



**UNIVERSIDAD RICARDO PALMA**  
**VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN**



**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

Carlos Reyes Romero  
Patricia Matos Ramírez  
Natividad Espíritu Salinas  
Héctor Hugo Sánchez Carlessi

- Honradez
- Generosidad
- Tolerancia
- Respeto
- Sabiduría
- Tenacidad
- Sentido de la vida

# **CUATRO** **INVESTIGACIONES** **EN PSICOLOGÍA**



**SERIE: CUADERNO DE INVESTIGACIÓN**  
*Publicación del Vicerrectorado de Investigación*

**2020**



**UNIVERSIDAD RICARDO PALMA  
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN**

# **CUATRO INVESTIGACIONES EN PSICOLOGÍA**

**Carlos Antonio Reyes Romero  
Patricia Roxana Matos Ramírez  
Natividad Espiritu Salinas  
Héctor Hugo Sánchez Carlessi**





**PUBLICACIÓN DEL  
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN  
Número 9, 2020**

AUTORIDADES

Rector	:	Dr. Elio Iván Rodríguez Chávez
Vicerrector Académico	:	Dr. José Martínez Llaque
Vicerrector de Investigación	:	Dr. Héctor Hugo Sánchez Carlessi
Decano de la Facultad de Psicología	:	Mg. Gerardo Choque Martínez
Secretario General	:	Lic. Andrés Maldonado Herrera

EDITORES

Héctor Hugo Sánchez Carlessi  
Katia Mejía Sáenz

AUTORES

Patricia Matos Ramírez  
Natividad Espíritu Salinas  
Carlos Reyes Romero  
Héctor Hugo Sánchez Carlessi

## CUATRO INVESTIGACIONES EN PSICOLOGÍAS

Autores:

Carlos Reyes Romero

Patricia Matos Ramírez

Natividad Espíritu Salinas, José Antonio Canales Sierralta, Katherine La Torre Cayetano y

William Torres Acuña

Héctor Hugo Sánchez Carlessi

Derechos Reservados

Primera edición digital, setiembre 2020

Editado por:

©Universidad Ricardo Palma

Vicerrectorado de Investigación

Av. Benavides 5440, Santiago de Surco

Telf.: 708 0000 Anexo: 0012

vice.investigacion@urp.edu.pe

ISBN DIGITAL N° 978-612-48034-4-4

Hecho el depósito legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2020-05866

Libro electrónico disponible en: <http://repositorio.urp.edu.pe/handle/URP/1195>

Lima, Perú

## ÍNDICE

<b>PRÓLOGO</b>	9
SAMUEL GERARDO CHOQUE MARTÍNEZ Decano de la Facultad de Psicología	
<b>PERCEPCIÓN DE LOS VALORES CÍVICOS - MORALES EN ESCOLARES DE LIMA METROPOLITANA</b>	11
(Construcción y Validación de un Instrumento) Carlos Antonio Reyes Romero y Héctor Hugo Sánchez Carlessi	
<b>PROGRAMA EXPERIMENTAL PARA LA PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN DE CONDUCTAS ACOSADORAS ESCOLARES (BULLYING) EN ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO DE PRIMARIA EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE LIMA.</b>	45
Patricia Matos Ramírez y Carlos Reyes Romero	
<b>FELICIDAD, PENSAMIENTO EXISTENCIAL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN UNIVERSITARIOS DE LIMA</b>	75
Natividad Espíritu Salinas , José Antonio Canales Sierralta, Katherine La Torre Cayetano y William Torres Acuña	
<b>ANÁLISIS PSICOMÉTRICO PRELIMINAR DE VALIDEZ Y CONFIABILIDAD DE UNA ESCALA DE VOLUNTAD PARA EL ESTUDIO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.</b>	95
Héctor Hugo Sánchez Carlessi	





## PRÓLOGO

Aparece el número 9 de CUADERNOS publicación del Vicerrectorado de Investigación, con el auspicio de la Facultad de Psicología, en circunstancias en que la pandemia expansiva del COVID-19 pone una vez más en evidencia la crisis socio-histórica de nuestro país, ausente de proyecto nacional, de política de estado, ávido en respuestas coyunturales y enfoques sesgados, reductor de la visión operativa únicamente a los aportes médicos, económicos, empresariales y de diversidad política, que reemplaza la opinión científica por la periodística y hace omisión del telón de fondo de los acontecimientos que es el problema mayor, el escenario multicultural y multiétnico en el que se desarrollan los acontecimientos.. Así pues, llama la atención en esta “guerra contra el virus” la ausencia en el Estado Mayor, de las enfermeras, los antropólogos, los lingüistas, los geógrafos, los educadores, y los psicólogos, en sus múltiples especializaciones. Estos últimos, por la sinrazón legal, han sido despojados recientemente de la razón científica para el ejercicio de la psicoterapia.

Como contraparte, los trabajos de investigación que dan vida al presente número se convierten en alertas muy serias que no pueden desestimarse. Resulta alarmante por ejemplo que, en la *Percepción de los valores cívico-morales*, estudiantes de primaria y secundaria no encuentren modelos sociales válidos como referentes, donde la alta función pública está impregnada de antivalores. Así desfilan imperturbables ante la impotencia juvenil la corrupción y la mentira, el no acatamiento de las normas que regulan la coexistencia humana, la carencia de educación cívica y el enfrentamiento abierto entre los valores y la realidad en un contexto de crisis general donde la oscuridad reinante encuentra su contraparte en las luces de la investigación que proyecta la Academia.

En el texto referente al *Programa experimental para la prevención e intervención de conductas acosadoras escolares*, no aparece afectado únicamente el individuo, porque la urdimbre entrelaza a la familia, la educación y la sociedad en crisis. El tema es preocupante porque la data es antigua y existen trabajos de nuestros alumnos en otros puntos del territorio nacional donde emergen involucrados las instituciones, los valores, destacando en posición incómoda la política educativa, entre el enfoque tecnológico y la ideología de género, confrontada a su vez ésta con las familias y la educación multicultural.

