado de socialización de la primera infancia. (p.62)

Es claro, que la violencia escolar, como fenómeno de produce en los espacios sociales de la escuela y no solo en el aula de clases, y este encuentra distintos tipos de modalidades, entre las que destacan la violencia física y psicológica. Sobre las que, en su investigación, Delgado (2009) expresa:

VIOLENCIA FÍSICA

Los mayores porcentajes de esta expresión se encuentran reflejados primero en el empujón, segundo en golpe y sin embargo el pellizco refleja altos porcentajes de poca expresión (...)

VIOLENCIA PSICOLÓGICA

En relación a la violencia psicológica los de clase los porcentajes se encuentran alrededor de un 53% en apodo descalificativo, insulto y amenaza. Quedando en bajos porcentajes la indiferencia y la humillación. (p.61)

Con el solo propósito, de profundizar el tema de los tipos de la violencia escolar, es prudente traer a colación los tipos de violencia escolar, que desarrolla Puglisi (2012), a saber: “Disrupción en las aulas; Problemas de disciplina (conflictos entre profesorado y alumnado); Maltrato entre compañeros («bullying»); Vandalismo y agresión física; Acoso sexual; Discriminación; (s/p)”. Así pues, se ilustra mínimamente los tipos de violencia escolar, siendo las aludidas las de mayor frecuencia e intensidad de acuerdo a las estadísticas oficiales, no correspondiendo a este apartado, imbuirse en las profundidades teóricas de los tipos de conductas violentas.

El rol del maestro frente al fenómeno de la violencia escolar

La educación se eleva en el cosmos posmoderno y trae consigo un poderoso brillo que casi roza el velo de la divinidad, por cuanto es el espacio emancipador donde los seres humanos construyen su camino a la superación y a la trascendencia. Éste mágico espacio y poderosísima herramienta, transformante de las realidades humanas, encuentra en los maestros, su principal estirpe protectora, quienes desde su afán por construir un sistema, capaz de fecundar las conciencias nacionales de un espíritu libertario y creador, deben gestionar todas las realidades circundantes, evitando cualquier acto que perturbe tales excelsos fines y propósitos.

Así pues, el Sistema Educativo, al no poder posicionarse como una isla distante a las realidades nacionales, se ve sumido en altísimos niveles de agresividad y violencia, lo que ha conllevado a un incremento cuantitativo y cualitativo, de hechos violentos en el recinto escolar y en este sentido, se hace necesario que los docentes, en primer término, posean un dominio cognoscente de la fenoménica de la violencia escolar, y además posean las herramientas prácticas, que les permitan afrontar las complejidades y dificultades de este grave fenómeno.

Es así, como el docente venezolano, ante las realidades actuales, precisa dominar, en ese protagónico rol, ciertas habilidades comunicacionales, axiológicas, ontológicas, gerenciales y administrativas, con las cuales pueda abordar escenarios y situaciones violentas. De igual modo se hace patente, la urgencia de que los maestros, conozcan el marco jurídico aplicable, en materia de protección al Niño, Niña y Adolescentes y tengan referencia de la orgánica pública nacional, estatal y municipal, con competencia en el área de violencia escolar, responsabilidad penal del adolescente, entre otros.

El maestro, en ese rol de gestor escolar, debe imbuirse en el mundo del liderazgo y emplear todo el poder que le otorga su profesión, para consolidar los procesos tendentes a alcanzar los objetivos educacionales. Vale decir, que el docente, como actor preponderante en el escenario educativo, ante estos fenómenos que irrumpen y lesionan la paz escolar, debe poseer una actitud proactiva, y alinear todas sus habilidades y destrezas en aras de construir una sana convivencia escolar.

Hoy, en esa tarea por consolidar un Sistema Educativo, libre de escenarios violentos, los docentes son quienes ocupan un rol protagónico, y éstos han de ser los conductores de las grandes soluciones a este fenómeno con multifacéticas causas y consecuencias; por lo

que es menester redimensionar la pasividad del docente, quien en muchos casos se limita a referir los casos a agentes externos, cuando se hace patente la urgencia, de un abordaje activo, donde el docente desde la eticidad de la resolución de conflictos escolares, intervenga y procure dar solución desde la perspectiva pedagógica al aludido fenómeno.

Conclusiones

Uno de los fenómenos más complejos del hecho educativo, es la violencia escolar, por las implicaciones, las consecuencias, las causas y los efectos que acarrea. Este fenómeno, que como se dijo anteriormente, implica una acción voluntaria que lesiona la dignidad de un escolar, en el orden físico, psíquico, moral, intelectual, económico; encuentra en sus principales actores, una serie de datos, que permiten conocer las implicancias, causas y hasta factores motivantes de ésta problemática.

Este fenómeno heterogéneo, que rompe con la paz y la normalidad de las relaciones socioeducativas, demanda de una actitud proactiva que implique la consolidación de un conjunto de políticas públicas tendentes a la reducción de las alarmantes cifras de hechos violentos, dentro de las comunidades escolares; esto a través de un abordaje transdisciplinario, que permita mitigar las consecuencias, y evitar los factores motivantes de éste gravísimo fenómeno escolar.

Resulta evidente entonces, que la solución del problema, implica no solo el estudio sistemático de los tipos de violencia y de sus causas, si no la comprensión holística de sus principales actores; es necesaria una política pragmática, que permita abordar debidamente a los agresores, a las víctimas y a los espectadores; para así consolidar a la escuela, como un espacio de paz, en donde se potencien las habilidades y destrezas de los escolares e impere la sana convivencia. La violencia escolar, es un flagelo que la literatura ha descrito ampliamente. Este fenómeno que indiscutiblemente lesiona la dignidad de niños, niñas y adolescentes, en los últimos tiempos ha ido en franco aumento, cuantitativo y cualitativo.

Infortunadamente, parecen ser insuficientes las políticas públicas diseñadas con el objetivo de contrarrestar este flagelo, por lo que se hace necesaria la proliferación de planes de actuación, que tengan como norte incentivar el respeto, la tolerancia y la no violencia. Un fenómeno como éste, tan complejo y con diversas causas motivantes, precisa de un abordaje transdisciplinario, que pueda mitigar las consecuencias del hecho violento y evitar su expansión, a los fines de consolidar de una vez por todas, escuelas de paz, en donde no se produzcan estos episodios tan abominables.

El Sistema Educativo Venezolano, está en la obligación de garantizar las condiciones necesarias, para que ningún escolar sea víctima de este grave flagelo. Hoy en día, resulta evidente la necesidad de promover acciones tendentes a edificar un sistema garante de los derechos fundamentales, en donde impere el respeto y la tolerancia.

Actualmente las condiciones de los planteles, ofrecen muchas veces un marco favorable a las actitudes violentas, por lo que es prioritario centrar la atención en este punto, y dotar de medios a las instituciones, para que puedan enfrentar con éxito la ardua y necesaria

tarea de edificar escuelas de paz. Para este menester, son necesarias reformas y adaptaciones curriculares, así como nuevos abordajes en la praxis pedagógica, que habiliten la actividad del docente y que este sea capaz de facilitar un proceso educativo que propicie el respeto y la cultura de paz, como condiciones básicas de la convivencia ciudadana.

El proceso de consolidar una “Escuela libre de violencia entre pares” es complejo, en razón de los muchos actores que debiesen ser sensibilizados, de las reformas y adaptaciones que han de hacerse, de las herramientas que deben adquirir los maestros para su práctica docente, entre otros; sin embargo, lo positivo, es que muchos teóricos e instituciones, han emprendido la justa tarea, por ir consolidando esos espacios de paz, en donde impere el respeto y no la violencia entre pares. Se hace necesario el diseño de nuevas estrategias pedagógicas y didácticas, dirigidas a los docentes y estudiantes, con la finalidad de promover acciones tendentes a sensibilizar a la comunidad escolar y reforzar los valores como la tolerancia, el respeto y la solidaridad, claves para la concreción de espacios de paz, en donde no sea posible, la reproducción de episodios violentos, que contravienen la esencia misma del hecho educativo y causan severos daños, en la dignidad de niños, niñas y adolescentes escolares.

REFERENCIAS

- Castillo, L. (2011). El acoso escolar. *MAGIS. Revista Internacional de investigación en Educación*. No. 8. Edición Especial. Colombia. Pontificia Universidad Javeriana.
- Cerezo, D. (1999). Conductas agresivas en la “edad escolar”. Madrid. Pirámide. Pp. 23-46.
- Delgado, G. (2009). La violencia escolar: una perspectiva del docente venezolano. En Rasques, J. (Coord.) Situación actual y características de la violencia escolar. Almería. Grupo Editorial Universitario.
- Olweus, D. (1998) Conductas de Acoso y Violencia entre Escolares. Morata, Madrid
- Ortega, R. (2010). Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar. Madrid. Alianza Editorial. Pp.15-22.
- Prieto M; Carillo J; Jiménez J (2005). La Violencia Escolar. Un estudio en el nivel medio superior. Publicado en la Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 10 N° 27.
- Puglisi, B. (2012). Las escuelas como escenarios en los que se producen y reproducen violencias contra niños, niñas y adolescentes. Publicado por el al Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales.
- Roldan, M. (2008). Bullying: Acoso moral y maltrato entre escolares. En García-Mina, A. (Coord) Nuevos escenarios de violencia. Madrid. Universidad Pontificia Comillas.