El trabajo *Felicidad, pensamiento existencial y rendimiento académico en universitarios de Lima* pone de relieve la subjetividad humana que nos concilia con la filosofía, humanizándonos de paso y ubicándonos como auténticos objetos de la psicología. ¿Somos felices los peruanos? ¿Optimistas? ¿Agradecidos? ¿Constructores de nuestra propia identidad y destino? ¿Asertivos y receptivos? ¿Afectan estas carencias al rendimiento académico? La vida plena emerge como un anhelado objetivo, distintivo de las sociedades o individualidades sanas.

El trabajo *Escala de voluntad para el estudio de estudiantes universitarios* nos traslada a una visión totalizadora del comportamiento humano en su más alta expresión: la voluntad

humana, comprometida con sus objetivos e ideales con el pleno uso de la conciencia, cuya motivación responde a necesidades e intereses legítimos. El tema nos recuerda el lejano -más no olvidado clásico, *Principios de Psicología* de William James, allende el experimentalismo de Wundt y el positivismo de nuestros días. La existencia y la conciencia

Finalmente, estas últimas líneas cumplirán su cometido de agradecimiento al Vicerrector de Investigación por inquietarme para la elaboración de este prólogo, encargo que lo acojo más por razones de amistad. Soy un convencido de que en la relación Universidad-Sociedad, la distinción ética guarda un lugar preferente para la investigación académica que asume como punto de partida y de retorno la urgencia informativa del conocimiento científico por la gran masa de la población, para incorporarlo a la mejor comprensión de sus necesidades y materializar un nivel resolutivo más alto en su práctica social. Nuestro vate esencial, César Vallejo, lo decía a su manera [*Todo acto o voz genial viene del pueblo y va hacia él*] y nuestro ilustre historiador Jorge Basadre<sup>1</sup> acotaba al respecto... "Si bien se requiere que haya minorías y grandes hombres para que una nación realice su mensaje, de otro lado, ese grande hombre, esas minorías nada valen por sí, si no encarnan y expresan necesidades y problemas colectivos, si no se enraízan en la masa que para ellos tiene que ser lo que es el barro para el alfarero, lo que la planta para el jardinero, lo que la musa para el poeta".

Invierno del 2020

**SAMUEL GERARDO CHOQUE MARTÍNEZ**

Decano de la Facultad de Psicología  
Universidad Ricardo Palma

---

<sup>1</sup> Jorge Basadre.-"La Multitud, la Ciudad y el Campo en la Historia del Perú" pag. 225 Ed, PEISA S.A.C. 2009.



**UNIVERSIDAD RICARDO PALMA  
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN**

# **PERCEPCIÓN DE LOS VALORES CÍVICOS - MORALES EN ESCOLARES DE LIMA METROPOLITANA**

(Construcción y Validación de un Instrumento)

Carlos Reyes Romero  
Héctor Hugo Sánchez Carlessi



# PERCEPCIÓN DE LOS VALORES CÍVICOS-MORALES EN ESCOLARES DE LIMA METROPOLITANA

(Construcción y Validación de un Instrumento)

Carlos Antonio Reyes Romero/Héctor Hugo Sánchez Carlessi  
Universidad Ricardo Palma

## Resumen

El estudio reporta la elaboración y validación de una prueba para recoger información sobre la percepción de valores cívicos - morales considerando nueve pares de valores: atento-desatento, generoso-egoísta, corrupto-honrado, descortés-respetuoso, responsable-irresponsable, sincero-mentiroso, intolerante-tolerante, inteligente-torpe y débil-fuerte, los cuales se utilizaron para valorar a figuras públicas como el presidente, congresistas, jueces, políticos, policías, profesores, choferes, vecinos, padres de familia y amigos. La prueba fue aplicada a 590 escolares de colegios públicos de sexto de primaria, primero y quinto de secundaria constituyendo dos grupos escolares diferenciados por el nivel educativo. Los resultados mostraron que la figura de los choferes fue la peor valorada, solo se le reconoció la valoración positiva de honrado y los congresistas fueron valorados positivamente en cuatro de los nueve valores como atento, generoso, respetuoso y tolerante. Figuras públicas como los congresistas, jueces, políticos y policías fueron valorados como corruptos con excepción de la figura presidencial.

**Palabras clave:** valores, desatento-atento, egoísta-generoso, irresponsable-responsable, mentiroso-sincero, torpe-inteligente, honrado-corrupto, respetuoso-irrespetuoso, tolerante-intolerante, fuerte-débil.

## Abstract

The study reports the development and validation of a test to gather information about the perception of moral civic values considering nine pairs of values : attentive-inattentive, generous -selfish, corrupt -honest, disrespectful -respectful, responsible-irresponsible, sincere-liar, tolerant -intolerant, intelligent-clumsy and weak-strong, which have been used to assess public figures such as the president, congressmen, judges, politicians, police, teachers, drivers, neighbours, parents and friends. The test was applied to 590 schoolchildren of public schools of the sixth grade of primary school, first and fifth of secondary level school stablishing two school groups differentiated by educational level. The results showed that the figure of the drivers was the worst valued, only the positive valuation of honored was recognized and the congressmen were valued positively in four of the nine values as attentive, generous, respectful, and tolerant. Public figures such as congressmen, judges, politicians, and policemen were valued as corrupt, with the exception of the presidential figure.

**Keywords:** values, inattentive-attentive, selfish-generous, irresponsible-responsible, liar-sincere, clumsy-intelligent, honest-corrupt, respectful-disrespectful, tolerant-intolerant, strong-weak

## 1. Planteamiento del problema

Los valores cívico-morales son planteamientos, posiciones o juicios que expresan lo que la sociedad considera positivo o negativo, lo que debe hacerse o no y se adquieren mediante el proceso de aprendizaje y socialización que se inicia desde que el niño nace en la familia y continúa en la comunidad y la escuela. Los valores son principios o creencias relativas a modelos de comportamiento que trascienden a las personas, orientan la elección de comportamientos y expresan intereses individuales o sociales.