El plan de estudios del programa nacional de formación avanzada en seguridad ciudadana un diseño a partir de la problematización

Aimara Beatríz Escobar Blanco¹

RESUMEN: Generalmente los planes de estudios de las carreras y de los postgrados son diseñados por comisiones que despliegan una serie de recursos teóricos, metodológicos y experiencias y llevan a cabo las actividades de diseño guiados por una perspectiva o enfoque que les proporciona un método con unos pasos que guía el camino a seguir. Si bien es cierto, el Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología (MPPEUCT) proporciona unos lineamientos para la formulación de los Programas Nacionales de Formación Avanzada (PNFA), no explicita la manera como debe ser abordado el trabajo, dejando a las comisiones abordar la tarea abriéndose camino a partir ensayos que permitan dar con la manera como están concebidos estos estudios. Por esta razón es que se planteó como propósito general de esta investigación, describir la metodología que sirvió para el diseño del Plan de Estudios del PNFA en Seguridad Ciudadana de la Universidad Nacional Experimental de la Seguridad (UNES), toda vez que la concepción, formulación y gestión de estos estudios es diferente a los postgrados tradicionales. La lógica de la formación avanzada o estudios de cuarto nivel propuestos por el MPPEUCT, se centra en un triángulo epistémico donde el rol de la investigación e innovación son cruciales. Tomando este elemento como referencia, las mesas de trabajo basadas en la discusión y en la problematización de los problemas que afectan a la comunidad, a las instituciones involucradas y al área disciplinar se convirtieron en el método para la formulación de las unidades curriculares que conforman el plan de estudio de este programa. Se diseñaron las menciones bomberil y policial y contentivas de 7 unidades curriculares optativas/acreditables cada una. Se tomaron como referencias las definiciones de Postner (2005), Fernández (2010) y Puentes (2001).

PALABRAS CLAVE: *Programa nacional de formación avanzada en seguridad ciudadana, plan de estudio, unidades curriculares, problematización.*

Curriculum national training program in advanced safety. A design from problematization

ABSTRACT: Generally curriculum of careers and graduate programs are designed by commissions that display a series of theoretical, methodological and experiences resources and carry out design activities guided by a perspective or approach it provides method footsteps that guide the way forward. While it is true, the Ministry of Popular Power for Higher Education, Science and Technology (MPPHEST) provides some guidelines for the formulation of National Programs for Advanced Training (NPAT), does not explain how it should be addressed work, leaving commissions approach the task making their way from trials to give with the way these studies are designed. It is therefore raised as general purpose of this research, describe the methodology that was used to design Curriculum NPAT Citizen Security of the National Experimental Security University (NESU), since the conception, formulation and management of these studies is different from traditional postgraduates. The logic of advanced training or fourth level studies proposed by the MPPHEST, focuses on an epistemic triangle where the role of research and innovation are crucial. Taking this element as a reference, work tables based on discussion and on the critical problems affecting the community, the institutions involved and the disciplinary area became the method for formulating curricular units that make up the curriculum of this program.

¹ Escuela de Educación, Universidad Central de Venezuela. Caracas, Venezuela. abeb26@yahoo.com

The Fire department and police and mentions contain 7 electives/creditable each curriculum units were designed. It was taken as references definitions of Postner (2005), Fernandez (2010) and Sanchez (2001).

KEYWORDS: *National advanced training programme on public safety, study plan, curricular units, problematization.*

1. *Introducción*

El gobierno nacional, a través del Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología (MPPEUCT) desde el 2003 ha desarrollado como política educativa de Estado dos misiones que se han constituido en pilares fundamentales para generar importantes cambios en la educación universitaria. Ellas son la Misión Sucre y la Misión Alma Mater. Ambas se convierten en formas alternativas de estudios universitarios que buscan ofrecer, por un lado, mayores oportunidades de estudio y, por otro lado, contribuir a la articulación institucional y territorial de la educación universitaria. Con esa orientación se crean los Programas Nacionales de Formación (PNF), proyectados de manera diferente “en sentido, concepción y gestión a las carreras tradicionales” (MPPEUCT, 2009, p. 6). Estos programas se definen como “el conjunto de actividades académicas, conducentes a títulos, grados o certificaciones de estudios de educación universitaria” (p.7), transversalizados con valores humanistas, en permanente vinculación con las comunidades, el ejercicio profesional a lo largo de todo el trayecto educativo y la investigación e innovación como ejes dinamizadores de la formación.

La prosecución de los estudios universitarios hacia los de cuarto nivel, se lleva a cabo desde una perspectiva de *continuum* expresado en el Programa Nacional de Formación Avanzada (especializaciones, maestrías, doctorados); definido como el conjunto de actividades académicas centradas en la investigación e innovación, dirigidas a profesionales universitarios; siendo su propósito ofrecer opciones formales de estudios avanzados, también alternativos, con lo cual se otorgan los grados académicos correspondientes y abre espacios y posibilidades para el intercambio de experiencias de investigación para docentes, estudiantes e investigadores que deseen adscribirse a una comunidad de investigación a fin de desarrollar un área problema determinada.

Es de hacer notar, que el énfasis de estos programas está puesto en la investigación e innovación, considerándolos el núcleo de las actividades formativas y alrededor del cual se dinamiza la relación dialéctica de la teoría y la práctica. Asimismo, desde esta perspectiva, se pretende activar un engranaje entre las necesidades de los territorios (territorialidad), las políticas y proyectos del Estado (planes de desarrollo) y el desarrollo del campo disciplinar bajo la figura del triángulo epistémico, teniendo entonces, a la investigación e innovación como un mecanismo para darle respuestas a tales necesidades.

Ahora bien, esta nueva manera de concebir la formación universitaria y en especial de la formación avanzada, ofrece una posibilidad de explorar nuevas formas de producir conocimiento y de generar propuestas metodológicas, que si bien no son nuevas, están marcadas por un carácter novedoso en cuanto que no han sido suficientemente ensayadas, en especial para los diseños curriculares de estudios avanzados. De ahí, que la pretensión

de esta investigación es describir la metodología empleada para la formulación del plan de estudio del Programa Nacional de Formación Avanzada (PNFA) en Seguridad Ciudadana, propuesto por la Universidad Nacional Experimental de la Seguridad (UNES), el cual, hasta ahora, que contempla las menciones Policial y Bomberil.

2. Desarrollo

2.1. DISEÑO CURRICULAR DEL PROGRAMA NACIONAL DE FORMACIÓN AVANZADA EN SEGURIDAD CIUDADANA

La UNES creada en el marco de las Misiones Sucre y Alma Mater es una institución autorizada por el MPPEUCT para gestionar los PNF del área de Seguridad Ciudadana y del Sistema Penitenciario. Se inició con la gestión de PNF Policial, al cual le sucedió el de Investigación Penal; el PNF Bomberil en Ciencias del Fuego y Seguridad contra Incendios; el PNF en Servicio Penitenciario y finalmente, el PNF en Protección Civil y Administración de Desastres. Una vez avanzados estos programas en ejecución la tarea que enfrenta hoy en día la universidad es asumir el compromiso político de darle apertura a la formación avanzada que permita cubrir la demanda de estudios en el área, que hasta ahora ha quedado represada. Para ello ha sido necesaria la formulación y diseño del Programa Nacional de Formación Avanzada (PNFA) en Seguridad Ciudadana.

Este programa busca que profesionales de la seguridad, especialmente los egresados de los diferentes PNF (pregrado) de la UNES prosigan sus estudios y logren obtener los diferentes grados de cuarto nivel, sin mayores rupturas y reinicios administrativos que en gran medida, han entorpecido históricamente la prosecución de los estudios de ese nivel a muchos profesionales.

Para el diseño curricular de todos los programas nacionales de formación (pregrado y postgrado) el MPPEUCT emite lineamientos que marcan las pautas a seguir por las instituciones universitarias autorizadas para gestionarlos; estos lineamientos son la base tanto para el diseño y rediseño, como para la evaluación de los proyectos curriculares.

En ese sentido, los lineamientos señalan desde la definición y conceptualización de los programas hasta la estructura que tendrá el documento final, pasando por las características, valores, principios orientadores, ejes organizadores y estructura que tendrán los diseños curriculares; ello significa que muchos de los elementos que tradicionalmente son pensados por las comisiones curriculares o planificadores del currículo para su diseño, ya se encuentran preestablecidas y estructuradas dentro del marco de las Políticas de Educación Universitaria formuladas por el Estado; sentando las bases filosóficas y curriculares para el diseño de propuestas de formación tanto para el nivel de pregrado como para el postgrado.

En el caso de los PNFA en esa definición se encuentran elementos como: el número de unidades curriculares a cursar, los tipos y sus respectivas unidades de crédito y un esbozo general del perfil de egreso, todos conformando una estructura o malla curricular preestablecida.

El perfil de egreso de los programas de formación avanzada, viene dado en términos muy generales por la atención a los planes de desarrollo del Estado, los elementos de investigación,

el abordaje de la realidad organizacional y del contexto socio-comunitario. Ello significa que un profesional que egrese de un programa como este debe poseer características de investigador, herramientas teórico-metodológicas para abordar las diferentes problemáticas que se presenten en su contexto organizacional y socio-comunitario, así como las que se presenten en el ámbito disciplinar, con lo cual logre contribuir en la materialización, a través de su acción investigativa, los planes de desarrollo del Estado.

Si bien es cierto que estos lineamientos canalizan el diseño curricular y dirigen su formulación, no plantean el método a seguir para realizarlo; es decir, que si está todo pensado y establecido para el diseño del programa, el camino para realizarlo también debería estar marcado con sus respectivas señalizaciones, pero no es así. Las comisiones o quienes emprendan el diseño curricular de un PNF o PNFA como es este el caso, se encuentran con la difícil tarea de abrir su propio camino para llevarlo término.

En consecuencia, considerando la forma como fueron ideados y la manera de gestionarse que debe asumir la institución ante los PNFA, la alternativa para su formulación no era otra que adoptar una metodología que sirviera para el diseño de cada una de sus partes constitutivas, que en este caso se trata del plan de estudios, el cual también debe poseer unas características y particularidades propias de su concepción.

El diseño de un PNFA, de acuerdo con los lineamientos citados, parte de la identificación y definición de un área-problema, cuyas fuentes son: a) las necesidades de los territorios; b) las políticas y proyectos estratégicos del Estado y c) el desarrollo científico del campo disciplinar, conformando el triángulo epistémico mencionado anteriormente. El área-problema del PNFA identificado en la UNES está relacionado directamente con su área de competencia o especialización, que es la Seguridad Ciudadana.

La consideración de la seguridad ciudadana como problema de Estado implica recurrir a lo que establece la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV). En el artículo 55 estipula que la seguridad ciudadana es un derecho fundamental que el Estado venezolano debe garantizar, actuando para brindarle protección a todas las personas ante situaciones que constituyan amenazas, vulnerabilidad y riesgo para el disfrute de sus derechos y el cumplimiento de sus deberes. En este mandato, la CRBV incluye para la discusión las categorías que permiten analizar el problema de la seguridad como un problema de Estado evidenciando las necesidades de la población venezolana en ese sentido. Es así que la seguridad ciudadana se transforma en un problema, cuando su contrapartida, la inseguridad, se expresa en el aumento y diversificación de los delitos, en la impunidad, la frecuencia en la ocurrencia de emergencias y desastres y la crisis del sistema penitenciario. Todas estas expresiones se convierten en las diferentes dimensiones de la seguridad ciudadana y por tanto conforman el área-problema del PNFA. De ahí que los procesos de investigación e innovación que se generen en este programan están definidos y orientados hacia los problemas del delito, sistema penitenciario, emergencias y desastres, en todas sus manifestaciones, orígenes, dimensiones e implicaciones.

Ahora bien, formular el plan de estudios del programa a partir de un área-problema, con lineamientos curriculares previamente definidos, desde una concepción determinada y sin una metodología clara de cómo hacerlo, requirió de un esfuerzo importante de búsqueda

de caminos que incluyeron lecturas y discusiones que permitiesen alcanzar un mínimo de comprensión sobre cómo llevar a cabo la tarea. Formular el plan de estudios del programa de formación avanzada mediante una metodología que se ajustara a las exigencias de esos lineamientos, se convirtió en el centro de esta investigación.

2.2. MARCO REFERENCIAL

El plan de estudio

Es importante aclarar, que para el desarrollo de este apartado solo se consideró momentáneamente como central la idea del plan de estudio, lo cual no significa que los demás elementos de su configuración se les reste importancia.

Para Glazman e Ibarrola (1978) “El plan de estudios es la síntesis instrumental mediante la cual se seleccionan, organizan y ordenan, para fines de enseñanza, todos los aspectos de una profesión que se considera social y culturalmente valiosos, profesionalmente eficientes. Mientras que para Casarini (1999) “El plan de estudios y los programas son documentos guías que prescriben las finalidades, contenidos y acciones que son necesarios para llevar a cabo por parte del maestro y sus alumnos para desarrollar un currículum”. Para este trabajo, se entiende el plan de estudio como aquel medio que, entre otros aspectos, permite organizar en unidades las temáticas en una estructura coherente que dosifica o gradúa por niveles los contenidos curriculares y que según Postner (2005), su implementación responde a perspectivas que reflejan formas de hacer desde una concepción de alumno y unos propósitos formativos que van a expresarse en el énfasis que se haga en determinados aspectos (habilidades, experiencias u otros) para enfrentar la tarea de la enseñanza y en los tipos de aprendizajes que se pretenden generar.

De acuerdo con el planteamiento de Postner, el plan de estudio que busca generar el Estado a través de los lineamientos emanados por el MPPEUCT responde al tipo experimental, el cual se caracteriza, entre otros aspectos por: a) cruzar las líneas entre las materias, b) se organizan alrededor de tareas continuas, como proyectos donde se involucran los estudiantes, c) el docente es un facilitador de aprendizajes, d) las tareas se organizan para enfrentar problemas del mundo real. No obstante, lo que más resalta este autor en este punto lo constituye la atención al significado que orienta este plan de estudios, señalando que se le da mayor significación a que el estudiante entienda el mundo donde debe actuar y desarrollar su profesión, proporcionándole un mayor nivel de comprensión de lo que hace. Vale la pena señalar, que el plan de estudio visto desde la perspectiva del Estado, pretende trascender al individuo mismo intentando que sean los problemas de la comunidad los que guíen las acciones de enseñanza-aprendizaje colocando a su vez sus intenciones de resolver los problemas sociales como instrumentos para la formación.

Fernández (2010), describe los pasos para el diseño del plan de estudios y señala que “para arribar” a la estructura del plan debe realizarse un conjunto de actividades y tareas en una secuencia de trabajo enlazando unas actividades y tareas con otras, lo que permite seguir un orden. La autora describe esta secuencia de tareas (p.198) que deben seguir las comisiones de diseño curricular como sigue:

- 1ro. Formulación del objetivo y perfil del plan.
- 2do. Fijación del tiempo de duración de la carrera y su régimen.
- 3ero. Decidir el tipo organización del plan.
- 4to. Describir los componentes, áreas, sectores curriculares.
- 5to. Seleccionar los objetivos de aprendizaje y decidir criterios para elegir contenidos.
- 6to. Decidir la modalidad de las unidades curriculares y decidir el sistema de pre-laciones y sistema de créditos.
- 7mo. Formulación de lineamientos programáticos y la ubicación de las unidades curriculares.

Básicamente la tarea que se llevó a cabo en el diseño del plan se centró por un lado, en el desarrollo del séptimo paso con la definición de los objetos de aprendizaje que en este caso fueron las situaciones problemas discutidas y complejizadas en las mesas de trabajo, conjuntamente con hechos, habilidades y competencias relacionadas con la profesión y por otro lado, la secuenciación y articulación de lo que ha de aprenderse y cómo han de abordarse los contenidos y su secuencia, porque los demás aspectos o pasos están preestablecidos en los lineamientos; esto es la duración de la carrera y su régimen, la organización del plan, el valor de las unidades curriculares y su tipo, entre otros, excepto el perfil de egreso que fue definido posteriormente al diseño del plan de estudios -cuestión que no fue abordada en esta presentación-. No obstante esta situación, la tarea de definir un camino para la formulación de estos pocos elementos, no fue tarea fácil.

2.3. PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN

La investigación se realizó a partir de mesas de trabajo definidas como un método de investigación que cuenta con la participación de expertos de un área determinada, moderados por un actor que funge de sujeto problematizador que alienta y orienta a discutir y generar propuestas de temas o componentes temáticos de las unidades curriculares, a partir de los saberes y experiencia de los expertos. La problematización está concebida aquí en dos sentidos: a) como el cuestionamiento, el proceso de generar polémicas y la permanente formulación de preguntas a las ideas expuestas por los expertos, a modo de desmontar las formas rígidas de identificar los temas o contenidos para un proceso de formación y b) como el proceso de definición o delimitación constante del objeto de discusión y de las relaciones que pueden darse en su interior, a fin de poner en evidencia su densidad, riqueza y complejidad, dejando de lado posiciones simplistas y descontextualizadas.

Las mesas de trabajo se llevaron a cabo entre abril de 2014 hasta noviembre de 2015, con discusiones dirigidas que consistieron en plantear preguntas generadoras sobre las problemáticas de cada una de las áreas, con el fin de abrir espacios de discusión que permitieran formular los componentes temáticos que conformarían las unidades curriculares de las menciones que hasta ahora conforman el PNFA en Seguridad Ciudadana, a saber: la mención Policial y la mención Bomberil.

Se enviaron las correspondientes comunicaciones a los entes competentes para solicitar los expertos que realizarían el trabajo en las mesas. Participó un total de 12 expertos para

ambas y se contó 4 asesores en materia curricular del MPPEUCT; la función de estos asesores fue la revisión de los documentos generados y participar eventualmente en las mesas a objeto de realizar algunas aclaratorias en el desenvolvimiento del trabajo. También se contó con la presencia de otros expertos que asistieron ocasionalmente a las mesas en el rol de colaboradores. La coordinación de la mesa estuvo a cargo de quien suscribe este trabajo, contando con el apoyo de la socióloga Magali González.

Se realizaron 31 mesas de trabajo para la mención policial y 36 para la mención bomberil; 12 mesas de asesoría con el MPPEUCT y 9 mesas con diferentes direcciones de la UNES con fines informativos y para realizar la proyección de la futura gestión del programa. Se obtuvo un total de 88 mesas de trabajo.

Método y técnicas de recolección de información

Una vez organizados los equipos y conformadas las mesas de trabajo éstas se iniciaron con la explicación de los PNF en cuanto a su concepción, formulación y gestión, así como de sus diferencias con las carreras tradicionales y en el caso de los programas de formación avanzada, se plantearon sus diferencias con los postgrados tradicionales, a fin de darle contexto al trabajo y preparar a los equipos para generar la discusión.

Para el desarrollo de las mesas las cuestiones iniciales giraron en torno a dos aspectos fundamentales:

- Los problemas de la institución que pudieran ser resueltos o al menos ofrecer algunas alternativas de solución, por parte de quienes participen en el PNFA en Seguridad Ciudadana.
- Los problemas que se confrontan en el contexto socio-comunitario, desde la perspectiva de cada área, y que se pudieran ofrecer respuestas a través de propuestas de investigación e innovación.