Los adultos fomentan y promueven, a través de la educación formal o informal, el aprendizaje de los valores cívico - morales positivos en los niños y escolares tales como la solidaridad, la sinceridad, la honradez, la responsabilidad, la amabilidad, el respeto, el compromiso, la generosidad, la tolerancia, entre otros. Paralelamente a este aprendizaje, están ocurriendo otros que han empezado a formar parte de la vida cotidiana de las relaciones interpersonales y sociales y que en rigor son opuestos a aquellos que indicamos líneas arriba: el individualismo, el egoísmo, la mentira o el cinismo, la intolerancia, la irresponsabilidad, el irrespeto, la corrupción cuyos modelos son los adultos que gobiernan o dirigen el país y que, de una u otra forma y por el tiempo con el que vienen ocurriendo, están socavando el orden moral del país. Estos comportamientos (que expresan los valores) están siendo observados e imitados por seres humanos en desarrollo: los niños y adolescentes cuya capacidad de criterio y discernimiento están conformándose y pueden ser sujetos frágiles para constituir una forma de valorar el mundo que se circunscriba al simplismo, pragmatismo o al practicismo negando toda posibilidad a la reflexión moral y cívica del respeto por el otro.

En nuestro país, en estos últimos años se ha generalizado el antiv valor, o la manifestación de aquellos comportamientos contrarios a los valores que permiten la convivencia humana, observado en una mayor delincuencia, la inseguridad ciudadana, el no acatamiento de las normas, caos en el tránsito vehicular, falta de educación de normas de conducta de la población, marcado individualismo, etc., y sobre todo la corrupción en todos los niveles, desde el nivel del servicio del empleado público hasta el nivel de los gobernantes y miembros de las organizaciones y poderes del estado.

Parte de este problema muy probablemente esté asociado a la poca práctica o ausencia de valores cívico- morales tales como la amabilidad, generosidad, honradez, respeto, responsabilidad, la sinceridad y la tolerancia.

Por lo expuesto, esta investigación se orientó a construir y validar un instrumento que permitiera medir la percepción que tienen los escolares de los valores cívico-morales que observan en los adultos y a partir de ello presentar un estudio preliminar de la tendencia de estos valores en alumnos de educación primaria de colegios públicos de Lima.

## **2. Objetivos**

### **Objetivo general**

Construir y validar una prueba de percepción de valores cívico-morales en una muestra de escolares de educación primaria de instituciones educativas de Lima Metropolitana.

### **Objetivos específicos**

- a) Determinar la validez y confiabilidad de una prueba de percepción de valores cívico-morales para escolares de educación primaria de instituciones educativas estatales de Lima Metropolitana.
- b) Identificar los niveles de percepción de los valores cívico-morales en escolares de educación primaria de instituciones estatales y particulares de Lima Metropolitana.

## **3. Justificación y/o importancia del estudio**

Son muy pocos los estudios sobre valores en escolares y hoy en día son necesarios para determinar la real magnitud de los efectos de las malas prácticas sociales por parte de los adultos en la formación de los valores en los niños y adolescentes. Hoy por hoy la corrupción representa una práctica social que está ocasionando no solo daños económicos sino también morales al país.

## **4. Bases teóricas**

### **4.1 Antecedentes**

Respecto del valor responsabilidad, Rojas y Cussianovich (2013) encontraron que a medida que los niños y niñas van creciendo, sus responsabilidades a nivel familiar se incrementan, tanto en el ámbito doméstico como productivo. La etapa comprendida entre los 7 y 8 años representa un marcador importante respecto a las responsabilidades que los niños asumen, pues a esta edad ellos aprenden a realizar diferentes tareas de manera autónoma. El tipo de actividad en la que los niños participan y desarrollan habilidades varía en función de los contextos en los cuales se crían. La incursión de los niños rurales en actividades domésticas y laborales ocurre a una edad más temprana que en las zonas urbanas. Asimismo, en las áreas urbanas la incorporación de los niños en actividades laborales ocurre en un menor grado porque sus padres trabajan fuera del entorno familiar, donde niños y niñas no tienen acceso. Ahora bien, a pesar de las diferencias encontradas entre los roles y responsabilidades de los niños de zonas rurales y urbanas, las actividades que todos ellos realizan se pueden agrupar en cuatro tipos: domésticas, escolares, laborales y de ocio y recreación. Si bien niños y niñas destacaron la relevancia de cada una de estas actividades para su desarrollo personal o familiar, las escolares son sin duda las que ocupan la mayor parte de su tiempo y, a su vez, son las más valoradas por ellos y sus familias, en tanto la educación mantendría la promesa de romper con el ciclo de la pobreza.

Con relación al valor equidad, Rojas (2016) a través de un estudio cualitativo encontró que los niños, niñas y adolescentes comprenden que el Estado llega a la localidad urbana o rural donde vive el ciudadano -en este caso, los propios niños-, pero sin equidad ni transparencia. Las instituciones estatales parecen dar el mensaje de que no están allí para velar por el beneficio común, sino todo lo contrario; es decir, que sus autoridades y funcionarios se benefician del servicio -sueldo, estatus, prebendas, coimas, etcétera- a costa de los usuarios -niños, niñas y adolescentes-, sin reconocer ni respetar su ciudadanía. Entonces, el tipo de Estado que perciben es un Estado débil, con una democracia también débil, en el que prima la sensación de inseguridad. Esto evidencia que, desde sus primeras experiencias de relación con las instituciones públicas, estos actores están en un proceso constante de formación de una ciudadanía incompleta.