Dada la complejidad del trabajo emprendido, fue necesario establecer también las diferencias entre lo que se concibe como asignatura y lo que se entiende por unidad curricular; por esta razón fue necesario elaborar la definición de este último término que permitiera aclarar su significado. En ese sentido y para efectos de este trabajo, las unidades curriculares son entendidas como una estructura dinámica, compleja, integradora y multidisciplinaria de temas problematizados que organizan objetivos, contenidos, problemáticas sociales y aspectos teórico-prácticos del campo disciplinar, articuladas en experiencias de aprendizaje, de investigación e innovación mediante las cuales se pretende dar respuestas a las necesidades de las comunidades. Es decir, tomando la idea de Catalano, Avolio y Sladogna (2004), “no se trata de una yuxtaposición o una acumulación de contenidos provenientes de diferentes fuentes” (p. 123) sino a la convergencia de contenidos que son convocados por problemáticas que permiten desarrollar las capacidades de investigación e innovación, a fin de ofrecer resolución a problemas. Adicionalmente a esto, las unidades curriculares, según los lineamientos de diseño, las unidades curriculares deben evidenciar

el desarrollo de tres ejes, que son el *axiológico*, que concentra los aspectos de orden ético, político y filosófico cuya función es servir de base para la formulación permanente de los análisis críticos sobre contenidos y prácticas propias de cada área- problema; el eje *teórico*, que integra los aspectos de la teoría y el método que son propios de cada área-problema y las aproximaciones metodológicas que responden a enfoques paradigmáticos igualmente de cada área-problema y el tercer eje, el *heurístico*, cuyo propósito es posibilitar las concreciones prácticas o aplicaciones de los dos ejes anteriores. De esta manera, las problemáticas guiaron la aparición de los contenidos, su agrupamiento y organización.

En consecuencia, las unidades curriculares son el conjunto de situaciones que agrupan problemáticas tanto del contexto comunitario, institucional como disciplinares, caracterizado por su unicidad expresada al concebir a cada unidad curricular como una totalidad en sí misma; por su complejidad dada por la problematización de los contextos y del área disciplinar con la que se abordan, ambas entrelazadas y activadas por la investigación e innovación; esto último implica que la unidad curricular debe promover la investigación e innovación, de lo contrario pierde significación. De ahí que fue necesario identificar permanentemente problemáticas en las cuales se pudieran visibilizar tales ejes.

3. Resultados y discusión

Como resultados de las mesas de trabajo se lograron identificar tres grandes problemáticas que afectan tanto a las respectivas instituciones, a la comunidad y al ámbito disciplinar las cuales se describen a continuación:

- a) Gestión institucional; referida a los problemas que enfrentan tanto la institución policial como la bomberil, en cuanto a su estructura organizativa, funcionamiento, manejo de recursos y toma de decisiones; así como los relacionados con la definición del área propiamente dicha y su desarrollo disciplinar, entre otros aspectos.
- b) Tecnología, vinculada a los aspectos relacionados con el uso de la tecnología y las innovaciones en cada una de las áreas y
- c) Los relacionados con los aspectos socio-culturales de la población y la prestación del servicio del órgano de competencia.

Una vez identificadas las áreas problemáticas, las discusiones en las mesas giraron en torno a la identificación de problemas más específicos o nudos problemáticos que generaron posibles caminos de investigación e innovación. Estas nudos permitieron organizar a su vez temáticas o posibles títulos de unidades curriculares; con ambos elementos se realizaron dos cuadros –uno para la mención policial y otro para la mención bomberil– que sirvieron de herramienta metodológica para relacionar el nudo problemático con el título de la unidad curricular, además de graduar la profundidad de cada una dependiendo de su ubicación en la malla, en cuanto a si correspondería al nivel de especialización, al de maestría o al doctorado. Esta relación se ilustra en los cuadros que a continuación presentan:

Cuadro 1. Nodos problematizadores de la Mención Policial

Mención Policial							
Unidades Curriculares	Especialización			Maestría		Doctorado	
	Sistemas Administrat. y Operativos de la Gestión Policial	Policia, Sociedad y Criminalidad	Tecnología e Innovación aplicada a la Gestión Policial	Estrategias de Prevención del Delito y Convivencia Ciudadana	Perspectiva empírica en el estudio de la violencia y el delito	Paradigmas en la Gestión Policial	Políticas comparadas en la prevención del delito
Nodos	Estructura organizativa institucional establecida para la reacción ante el delito.	El delito y la actuación policial como un poder ante la sociedad. Revictimización.	Avances tecnológicos en el área y su adopción en la prevención y reducción de los delitos.	Poca efectividad de las estrategias de prevención adoptadas para la reducción del delito.	Dificultades para aprovechar el dato empírico de la práctica para generar conocimiento desde y para la práctica.	Influencia de factores ideológico-políticos en la gestión de la institución policial.	Necesidad de nutrir las políticas que se formulan y ejecutan en el Venezuela con las de otros países.

Cuadro 2. Nodos problematizadores de la Mención Bomberil

Mención Bomberil							
Unidades Curriculares	Especialización			Maestría		Doctorado	
	Administración de los Servicios Bomberiles	Procedimientos Operativos Normalizados	Tecnología e Innovación Aplicadas a la Gestión de los Servicios Bomberiles	Comunidad, Cultura Preventiva y Emergencias	Logística estratégica en escenarios críticos	Gestión del caos y los Servicios Bomberiles	Epistemología Bomberil
Nodos	Disfunción de la estructura organizativa institucional para la atención de emergencias.	Ausencia de Protocolos estandarizados y uso de protocolos foráneos sin adaptación a las características y especificidades locales.	Adopción de tecnologías foráneas para la prestación del servicio y para el proceso enseñanza-aprendizaje en el área, sin la adaptación a las características locales.	Carencia de una cultura preventiva por parte de la ciudadanía en cuanto a los riesgos de emergencias.	Carencia de una visión estratégica y preparación logística para desplegar los recursos requeridos en situaciones de crisis.	Impredecibilidad de las emergencias y disfunción de los modelos organizativos para la respuesta al caos.	Indefinición del campo Bomberil como disciplina/ciencia.

Finalmente, a partir de la relación entre nodos y los posibles títulos de las unidades curriculares se continuó con las discusiones para determinar sus contenidos, los que en definitiva conformaron la unidad curricular propiamente dicha, con sus elementos constitutivos. Cabe destacar, que fueron ensayados y discutidos variados títulos hasta que los expertos lograron consensuar los que aparecen en los cuadros; no obstante, las problemáticas no fueron modificadas en ningún momento, sino revisadas en su complejidad y dosificación de sus contenidos hasta ubicar la unidad curricular correspondiente en el nivel más adecuado según sus características.

Cabe destacar que los Lineamientos para el Diseño de los Programas Nacionales de Formación Avanzada (2013), establecen una tipología para las unidades curriculares (p. 20), que se transcribe a continuación:

- Obligatorias: son comunes del PNFA en todos los grados que otorga, lo cual significa que el estudiante las cursa una única vez. En caso de haber obtenido uno de

los grados y reingreso en el programa para la obtención del siguiente, le serán reconocidas estas unidades curriculares de forma automática.

- **Optativas:** son parte esencial de la línea de investigación en el que se sustenta el PNFA, bien por darle origen o por ser producto del desarrollo del mismo. La intención de este grupo de unidades curriculares responde a que las y los estudiantes definan, a partir de ellas, su perfil de egreso. El desarrollo de estas unidades permiten conducir al otorgamiento de menciones.
- **Seminarios de investigación:** son espacios de formación para la socialización de los avances y desarrollos particulares de las investigaciones de los estudiantes, asociadas a sus proyectos.

Es así, que las unidades curriculares formuladas por los expertos en las mesas de trabajo fueron esencialmente las optativas debido a que, como lo señalan los lineamientos, definen el perfil de egreso y le dan el carácter a las menciones. De allí que fueron formuladas 7 unidades curriculares optativas para cada mención, haciendo un total de 14 unidades curriculares de esta tipología.

En definitiva la estructura curricular de las menciones policial y bomberil quedaron como se presentan en el cuadro siguiente.

Cuadro 3. Malla curricular de las menciones Policial y Bomberil del PNFA en Seguridad Ciudadana

PRIMERO		SEGUNDO		CUARTO		QUINTO			
Ética y Derechos Humanos y Seguridad Ciudadana	Multidimensionalidad de la Seguridad Ciudadana	Políticas Públicas de Seguridad Ciudadana	Sistemas Administrativos y Operativos de la Gestión Policial	Policia, sociedad y criminalidad	Tecnología e Innovación aplicada a la Gestión Policial	Estrategias de Prevención del Delito y Convivencia Ciudadana	Perspectiva empírica en el estudio de la violencia y el delito	Paradigmas en la Gestión Policial	Políticas comparadas en la prevención del delito
			Servicios Administrativos y Operativos en el ámbito Bomberil	Actuación en situaciones de Emergencias	Tecnología e Innovación aplicada a la Gestión de los servicios de Emergencias	Cultura Preventiva en el ámbito bomberil y ciudadanía	Logística estratégica en escenarios críticos	Gestión del caos y los Servicios Bomberiles	Epistemología Bomberil
Especialización						Maestría		Doctorado	

Tal como se señaló en párrafos anteriores, cada unidad curricular optativa formulada se corresponde con un nodo o situación problemática específica y responde a las problemáticas generadas en la discusión en el marco de la seguridad ciudadana como área-problema. En este sentido, se genera una relación entre el área problema de la universidad –la seguridad ciudadana– las problemáticas y nodos y las unidades curriculares que al final era el propósito de la investigación.

4. Conclusiones

A manera de conclusión se puede señalar lo siguiente:

- Diseñar el Plan de Estudio del PNFA en Seguridad Ciudadana, tal como se plantea en los lineamientos emanados por el MPPEUCT, conduce a pensar que la tarea es sencilla dado que son muchos los aspectos que podrían “ahorrarse” las comisiones curriculares, toda vez que existe una línea a seguir y unos elementos curriculares preestablecidos; sin embargo, en la práctica no es así, especialmente cuando se está frente a una política de Estado que ensaya alternativas de estudios de formación avanzada que se diferencian de los postgrados tradicionales, sin plantear el camino a seguir para realizarlo.
- Los caminos para realizar el plan de estudio de un programa de formación avanzada, pueden ser varios; sin embargo, la manera como está concebido, desde la identificación de problemas, orienta la construcción del diseño con el empleo de métodos poco explorados pero que tienen una gran utilidad siempre y cuando se tenga claridad de las posibilidades para la problematización y la confrontación de ideas de personas expertas en el área de competencia que puedan visualizar las problemáticas del contexto institucional y socio-comunitario desde su óptica disciplinar.
- Seleccionar mesas de trabajo como un método para conducir una investigación que genera un producto socializable y útil, ofrece más oportunidades de las que se conocen. Generalmente las mesas de trabajo están reservadas para reuniones, paneles u otros fines, que si bien son útiles para obtener y ofrecer información, debe explorarse su uso para la recolección de información dentro de un proceso de investigación.

Agradecimiento

El agradecimiento a la UNES por haberme permitido coordinar esas metas de trabajo, en especial a los expertos que participaron en ellas, a mi compañera de trabajo, Socióloga Magali González, por su colaboración y valiosos aportes y a los asesores del MPPEUCT que colaboraron aclarando dudas y orientando en los avances de los productos entregados.

REFERENCIAS

- Casarini, M. (1999). *Teoría y diseño curricular*. México: Trillas.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria. (2013). *Programas Nacionales de Formación*. Caracas: Autor.
- Catalano, A., Avolio de Cols, S. y Sladogna, (2004). *Diseño curricular basado en normas de competencias laboral. Conceptos y orientaciones metodológicas*. Buenos Aires: Banco Interamericano de Desarrollo. ISBN 987-1182-25-2. Disponible en: <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=822750>
- Fernández, A. (2010). *Universidad y currículo en Venezuela: hacia El tercer milenio*. Vicerrectorado

- Académico. Comisión de Estudios de Postgrado-Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.
- Padrón, G. J. (2008). *Obstáculos para una investigación social orientada al desarrollo*. IV Jornadas de Investigación e Innovación Educativa. UCLA, Barquisimeto Disponible en: http://www.ucla.edu.ve/viacadem/redine/jornadas/CarpetaConferencistas/ResumenConversatorioDrJPadron_UCLA2008.pdf
- Posner, G. (2005). *Análisis del currículo*. México: McGraw-Hill.
- Sánchez, P. R. (2000). *Enseñar a Investigar. Una dialéctica nueva de la investigación en de las Ciencias Sociales*. México: Plaza y Valdés.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología. (2013). *Programas Nacionales de Formación Avanzada*. Caracas: Autor.
- Mora V., A. I. (2001). *Los contenidos curriculares del plan de estudios: una propuesta para su organización y estructura*. Educación, vol. 25, núm. 2, septiembre. Universidad de Costa Rica. San Pedro, Montes de Oca, Costa Rica. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44025213>

Estudio descriptivo del acoso escolar en Venezuela

Aysbel González A.¹

Luisa E. Lezama²

RESUMEN: El Acoso Escolar es definido como un maltrato (verbal o físico) que se hace de forma deliberada y constante, en contra de un estudiante por parte de otro u otros compañeros de clase, con la finalidad de dañarlo o someterlo. Se manifiesta por agresiones psicológicas, físicas o sociales, repetidas. El objetivo del presente estudio consistió en describir la incidencia del acoso escolar en la primera etapa de bachillerato de algunos estados venezolanos. La muestra estuvo compuesta por 1032 estudiantes, de ambos sexos, entre 12 y 16 años de los estados Distrito Capital, Miranda, Vargas, Guárico, Zulia, Sucre y Trujillo. Se diseñó una encuesta y los datos se obtuvieron mediante un cuestionario, que evaluaba cuatro dimensiones del acoso escolar. A través de un análisis descriptivo y multivariante se encontró que el acoso escolar se puede explicar mediante tres componentes principales Violencia entre Escolares, Violencia Digital y Ninguno-Humillación. Hay una alta incidencia de acoso escolar en los estados evaluados, especialmente en Vargas y Guárico. Tanto las hembras como varones pueden ser agresores o víctimas. Se recomienda tomar estos hallazgos para realizar una intervención en las escuelas del país.

PALABRAS CLAVE: *Acoso escolar en Venezuela, análisis de componentes principales, estudiantes de bachillerato, violencia escolar.*

Descriptive study of bullying in Venezuela

ABSTRACT: Bullying is defined as the abuse (verbal or physical) that is done deliberately and steadily against a student by one or more classmates, with the purpose of damaging or submitting. It is manifested by a repeated psychological, physical or social aggression. The aim of this study was to describe the incidence of bullying Venezuelan first step high schools. The sample consisted of 1032 students, males and females, between 12 and 16 years from Distrito Capital, Miranda, Vargas, Guárico, Zulia, Sucre and Trujillo. A survey was designed. The data were obtained by a questionnaire, which assessed four dimensions of bullying. Through a descriptive and multivariate analysis we found that bullying can be explained by three main components: School Violence, Digital Violence and Ignore-Humiliation. There are a high incidence of bullying in the states were the investigation was done, especially in Vargas and Guárico. Both females and males can be perpetrators or victims. It is recommended that this investigation findings will be used to make an intervention in Venezuelan high schools.

KEYWORDS: *Bullying, school violence, principal component analysis, high school students, school violence.*

1. Introducción

“En alerta está el Liceo Vargas por caso de alumna apuñalada con un pico de botella por un compañero de clases. Luego de meses aguantando insultos, la víctima responde a las agresiones verbales de su compañero de clases, quien en medio de la discusión le propinó tres puñaladas” (Herice, 5 de junio de 2015).

¹ Universidad Central de Venezuela, Venezuela, aysbel.gonzalez@gmail.com

² Universidad Central de Venezuela, Venezuela, luisalezama@yahoo.com

“Un alarmante caso de violencia escolar (Bullying) en el Liceo Los Robles genera polémica en las redes sociales Facebook y Twitter. Las imágenes que se muestran en el video a continuación son verdaderamente preocupantes. Un grupo de jóvenes rodean a un chico y lo maltratan mientras otros graban la agresión y muchos más exigen mayor brutalidad” (Diario Republica, 19 de noviembre de 2013).

“Dicen cosas de mi cuerpo, que estoy flaca, que cuando voy a crecer (...) quisiera suicidarme” (Relato de una estudiante, 2016).

Cada uno de los casos anteriores, son ejemplos tomados de la realidad, los cuales reflejan una problemática que cada día se vuelve más frecuente en las escuelas y liceos venezolanos. Los estudiantes son agredidos por otros compañeros, son acosados, violentados, maltratados; pero, ¿Qué se está haciendo al respecto? Para algunos, estos hechos se tratan de un simple “chalequeo”, se justifican los escenarios, se escuchan comentarios como “cuando yo era pequeño, era así”, “antes eso no era un problema”, para adultos y jóvenes, ha habido una naturalización de este fenómeno, lo cual lleva a que no se le está prestando la atención suficiente.

En Venezuela, se ha denominado de diferentes maneras: bullying, maltrato, para la siguiente investigación será denominado como Acoso Escolar. Piñuel y Oñate (2007) explican que el Acoso Escolar, se entiende como un continuado y deliberado maltrato verbal y sistemático que recibe un niño por parte de otro u otros compañeros, que se comportan con él cruelmente, con el objeto de someterlo, asustarlo, amenazarlo y que atentan contra la dignidad del niño. Dato (2007, c.p. Castillo-Pulido, 2011), explica que para diferenciar el maltrato aislado del acoso, se debe considerar la frecuencia de los actos, cuando se da el daño de forma esporádica se podría estar hablando de un indicador de violencia o de maltrato puntual. Mientras que, cuando se vuelve repetitivo y con la intención de generar daño en un otro más “débil”, se puede categorizar como acoso.

En Venezuela, los trabajos de investigación publicados sobre el tema son pocos y muy aislados en el tiempo; lo cual dificulta el seguimiento de la problemática, así como la evaluación de las políticas públicas implementadas para enfrentarla (Puglisi, 2012). Por ejemplo, el Centro de Investigación y Acción Social de Formación de los Jesuitas en Venezuela (Machado y Guerra, 2009), realizó un estudio entre 2008 y 2009, en escuelas ubicadas en las parroquias Sucre (municipio Libertador del Distrito Capital) y Petare (municipio Sucre del estado Miranda), del mismo se desprenden algunos datos por demás interesantes: de los estudiantes entrevistados, 73% declaran haber presenciado situaciones violentas dentro del plantel. Son las hembras las que reciben un mayor número de agresiones físicas y verbales. Los tipos de violencia identificados son: Agresiones verbales (88%), agresiones físicas (79%), abuso de poder (24%) y abuso sexual (5%).

Existe un problema real de violencia en las escuelas, que éste se incrementa sistemáticamente en términos de frecuencia e intensidad; todo ello desmejora la calidad de la educación. Por lo cual resulta pertinente hacerse la siguiente pregunta de investigación ¿cómo perciben los estudiantes de la primera etapa de bachillerato el acoso escolar en los liceos venezolanos?

A partir de lo anterior, la siguiente investigación busca:

- Identificar la existencia de conductas violentas en el ámbito de instituciones educativas públicas, desde la mirada de los *estudiantes*.
- Describir su periodicidad, intensidad y actores de esas conductas; así como los tipos de violencia que se ejercen.
- Analizar la estructura subyacente del Acoso Escolar.