Vinculado a valores tales como simpatía, razonamiento moral y justicia social. Daniel, Dys, Buchmann & Malti (2014), examinaron el desarrollo de la simpatía, las atribuciones de emoción moral (MEA), el razonamiento moral y los valores de justicia social en una muestra representativa de niños suizos (N = 1273) a los 6 años de edad (Tiempo 1), 9 años de edad (Tiempo 2), y 12 años de edad (Tiempo 3). Los análisis de paneles con intervalos cruzados revelaron que la simpatía predijo aumentos posteriores en el MEA y el razonamiento moral, pero no viceversa. Además, la simpatía y el razonamiento moral a los 6 y 9 años se asociaron con los valores de justicia social a los 12 años. Los resultados apuntan a una mayor integración del afecto y la cognición en la moralidad de los niños desde la infancia media hasta la adolescencia temprana, así como al papel del desarrollo moral en el surgimiento de los valores de justicia social.

En otro estudio sobre el valor de justicia social, Daniel, Dys, Buchmann & Malti (2016), examinaron las trayectorias de desarrollo de los valores de justicia social (SJV) en una muestra representativa de adolescentes suizos (N = 1258) a los 15 (Tiempo 1), 18 (Tiempo 2) y 21 años de edad (Tiempo 3). SJV y la calidad de la amistad se midieron a través de autoinformes. La simpatía se evaluó a través de informes personales y de la madre. El análisis de crecimiento de clases latentes reveló tres trayectorias de desarrollo del SJV: alta estable (80 por ciento), moderada-decreciente (17 por ciento) y baja (3 por ciento). Los adolescentes con niveles bajos de simpatía declarada por la propia madre y por parte de la madre tenían más probabilidades de ser miembros de los grupos de trayectoria de bajo aumento que de alto estable o de disminución moderada. Los adolescentes que informaron bajos niveles de simpatía y calidad de amistad a los 15 años de edad tenían más probabilidades de ser miembros del grupo de trayectoria de disminución moderada que el grupo de trayectoria de alta estabilidad. Los resultados se discuten con respecto a la importancia potencial de la simpatía y la calidad de la amistad para comprender el desarrollo del SJV durante la adolescencia.

Alvarado, Ospina & Vasco (2002) indagaron por las percepciones sobre la vida/paz, la muerte/violencia, de 375 niños, de edades entre diez y doce años, que cursaban cuarto grado en



doce escuelas de seis municipios de cinco departamentos de Colombia, Se analizaron los materiales escritos y gráficos producidos por los niños en el curso de un taller sobre los lemas indicados, lo cual permitió identificar categorías y subcategorías. Cada categoría se ejemplifica con expresiones tomadas de los materiales escritos y gráficos producidos por los niños. Se concluye que estos materiales muestran un grupo de niños y niñas conscientes de las problemáticas del país, de su comunidad inmediata y de su familia. Se percibe también un rechazo hacia la violencia, tanto física como simbólica, y el deseo y la esperanza de un futuro menos tensionante.

En nuestro país no se han encontrado estudios específicos sobre los valores cívico-morales.

## **4.2 Marco teórico-conceptual**

### **4.2.1 Concepto**

El valor es un concepto de difícil definición por su carácter complejo y porque constituye objeto de estudio de la Filosofía (Ética, Axiología y la Estética) así como de diferentes ciencias como la Sociología, Psicología y la Pedagogía.

Pérez (2008) reseña tanto las definiciones como las características y los tipos de valores que se han identificado. Podemos decir que existen tantas definiciones del concepto de valor como concepciones o teorías sobre el mismo. Algunas de las definiciones integradoras que tratan de definir el valor superando las dicotomías establecidas en las dimensiones de este, son las siguientes:

- a. El valor es una cualidad o un conjunto de propiedades que se hallan en un objeto.
- b. Un valor es una creencia duradera para un específico modo de conducta o un estado final de existencia que es personal o socialmente preferible a otro modo de conducta o estado final de existencia.
- c. El valor es una cualidad real o ideal, deseada o deseable por su bondad, cuya fuerza estimativa orienta la vida humana.

### **4.2.2 Características de los valores**

- a. Poseen fuerza para orientar la vida humana. Todo valor va acompañado de un «deber ser» que orienta y guía las acciones humanas.
- b. Los valores se presentan de forma bipolar. Todo valor tiene un antivalor. Así, por ejemplo, al agrado se opone el desagrado, la riqueza a la pobreza, el bien al mal, la justicia a la injusticia.
- c. Los valores, por su pluralidad, admiten ser clasificados y ordenados desde diferentes puntos de referencia. Las categorizaciones de los valores que han realizado los diferentes autores que han trabajado sobre el tema son muy variadas y responden a criterios múltiples.
- d. Todos los valores valen, pero no todos valen lo mismo ni son siempre compatibles entre sí. Por ello es posible jerarquizarlos según el orden de preferencia que los individuos de una sociedad le adjudican.

- e. El valor es y vale en sí mismo, pero no es ni vale por sí mismo, sino en relación con un sujeto que evalúa y valora. Supone necesariamente una referencia a un sujeto sensible e inteligente que lo capta sin lo cual no tendría razón de ser.

### **4.2.3 Concepción psicológica de los valores**

Desde el punto de vista psicológico, el valor es un concepto cuya esencia se refiere a aquellos objetos y fenómenos que tienen una significación social positiva y juegan una doble función: como instrumento cognoscitivo y como medios de regulación y orientación de la actividad humana. A estas funciones se les ha llamado: función cognoscitiva y función pragmática.

Los valores son estructuras cognitivas internalizadas que guían las elecciones y decisiones al evocar un sentido de los principios básicos de lo correcto y lo incorrecto (por ejemplo, los valores morales), un sentido de las prioridades (por ejemplo, el logro personal vs el bien del grupo) y crean una disposición para dar sentido y ver patrones (por ejemplo, confianza frente a desconfianza) (Oyserman, 2015). Los valores pueden indicar respuestas tanto afectivas (sentimientos) como cognitivas (pensamientos). El efecto de los valores en los juicios y el comportamiento se puede ver si el valor es explícitamente parte de la toma de decisiones o no, pero también un valor puede asociarse con una elección sin que la asociación se haga explícita.

La ciencia psicológica aborda el estudio de los valores fundamentalmente desde su expresión subjetiva, buscando explicación acerca del origen y regularidades del desarrollo de aquellas formaciones psíquicas, de su estructura y funcionamiento, que posibilitan la orientación del hombre y su valoración con relación al mundo que lo rodea, en particular, hacia las relaciones humanas y hacia sí mismo, como parte de ese sistema de relaciones (Ojalvo, Kraftchenho, González y Rojas, 2003). Dos disciplinas psicológicas han abordado el estudio psicológico de los valores: la Psicología del desarrollo y la Psicología social.

### **4.2.4 Clasificación psicológica de los valores.**

González Serra (2000), clasifica los valores desde dos puntos de vista: su contenido y su grado de autonomía. Por su contenido, a su vez, los clasifica en sociales e individuales. Valores sociales son los que expresan las necesidades de instituciones y macro grupos y son compartidos por muchos individuos, son engendrados por la sociedad y se materializan en el individuo, como ejemplo de valores sociales se tiene la honestidad, la responsabilidad, entre otros. Son valores individuales a aquellos que surgen debido a las necesidades puramente individuales del ser humano. Por ejemplo, el sexo, la comida y el dinero que también son valores elaborados por la sociedad y estos valores toman cuerpo en las orientaciones de valor del individuo.

Desde el punto de vista de su grado de autonomía los valores pueden ser clasificados en reactivos, adaptativos y autónomos. Valores reactivos son aquellos que regulan la actividad sólo ante la presión externa o ante una determinada situación que impulsa al individuo.

Valores adaptativos son aquellos que se expresan en una meta establemente asumida por el sujeto pero que es tomada del medio para obtener premios o evitar castigos. Valores autónomos son aquellos que se expresan en una meta asumida establemente por el sujeto y que es elaborada personalmente por este y no responde a premios o castigos procedentes del mundo externo. Se comprende que la educación debe propender a formar valores morales autónomos en armonía con el conjunto de necesidades y valores individuales del sujeto, pues los valores autónomos son los más duraderos y estables. Los reactivos y adaptativos dependen principalmente del medio externo.

La psicología ha enfatizado el estudio de los valores morales, como sistema de valores o principios que caracterizan la esfera moral de la personalidad del individuo.

#### **4.2.5 Concepciones psicológicas sobre el desarrollo de los valores morales**

- a) Enfoque conductista. En rigor, este enfoque no propone un desarrollo de los valores. La formación de valores no es más que un proceso de aprendizaje de conductas morales sucesivas a partir de los mecanismos de recompensa y castigo que actúan como reforzadores de dichas conductas, a través de un proceso de condicionamiento. Posteriormente y, a pesar que a través del denominado neoconductismo se introdujo algunas variables psicológicas que pudiesen explicar la complejidad del problema (cognitivas) la principal explicación continúa puesta en la conducta. Este enfoque reduce el concepto de valor, que si bien tiene su expresión en el comportamiento y se forma a partir del mismo (acciones externas), constituye sólo un indicador necesario pero no suficiente de la presencia de valores morales en el individuo. El hombre es concebido como un ser pasivo, objeto de influencias y circunstancias, de manera que su desarrollo ocurre al margen de su propia actuación. Además, si bien el estímulo y el castigo constituyen mecanismos que participan en la formación de valores, éstos operan como mecanismos fundamentales en etapas muy tempranas del desarrollo (inicios del preescolar).
- b) El enfoque cognitivista. Piaget y Kohlberg desarrollaron la tendencia cognitiva-evolutiva y centraron sus trabajos en el estudio de las regularidades del desarrollo moral a partir del juicio moral (Piaget) y de los planes y proyectos (Kohlberg), como aspectos explicativos del proceso de formación de la autonomía moral, los cuales son producto, en última instancia, del desarrollo intelectual. Con el concepto de autonomía moral, planteado por Piaget y reelaborado posteriormente por Kohlberg, en lo que llamó “moralidad de los principios auto aceptados”, se intenta explicar la naturaleza de las normas y valores, así como su origen. Se centraron en el problema de la transición de una moral externa, impuesta por la sociedad (moral heterónoma) a una moral interna, comprendida y aceptada por el individuo (moral autónoma). Si bien Piaget habla de un proceso de interiorización (de lo externo a lo interno) de los valores, lo cual ocurre del plano de las acciones externas al plano verbal, considera que solo se logra la autonomía moral cuando se alcanza un desarrollo del pensamiento lógico el cual posibilita la descentración del punto de vista individual, egocéntrico, en la dirección de la cooperación, del respeto al otro, como un principio auto aceptado, independientemente de la coerción y otros mecanismos de regulación externa.