2. Desarrollo

2.1. MARCO REFERENCIAL

Con la finalidad de generar un contexto teórico del Acoso Escolar, a continuación se presenta un desarrollo puntual acerca de los elementos principales del fenómeno; con la finalidad de dirigir el análisis a la luz de los elementos teóricos planteados.

La violencia escolar, es definida como aquella que ocurre entre los miembros de la comunidad educativa (estudiantes, docentes, padres, etc.), en el ámbito de los espacios formales de educación (escuelas, liceos) y en aquellos lugares o actividades que están directamente relacionados con lo escolar o con el desarrollo de actividades consideradas como extraescolares (Castillo-Pulido, 2011). Una de las formas más evidentes que se pueden observar es cuando ocurre entre pares de estudiante.

El Acoso Escolar es definido por Olweus (2007), como un comportamiento agresivo, que causa un daño intencionado, repetido y prolongado en el tiempo en una relación interpersonal caracterizada por un desequilibrio de poder o fuerzas, real o percibido. Lo recibe un escolar por parte de uno o varios compañeros. Se presentan una o más conductas de hostigamiento internacionales y reconocidas como tales, las cuales se deben dar de forma repetitiva y es evaluada por quien la padece como parte de algo que le espera sistemáticamente en el entorno escolar en la relación con aquellos que le acosan. La duración en el tiempo, con el establecimiento de un proceso que va a ir minando la resistencia del niño y afectando significativamente a todos los órdenes de su vida (académico, afectivo, emocional, familiar) (Piñuel y Oñate, 2005).

Cepeda-Cuervo, Pacheco-Durán, García-Barco y Piraquive-Peña (2008), explican que una característica importante del Acoso Escolar, radica en la relación de poder (dominio-sumisión) que tiene uno o varios agresores sobre otro que es el agredido o acosado. Aquellas riñas o peleas que se dan entre estudiantes que presentan condiciones similares (físicas o psicológicas), no debería ser considerado como “acoso”, ya que no está incorporado el desequilibrio de fuerzas; para que se dé efectivamente, debe haber una relación de poder asimétrica (Olweus, 2004).

Las acciones negativas pueden realizarse por contacto físico, verbalmente o de otras maneras, como haciendo muecas u otros gestos o mediante la exclusión deliberada de un grupo. Inclusive hechos delictivos como hurto, robo, ataques sexuales, hasta llegar a homicidios (Puglisi, 2012).

Existe distintas manifestaciones del Acoso Escolar, Olweus (2004), diferencia dos tipos, acoso directo: que son ataques relativamente abiertos a la víctima y acoso indirecto, que se refleja como forma de aislamiento social y de exclusión deliberada de un grupo. Las modalidades indirectas, suelen ser las más graves debido ya que suelen pasar desapercibidas por los adultos y generar mayor impacto en la psique del estudiante.

La forma en que se comente el acoso escolar, también son clasificadas como físicas, verbales, relacionales o psicológicas. Las agresiones físicas, pueden ser directas como pegar, empujar, o indirectas cuando se ataca a la propiedad del estudiantes. Las agresiones verbales pueden ser directas como insultar, burlarse, decir apodos o indirectos cuando hablan mal a su espalda, calumniar. Las agresiones relacionales, son conductas de aislamiento al estudiante de grupo, ignorar, bloquear socialmente. Y psicológicas, cuando se afecta la autoestima y se crea inseguridad y miedo (Armero, Bernardino y Banet de Luna, 2011; Hernández y Saravia, 2016).

Cuando se incorporar el uso de la tecnología como canal para generar el acto violento, se estaría hablando de ciberbullying o acoso cibernético. De acuerdo con Smith et al. (2006, c.p. Morales, Serrano, Miranda y Santos, 2014), se trata de una agresión intencional, por parte de un grupo o un individuo, usando formas electrónicas de contacto, repetidas veces, a una víctima que no puede defenderse fácilmente por sí misma. Tal como plantea Cepeda-Cuervo y Caicedo (2013), es una forma de agresión que se produce a través de computadoras y celulares.

2.2. PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN

Motivado al aumento en los reportes de hecho violentos en las escuelas y liceos, se trabajó en conjunto con la Federación Venezolana de Maestros y la Fundación para el Desarrollo Integral del Docente, para planificar la presente investigación, se diseñó una encuesta de tipo descriptiva y de corte transversal, con la finalidad de caracterizar la percepción que tienen los estudiantes del Acoso Escolar.

Se recolectaron los datos a través de un cuestionario dirigido a estudiantes con edades entre 12 y 16, cursantes de primera etapa de bachillerato (1° año, 2° año y 3° año), de los estados Distrito Capital, Miranda, Vargas, Guárico, Zulia, Sucre y Trujillo, de escuelas públicas adscritas a la Federación Venezolana de Maestros. Se utilizó un muestreo no probabilístico, con criterios de selección aleatoria de los escolares en algunas etapas; en consecuencia, la información obtenida, no puede ser tomada en estricto sentido estadístico, como representativa del universo propuesto, pero si como generadora de un buen marco de información referencial. Se establecieron cuotas por año escolar. La utilización de variables como sexo y estado, permitió establecer criterios para diferenciar los resultados y complementar el análisis.

Se evaluaron un total de 1032 estudiantes de la primera etapa de bachillerato (49% masculino y 51% femenino), entre 12 y 16 años de edad, para las hembras su edad promedio es de 13,65 (DT=1,073) y para los varones de 13,79 (DT=1,078). Los datos fueron recolectados entre junio y julio de 2015.

Tabla 1. Distribución de muestra de Año Escolar por Estado

	Distrito	Estado						Total	
		Capital	Vargas	Guárico	Zulia	Miranda	Sucre		Trujillo
Año Escolar	1er año	3%	2%	7%	4%	10%	2%	3%	32%
	2do año	3%	4%	7%	4%	11%	2%	3%	34%
	3er año	3%	3%	7%	5%	11%	3%	3%	34%
	Total	9%	10%	21%	13%	31%	8%	8%	100%

Para la creación del cuestionario se procedió a realizar una revisión teórica del constructo Acoso Escolar, con la finalidad de poder identificar cuáles serían los elementos necesarios para su correcta medición. La misma fue analizada de forma cualitativa (expertos teóricos y vivenciales) y cuantitativa. La versión definitiva estuvo constituida por dos partes, Parte I. Topografía de los Actos Violentos, donde se indagó acerca del sexo asociado a los agresores y víctimas, la frecuencia e intensidad de los actos violentos. En la Parte II. Escala de Percepción de Acoso Escolar, donde se evaluaron cuatro dimensiones principales del Acoso Escolar:

- **Acoso Escolar Directo:** evalúa la percepción que tienen los estudiantes de que en su liceo hay comportamientos de acoso directo, en el cual la víctima se ve enfrentada cara a cara con el agresor y recibe ataques, abusos o agresiones verbales y físicas.
- **Acoso Escolar Encubierto:** mide la percepción que tienen los estudiantes de que en su liceo hay comportamientos de acoso indirecto, en el cual la víctima se ve enfrentada a actos más sutiles, mediante los cuales el agresor intimida, acosa o abusa de manera que el resto no pueda identificarle. Son aquellas acciones que corroen la autoestima de la víctima, creando inseguridad y miedo.
- **Acoso Relacional:** evalúa la percepción que tienen los estudiantes de que en su liceo hay comportamientos de acoso indirecto, en el cual la víctima se ve enfrentada a actos que los aíslan del grupo. Agrupa las conductas que buscan excluir de la participación estudiantil.
- **Acoso Cibernético:** mide la percepción que tienen los estudiantes de que en su liceo hay un acto agresivo e intencionado (generalmente, amenazas e insultos), llevado a cabo de manera repetida y constante a lo largo del tiempo mediante herramientas de comunicación electrónica o tecnologías interactivas.

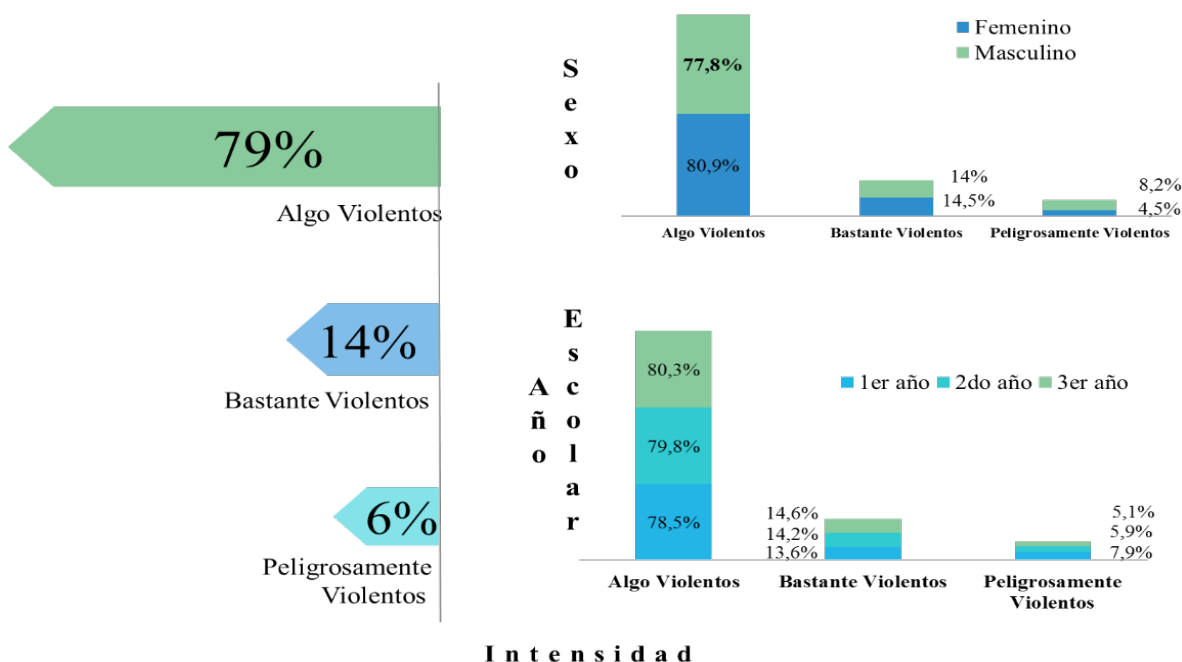
La sumatoria de los puntajes obtenidos en las cuatro dimensiones, permitirá acceder a un valor total del Acoso Escolar, el cual dará cuenta de cómo los estudiantes entrevistados perciben que en su liceo se dan actitudes y comportamientos agresivos, de amenazas, de exclusión, que en general hacen sentir inseguros a estudiantes y los cuales son ejecutados por sus pares.