Piaget estableció tres niveles de desarrollo moral: el nivel pre-moral, donde no existe aún el sentido de obligación a las reglas, el nivel heterónomo, de obediencia a las normas y la relación de obligación respecto de la autoridad y el autónomo, en el cual se tiene en cuenta el papel y las consecuencias de las normas o leyes, pero sobre la base de relaciones de reciprocidad. Kohlberg intenta superar a Piaget, teniendo en cuenta factores de tipo afectivo, motivacionales y auto valorativos, pero no llega a dar una explicación integral de cómo estos componentes se relacionan en el proceso de regulación moral (Ojalvo, Kraftchenho, González y Rojas, 2003). Kohlberg (1992), plantea niveles en el desarrollo moral: el nivel premoral o preconvencional, el nivel convencional y el pos convencional o autónomo. En el primero la conducta está guiada por impulsos sociales y biológicos. En el segundo por los modelos establecidos en el grupo de pertenencia, aceptando las normas establecidas sin ningún tipo de reflexión crítica. En el último nivel el individuo actúa de acuerdo con su pensamiento, formulando juicios en relación con los modelos establecidos. Kohlberg llevó a cabo estudios longitudinales y transculturales sobre cuyos resultados redefine los niveles y estadios establecidos por Piaget. Propone seis estadios del desarrollo del juicio moral que se agrupan en tres niveles: el preconvencional, el convencional y el post-convencional. Estos estadios suponen un crecimiento y un mayor equilibrio en la estructura formal del razonamiento. Esta concepción del desarrollo moral, a partir de estructuras cognitivas, llevó a sus autores a analizar los valores desde su aspecto formal, despojándolos de todo contenido (social). Así, un nivel superior de desarrollo de los juicios morales se corresponde con un desarrollo de las estructuras psicológicas que están en su base, aunque no se corresponda su contenido. Evidentemente esta concepción unilateraliza la expresión subjetiva del valor, como algo que se forma independientemente y ajeno a las condiciones sociales, por lo que constituye un enfoque ahistórico sobre el desarrollo moral de la personalidad (Ojalvo, Kraftchenho, González y Rojas, 2003; González Serra, 2000). A pesar de que estos autores hicieron depender el desarrollo moral del proceso de formación de estructuras intelectuales y de no reconocer el papel que juega la educación en este proceso, enfatizaron el carácter activo del individuo en el proceso de su formación, a partir del papel que juega la acción y el mecanismo de la interiorización de las acciones externas en la formación de estas estructuras, es decir el paso de una “moral externa” a una “moral interna”.

Otra tendencia que ha sido desarrollada dentro de la corriente cognitivista, a partir de los presupuestos fundamentales planteados por Piaget y Kohlberg sobre el desarrollo moral, es la tendencia sociocognitiva cuyos representantes principales son E. Turiel y R.L. Selman (Shaffer y Kipp, 2010), que consideran el conocimiento como un fenómeno social. Plantean la existencia de diferencias entre dos tipos de pensamiento relacionados con el razonamiento moral, uno referido a la convención social, como conjunto de ideas que se conforman en el ámbito social en forma de consenso y por tanto, contextualizada, cuya función es la coordinación de las acciones entre las personas; el otro está referido a la moralidad, como conjunto de ideas universales de naturaleza prescriptiva que regulan las relaciones interpersonales. Propusieron, de igual forma, niveles de desarrollo moral a partir

del desarrollo de los conceptos de convención social y de adopción de perspectivas, relativos al juicio o razonamiento moral. Aunque intentan superar las posiciones de Piaget y Kohlberg, al plantear que el enfoque evolutivo se centra demasiado en el individuo y que la adopción de perspectivas puede describirse conceptualmente como una forma de conocimiento social, en un lugar intermedio entre el pensamiento lógico y el pensamiento moral, continúan abordando el desarrollo moral de forma unilateral, como un proceso de conocimiento, el cual incluso Turiel hace depender del desequilibrio cognitivo, como planteara Piaget.

Otro enfoque cognitivo que pone énfasis en lo social, es el de Eisenberg-Berg (1979), con su enfoque de razonamiento moral prosocial. Eisenberg define el razonamiento moral prosocial como “razonamiento sobre conflictos en los que el individuo debe elegir entre satisfacer sus propios deseos o necesidades y los de otros en contextos en los que las leyes, castigos, autoridades, obligaciones formales y otros criterios externos son irrelevantes o sin énfasis” (Eisenberg-Berg, 1979: p. 128). El razonamiento moral prosocial se enfoca en los juicios morales que pertenecen a conductas sociales positivas destinadas a beneficiar a otra persona. Los dilemas que afectan a tales situaciones son ampliamente experimentados en la vida real. Eisenberg (1986, en Yagmurlu y Hilal, 2015) propone una serie de etapas o cambios relacionados con la edad en el razonamiento moral prosocial, desde la infancia hasta la edad adulta:

Tabla 1

*Niveles de razonamiento moral prosocial de Eisenberg (1986)*

Nivel	Edad	Explicación
Nivel 1. Orientación hedonista, autocentrada.	Predominante en niños en edad preescolar y niños de primaria más pequeños.	El individuo se preocupa por las consecuencias auto orientadas más que por consideraciones morales. Las razones para ayudar o no a otro incluyen la consideración de la ganancia directa para el yo, una mayor reciprocidad y la preocupación por los demás porque uno necesita y/o le gusta al otro (debido a los vínculos afectivos).
Nivel 2. Orientación orientada a las necesidades.	Predominante para muchos niños en edad preescolar y muchos niños de primaria.	El individuo expresa su preocupación por las necesidades físicas, materiales y psicológicas de los demás, aunque las necesidades del otro entren en conflicto con sus propias necesidades. Esta preocupación se expresa en los términos más simples, sin una evidencia clara de la autorreflexión en la toma de roles, las expresiones verbales de simpatía o la referencia a un afecto internalizado como la culpa.
Nivel 3. Aprobación y orientación interpersonal y/o orientación estereotipada.	Predominante para algunos estudiantes de primaria y muchos de secundaria.	Las imágenes estereotipadas de personas buenas y malas y los comportamientos y/o consideraciones de la aprobación y aceptación de los demás se utilizan para justificar los comportamientos prosociales o que no ayudan.

Nivel 4a. Orientación empática autorreflexiva.	Predominante para algunos niños mayores de la escuela primaria y un número moderado de estudiantes de secundaria	Los juicios de los individuos incluyen evidencia de auto reflexivo, respuesta comprensiva o toma de roles; preocupación por la humanidad del otro; y / o culpa o emoción positiva relacionada con las consecuencias de las acciones de uno.
Nivel 4b. Nivel de transición	Predominante para una minoría de personas en edad de escuela secundaria o mayores	Las justificaciones de la persona para ayudar o no a involucrar a valores, normas, deberes o responsabilidades internalizados; mostrar preocupación por la condición de la sociedad en general; o referirse a la necesidad de proteger los derechos y la dignidad de otras personas. Estas ideas, sin embargo, no están expresadas de manera clara o fuerte.
Nivel 5. Etapa fuertemente interiorizada.	Predominante para solo una pequeña minoría de estudiantes de secundaria y ningún niño de escuela primaria	Las justificaciones para ayudar o no ayudar se basan en valores, normas y responsabilidades internalizadas; el deseo de mantener obligaciones contractuales individuales y sociales o mejorar la condición de la sociedad; y la creencia en la dignidad, el derecho y la igualdad de todos los individuos. Las emociones positivas o negativas relacionadas con el mantenimiento del autoinforme para cumplir con los valores propios y las normas aceptadas también caracterizan esta etapa.

Según Eisenberg (1986, en Yagmurlu y Hilal, 2015), hay un desarrollo desde las preocupaciones egocéntricas a las preocupaciones orientadas hacia el otro y relacionadas con el valor en el razonamiento moral prosocial. En el nivel más bajo de justificaciones prosociales, las preocupaciones auto centradas (hedonistas) son fundamentales; participar en conductas prosociales está determinado por el egoísmo (es decir, obtener recompensa o reciprocidad). En el segundo nivel, las necesidades de los demás se enfatizan pero no de una manera sofisticada. Es decir, los individuos pueden referirse a las necesidades de otros sin ninguna referencia a preocupaciones empáticas por el bienestar de los necesitados. En el tercer nivel, la participación en el comportamiento prosocial se decide por la consideración de la aprobación de los demás. Hay una motivación para tener una buena impresión en los ojos de los demás. En los niveles cuarto y quinto, se evidencian formas de razonamiento más maduras. En el cuarto nivel, el énfasis está en las preocupaciones empáticas por otras personas y en su perspectiva. Luego, en el quinto nivel, hay un progreso hacia valores, normas y objetivos internalizados para mejorar las condiciones de los individuos.

Al contrario de Kohlberg, Eisenberg (1986) argumentó que el razonamiento moral de un individuo dado puede ocurrir en una variedad de niveles. Dentro de cualquier etapa del desarrollo cognitivo, los individuos pueden razonar en diferentes niveles. Eisenberg - Berg (1979), encontró que los adolescentes producían tipos de razonamiento moral superior e

inferior al mismo tiempo para diferentes dilemas. Asimismo, el razonamiento moral no sigue un camino estricto, y los individuos pueden mostrar variaciones en su desarrollo, argumenta que las diferencias individuales en el razonamiento moral prosocial se ven afectadas por las habilidades sociocognitivas de los individuos, como la empatía y la toma de perspectiva, las prácticas de socialización y los factores situacionales.

#### **4.2.6 Los valores cívico - morales**

Universalmente, se destaca el fortalecimiento de la conciencia de la nacionalidad y la soberanía; el aprecio por la libertad, los símbolos patrios y las instituciones nacionales. También el fomento del amor a la patria y desarrollar la conciencia de la solidaridad internacional; se nos exhorta a valorar las tradiciones y particularidades culturales de las regiones y a promover, sin menoscabo de éstas, un idioma común y proteger y fortalecer el desarrollo de las lenguas indígenas. Se motiva a adquirir, enriquecer y difundir los bienes y valores de la cultura universal, y a que conozcamos y practiquemos la democracia como forma de gobierno. Si consideramos a los países, las regiones y culturas comenzaremos a observar valores particulares que quizá no compartan otras culturas.

De una forma u otra, los valores que se han estudiado representan al ser humano en convivencia con otros. La socialización y la convivencia entre seres humanos requieren que en su composición y estructura estén presentes los valores, sin los cuales la vida humana no sería posible. Los valores propuestos para este estudio tienen un significado muy parecido en diversos estudios reportados (Bennis, Goleman y O'Toole, 2008; Fermandois, 2015; Hernández y Robles, 2016; Peterson y Seligman, 2004; Rodríguez-Burgos, Martínez y Rodríguez-Serpa, 2017; Sánchez-Hernández, 2015):

- a. Amable: implica establecer relaciones interpersonales amistosas, ser considerado, solidario y preocupado por el bienestar del otro, hacer favores, realizar buenas acciones. En su polo negativo, grosero, es tender al mal trato, ser hostil, áspero y desconsiderado.
- b. Generoso: inclinación a dar y compartir por sobre el propio interés o la utilidad, es el acto de dar libremente, sin esperar nada a cambio. Está asociado al altruismo, la caridad y la filantropía. Lo contrario, tacaño, implica evitar compartir, dar y acaparar para uno mismo.
- c. Honrado: tendencia a ser decoroso, probo, recto u honesto. Implica ser considerado con los bienes ajenos o de otros. Lo contrario, corrupto, implica aprovecharse de los bienes públicos o de todos, beneficiarse a costa de otras personas.
- d. Respetuoso: tendencia a reconocer las necesidades básicas y de derecho de las personas. Ser respetuoso implica considerar la presencia del otro y tratarlo de forma integral y autónoma. El respeto supone reciprocidad y equidad. Lo contrario, descortés, es ser desconsiderado, implica no tener interés o dar importancia a los otros o semejantes.
- e. Responsable: Es un deber u obligación de realizar de manera satisfactoria o bien las cosas o completar una tarea (asignada por alguien, o creada por la propia persona o