Directores y Profesores aplicaron el cuestionario entre el 16 de junio y el 10 de julio de 2015. Pasando posteriormente al análisis de los resultados, para lo cual se utilizaron técnicas descriptivas (porcentajes, media y desviación típica). Además, se seleccionaron las dimensiones que constituyen el cuestionario y se les aplicó un análisis de componentes principales (ACP) con el objetivo de facilitar la comprensión de información compleja, mediante la confección de variables sintéticas. Estos permitirán caracterizar la situación en los estados y sexo en relación al Acoso Escolar. Todo lo anterior mediante la aplicación de los paquetes estadísticos SPSS y SPAD.

3. Resultados y discusión

Se encontró que los estudiantes venezolanos reconocen la presencia de actos violentos en sus escuelas, un 95% reportan que han observado hechos violentos, aunque exista cierta naturalización al considerar que son algo violentos.

Figura 1. Intensidad de Actos Violentos, según sexo y año escolar



Tal como ocurre en investigaciones internacionales, el sexo del estudiante no es un factor condicionante para provocar que la persona sea agresor o sea la víctima (Piñuel y Oñate, 2007). Entre un 62% y 65% reportan que tanto varones como hembras pueden ser agredidos o agresores. Aunque puede darse, que las hembras reconozcan mayor presencia de estos actos, mientras que para los varones no sean reconocidos como tal. Los lugares de la escuela donde más se pueden observar los eventos de agresión son los baños (62%), la salida del plantel (62%) y las aulas de clase (59%). Mientras que, un 59% de estudiantes reporta haber visto armas dentro del plantel. De los cuales, un 46% han sido cuchillos o navajas y un 16% armas de fuego.

En la tabla 2 se puede observar el resultado para cada dimensión. El Acoso Directo tiene un recorrido entre 0 y 9, con un comportamiento promedio de 4,88 y una DT = 1,96, se dispersa de forma heterogénea. En el caso del Acoso Encubierto 5,042 y una DT = 1,22, lo cual refleja que el comportamiento se acerca a los valores máximos de la variable, es una variable con poca dispersión. Mientras que, en el caso del Acoso Relacional se obtuvo una 3,40 y una DT = 1,42, es decir, valores promedios cercanos a la media teórica de la variable y una alta dispersión. Para el Acoso Cibernético, cuyo valores se encuentran entre 0 y 4, se encontró una media baja 1,0824 y una desviación típica igual a DT= 1,06, lo que implica que una alta dispersión de los valores.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos por dimensión del Acoso Escolar

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Acoso Directo	1032	,00	9,00	4,8808	1,96732
Acoso Encubierto	1032	,00	6,00	5,0242	1,22391
Acoso Relacional	1032	,00	6,00	3,4079	1,42693
Acoso Cibernético	1032	,00	4,00	1,0824	1,06801

Cuando se analiza cómo se percibe el Acoso Escolar Global por cada estado, se puede identificar que los estados con mayor incidencia de agresiones, son Vargas (15,73 y DT=3,72) y Guárico con (15,26 y DT=4,13). Contrastando con los estados Distrito Capital (13,15 y DT=3,96) y Miranda (13,41 y DT=4,32) como aquellos donde menos se observa.

Se realizó un análisis multivariado de componentes principales con el objetivo de resumir la información contenida en la matriz de datos en un nuevo grupo de variables no correlacionadas llamadas componentes principales o factores. Cada componente es una nueva variable, que está latente en los datos y que surge del agrupamiento de las dimensiones propuestas en el cuestionario (variables originales) y que dan respuesta a la estructura factorial del Acoso Escolar. Se obtuvo que las primeras tres componentes explican alrededor del 89% de la variabilidad contenida en la matriz de datos. La tabla 3 muestra las coordenadas factoriales que tienen las variables originales en las componentes o factores.

Tabla 3. Coordenadas Factoriales en cada Componente

Variables Originales	Coordenadas Factoriales		
	<i>Componente 1</i>	<i>Componente 2</i>	<i>Componente 3</i>
Acoso Directo	0,84	0,02	-0,07
Acoso Encubierto	0,75	-0,38	-0,47
Acoso Relacional	0,76	-0,27	0,57
Acoso Cibernético	0,64	0,74	-0,03

El Componente 1, está explicando un 55% de la variabilidad, el mismo se organiza como un factor de talla, ordenando las dimensiones que lo componen de mayor a me-

nor, comenzado por el Acoso Directo (0,84), Acoso Relacional (0,76), Acoso Encubierto (0,75) hasta Acoso Cibernético (0,64), lo cual apunta a que esta nueva variable evalúa un aspecto global de *Violencia entre los Escolares*, lo cual indica que aquellos que se aproximen hacia el polo positivo de la variable se observará actos violentos más severos, contraponiendo a aquellos que se ubiquen hacia el polo negativo ubicándose comportamientos violentos más leves o que no se han percibido. Esto es verificado con la proyección de las variables ilustrativas como intensidad y frecuencia del acoso, Peligrosamente Violento y Todos los días se ubica hacia los valores altos y Nunca se observa y Algo violento hacia valores centrales o bajos.

El Componente 2 está explicando un 19% de la variabilidad del Acoso Escolar, se observa que esta nueva variable está definida por la coordenada del Acoso Cibernético (0,74), siendo antagónica a las dimensiones Acoso Encubierto (-0,38) y Acoso Relacional (-0,27), que aunque sus coordenadas son bajas ayudan a darle sentido a este componente. Este parece ser un factor que recoge información acerca de aquellos elementos de acoso que pudieran ocurrir fuera de la escuela y en especial por vía tecnológica, en contraposición de aquellos maltratos que pueden darse dentro del aula y de forma presencial. Recoge aquellos aspectos de la violencia que se dan cuando se traspassa el aula y se llega al hogar mediante redes sociales o celulares por eso se denomina "*Violencia Digital*", cuando se ubique hacia el polo positivo habrá mayor presencia de violencia por vía tecnológica, mientras que cuando se ubique hacia el polo negativo habrá mayor preponderancia hacia la violencia presencial. Tal como se observa en la Gráfico 1, valores altos de Violencia Digital, se asocian con actos no observado por los estudiantes, ya que como se da en un ámbito digital es difícil que sea detectado.

Por último, el Componente 3 recoge un 14% de la variabilidad, este factor recoge la información de la violencia psicológica, separando sus elementos fundamentales, hacia el polo positivo el Acoso Relacional (0,57) y hacia el polo negativo está el Acoso Encubierto (-0,47). Es decir, aquellos que se ubiquen hacia el polo positivo serán aquellos aspectos de aislamiento o ninguneo y se va ir movilizandohacia el polo negativo hasta presenciar actos de humillación, menosprecio y rumores. Esta nueva variable es denominada Ninguneo-Humillación y aporta mayor detalle y especificidad al entendimiento del fenómeno Acoso Escolar.

En cuanto a la variable ilustrativa sexo, se observó que en el Componente 1: Violencia entre Escolares, las hembras (2,7) reconocen que en su colegio hay mayor presencia de agresiones entre los compañeros de estudio, mientras que para los varones (-2,7) hay cierta omisión acerca de estos comportamiento, ubicandose hacia los valores bajos del factor. Para el Componente 2: Violencia Digital, ocurre un escenario contrario, las hembras (-4,2), se ubican hacia los valores bajos de la variable, para ellas resulta mas evidente la violencia presencial. En contraposición, los varones (4,2), quienes reportan presencia de agresiones tecnologicas. En el Componente 3, no es significativa la proyección de la variable sexo.

En cuanto a la asociación de estados, se puede observar que en el Componente 1: Violencia entre escolares, Vargas (3,2), Guárico (3,2), son aquellos en los que hay mayor presencia de agresiones, entre los estudiantes. Mientras que, en Miranda (-4,9) y en Distrito

Capital (-2,7), los reportes son menores. En cuanto al Componente 2: Violencia Digital, el estado Zulia (5,0) y Trujillo (2,8) son los que perciben mayores agresiones cibernéticas. Mientras que, los estados Guárico (-2,5), Sucre (-2,2) y Miranda (-2,1), son los que menos perciben presencia de agresiones u hostigamientos mediante vías tecnológicas.

Gráfico 1. Proyección de variables ilustrativas en los ejes 1 y 2

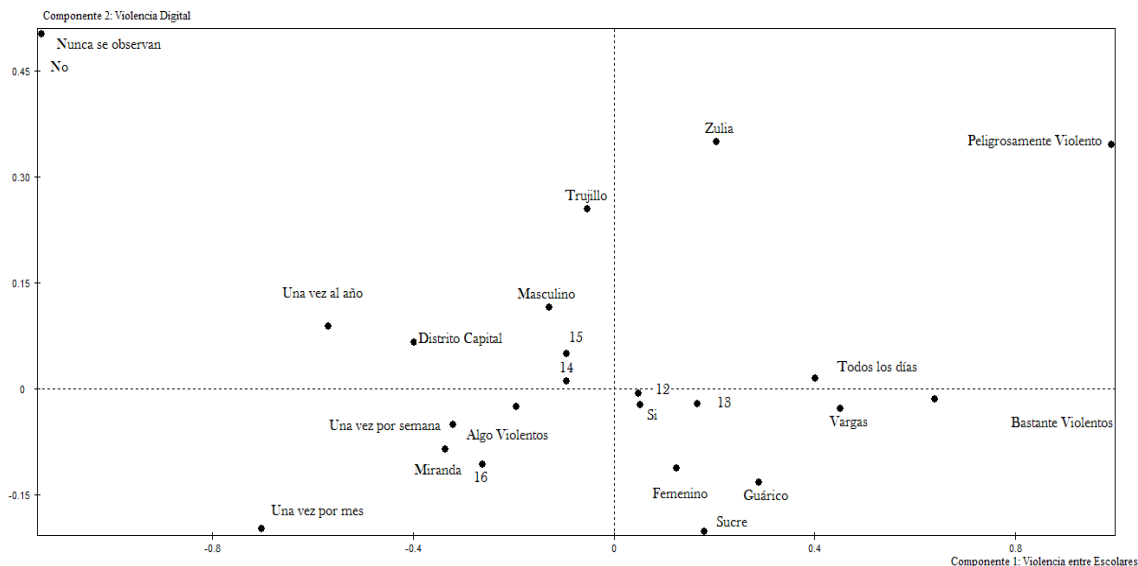
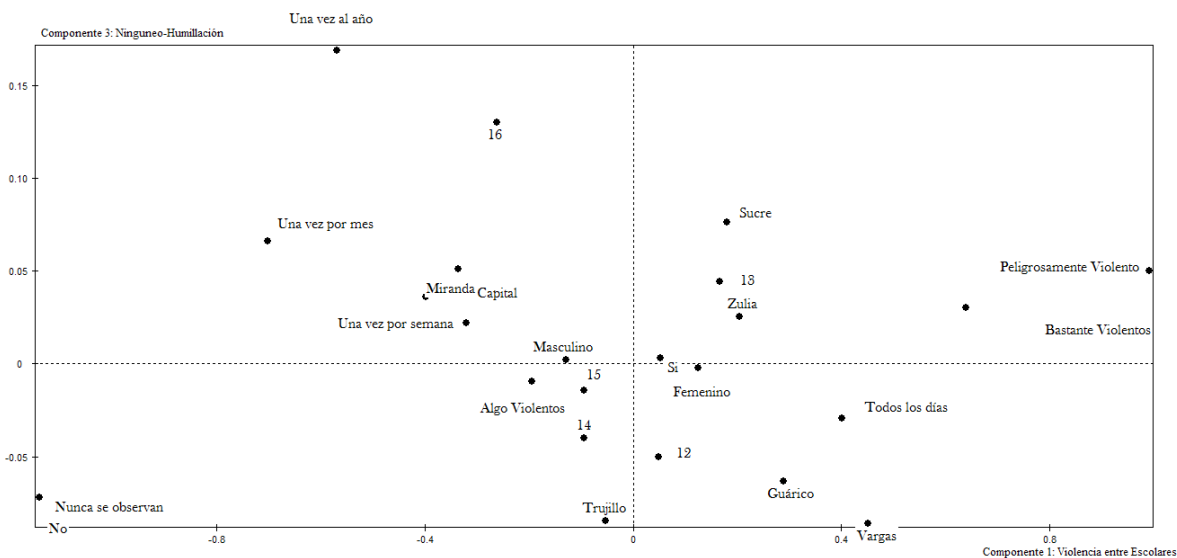


Gráfico 2. Proyección de variables ilustrativas en los ejes 1 y 3



4. Conclusiones

Aunque existen pocas investigaciones publicadas en Venezuela, la mayoría de los actores pueden identificar que el Acoso Escolar se ha ido incrementando en el país. Esta

investigación realizada a mediados del 2015, confirma que hay una alta incidencia de Acoso Escolar.

Los estudiantes perciben que los actos violentos tienen una frecuencia entre moderada a alta; explican que los actos violentos que han observado tienen una intensidad baja; no obstante, hay una contradicción al reportar que hay presencia de armas dentro de sus liceos, pareciera que se ha hecho común la violencia en las escuelas.

Luego de haber analizado la estructura factorial del Acoso Escolar, se han identificado tres componentes principales que explican su variabilidad: Violencia entre Escolares, Violencia Digital y Ninguneo-Humillación.

El sexo de los estudiantes, no es un factor relevante para ser agresor o víctima. Los estados con mayor incidencia de Acoso Escolar, son Vargas, Guárico, Zulia y Sucre. Mientras que, Distrito Capital y Miranda, los reportes son menores, cabe preguntarse ¿es por ausencia de actos violentos o hay un proceso de naturalización a la violencia?

Una mínima presencia de Acoso Escolar, ya es una alerta para generar alguna respuesta para erradicar dichos actos. Es aconsejable realizar comparaciones con escuelas privadas. Resulta pertinente valorar el Acoso Escolar, de acuerdo al rol del estudiante, ¿actúa como víctima, agresor, espectador? ¿Una combinación?

Todos los actores involucrados en las escuelas, padres, educadores, directivos deben tomar los hallazgos y a partir allí diseñar una estrategia de intervención para disminuir los resultados encontrados.

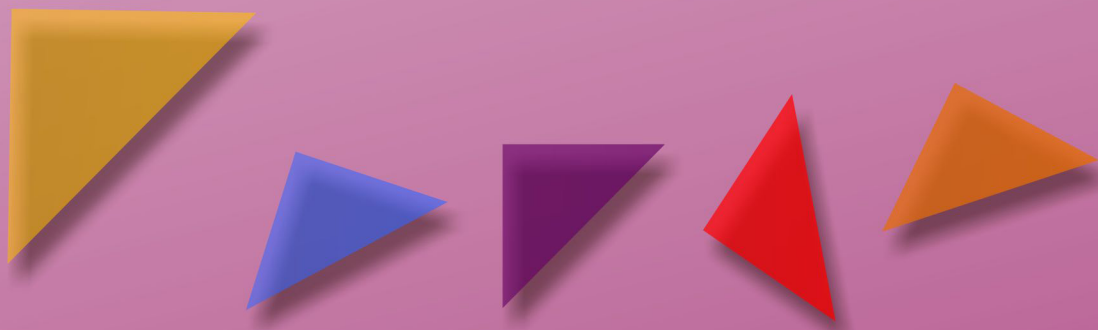
5. Agradecimiento

Se agradece a la Federación Venezolana de Maestros y la Fundación para el Desarrollo Integral del Docente, por su apoyo en esta investigación. En conjunto con los directores y profesores que contribuyeron a recolectar la data. Al igual que a los estudiantes que tomaron un tiempo en contestar el cuestionario.

REFERENCIAS

- Armero, P., Bernardino, B. y Banet de Luna, C. (2011). Acoso Escolar. *Revista Pediatría de Atención Primaria*, 13(52), 661-670.
- Castillo-Pulido, L. (2011). El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(8), 415-428.
- Cepeda-Cuervo, E. y Caicedo, G. (2013). Acoso Escolar: caracterización, consecuencia y prevención. *Revista Iberoamericana de Educación*, 61(3), 1-7.
- Cepeda-Cuervo, E., Pacheco-Durán, P., García-Barco, L., y Piraquive-Peña, C. (2008). Acoso Escolar a Estudiantes de Educación Básica y Media. *Revista de Salud Pública*, 10(4), 517-528.
- Diario Republica (19 de noviembre de 2013). *Espantoso caso de violencia escolar revienta en el Liceo Los Robles de Maracaibo*. Recuperado del sitio web: <http://www.diariorepublica.com/>
- Herice, L. (5 de junio de 2015). Alerta en los liceos públicos por violencia. *La Verdad*. Recuperado de <http://laverdaddevargas.com/>

- Machado J. y Guerra, J. (2009). *Violencia en las Escuelas. Informe Final*. Caracas: Fundación Centro Gumilla. Recuperado del sitio web: <http://gumilla.org/>
- Morales, T., Serrano, M., Miranda, D. y Santos, A. (2014). *Cyberbullying, acoso cibernético y delitos invisibles. Experiencias psicopedagógicas*. Toluca, México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Olweus, D. (2004). *Conductas de Acoso y amenaza entre escolares*. (2ª ed.) Madrid, España: Morata.
- Olweus, D. (30 de enero de 2007). *Acoso Escolar: Hechos y Medidas de Intervención*. Ponencia del Foro para la Convivencia, llevado a cabo por el Encuentro Europeo por la Convivencia, España.
- Piñuel, I. y Oñate, A. (2005). *La Violencia y sus manifestaciones silenciosas entre los jóvenes: estrategias preventivas*. Madrid, España: Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo. Recuperado del sitio web: www.acosoescolar.com
- Piñuel, I. y Oñate, A. (2007). *Acoso y Violencia Escolar en España*. Madrid, España: Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo. Recuperado del sitio web: www.acosoescolar.com
- Puglisi, B. (2012). *Las escuelas como escenarios en los que se producen y reproducen violencias contra niños, niñas y adolescentes*. Caracas: Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales (ILDIS).



Problemas sociales una visión desde estrategias pedagógicas

Compiladora: Gladys Delgado Iturriza

ISBN: 978-980-00-2887-2



9 789800 028872