- circunstancias) que hay que cumplir. Hace referencia al compromiso u obligación que surge de la posible equivocación cometida y por tanto, reparar un error y compensar los males ocasionados cuando la situación lo amerita. Lo contrario, irresponsable, implica no asumir obligaciones que se tiene con otros ni asumir los errores que se pueden haber cometido.
- f. Sincero: tendencia a ser verdadero, sin falsedad o hipocresía, abierto, franco. Lo contrario, mentiroso, alude a ser falso, insincero o que engaña.
  - g. Tolerante: consideración y respeto a opiniones, prácticas de raza, religión, nacionalidad, sexo de otros, implica aceptación de la diversidad cultural. Lo contrario, intolerante, implica comportamientos de rechazo y discriminación por características o rasgos diferentes en las personas.
  - h. Inteligente: capacidad y habilidad que se distingue en las personas para resolver problemas. Se afirma que alguien es inteligente por su facilidad de resolver problemas de diversa índole tales como prácticos, técnicos, teóricos, sociales, emocionales, personales. Lo contrario, torpe, alude a su dificultad para afrontar de forma habilidosa los problemas.
  - i. Fuerte: que caracteriza a una persona resistente, dura, con fortaleza. Socialmente, fuerte es una persona que persuade, convincente, dominante. Lo contrario, débil, implica poca fuerza o resistencia, que cede con facilidad.

#### **4.2.7 La educación de los valores cívico-morales**

La teoría de los fundamentos morales (Graham, Haidt, Koleva, Motyl, Iyer, Wojcik & Ditto, 2013) propone que la mente humana se organiza antes de la experiencia para que esté preparada para aprender valores, normas y comportamientos relacionados con un conjunto diverso de problemas sociales de adaptación recurrentes. De este modo, se sostienen bases biológicas de tipo evolucionista para el comportamiento valorativo moral, el cual se complementa con la educación de la moral tanto en la familia, escuela y comunidad.

En la educación de valores intervienen múltiples factores, en primer término, la familia, agente socializador primario cuya labor educativa conforma, desde los primeros años de vida, características esenciales de la personalidad y el carácter del individuo. Diversas organizaciones e instituciones formales e informales como la escuela, los medios de difusión masiva, las organizaciones políticas, los grupos etareos, entre otros, constituyen los agentes de socialización secundaria, no menos importantes (Ojalvo, 2003). La educación de los valores desde la escuela parte del supuesto de que los valores pueden enseñarse y aprenderse y de que la institución educativa es uno de los principales agentes de la educación de valores. Los mecanismos de aprendizaje de los valores siguen la ruta que fue descrita por Piaget, Kohlberg y Eisenberg, quienes desde posiciones cognitivas y evolutivas explican la forma como se adquieren los comportamientos cívico-morales.



## 5. Hipótesis

### Supuesto básico

Se parte del supuesto que el comportamiento de valorar o evaluar, es intrínseco a la naturaleza humana pensante, consciente e intencional que permite tomar decisiones acerca del entorno social, que, a su vez, influye y educa en valores, y de sí mismo al mismo tiempo que se constituye, motivacionalmente, en orientaciones o guías para las relaciones interpersonales no solo presentes sino también futuras. Por ello, explorar en los escolares los valores y las formas como perciben a los adultos como figuras públicas resultan fundamental, para comprender los efectos de las prácticas sociales y sus resultados en la formación de valores.

### Hipótesis

- a) La prueba de percepción de valores cívico-morales demuestra confiabilidad y validez para ser considerada un instrumento psicométrico para la evaluación en el nivel educación primaria (último grado de estudios) y secundario.
- b) La percepción de los valores cívico morales se presenta sesgada negativamente en alumnos de educación primaria de Lima.

### Variables e indicadores.

Percepción de valores cívico-morales: amable/grosero; generoso/tacaño; corrupto/honrado; descortés/respetuoso; responsable/irresponsable; sincero/mentiroso; intolerante/tolerante; inteligente/torpe y débil/fuerte.

## MÉTODO

La investigación por su naturaleza fue de tipo tecnológico, orientado a la producción de un instrumento para medir valores cívico-morales.

### Método de investigación

El método de estudio que se empleó fue el de la observación estructurada, orientado a la elaboración de un instrumento de carácter cuantitativo y con las propiedades psicométricas de validez y confiabilidad.

### Diseño de investigación

En su primera etapa fue de carácter descriptivo, cuantitativo y psicométrico, buscándose obtener la confiabilidad y validez del instrumento elaborado.

### Muestra

La selección de la muestra fue intencional considerando instituciones educativas públicas. La muestra estuvo constituida por 341 estudiantes de sexto de primaria y primero de secundaria

y 250 estudiantes de quinto de secundaria, de ambos sexos, totalizando 591 estudiantes.

**Instrumentos de recolección de datos**

Para recolectar datos sobre como los estudiantes valoran cívico moralmente a los adultos se construyó un instrumento ad hoc (ver anexo), el cual para su elaboración se procedió, de la forma siguiente:

- a) El instrumento tomó como base la forma que adopta el diferencial semántico de Osgood (Dawes, 1975), el cual considera pares de adjetivos presentados bipolarmente y en el que se pide al sujeto su opinión gradualizada en un punto equidistante del otro.
- b) Se eligió 9 valores cívico-morales que se dicotomizaron de la forma siguiente: amable/grosero; generoso/tacaño; corrupto/honrado; descortés/respetuoso; responsable/irresponsable; sincero/mentiroso; intolerante/tolerante; inteligente/torpe y débil/fuerte.

Estos pares valorativos fueron seleccionados con base en el contexto actual y en la forma cómo se reclaman socialmente tanto en el mundo educativo como en el plano de las relaciones sociales y público en general.

- c) Las alternativas de respuesta para cada par de valores se diseñaron, ordinalmente desde el adverbio superlativo, muy, bastante, poco, tanto hacia el lado positivo como también al lado negativo, por ejemplo:

Muy amable	Bastante amable	Poco amable	Muy grosero	Bastante grosero	Poco grosero
------------	-----------------	-------------	-------------	------------------	--------------

Algunos reactivos fueron planteados inversamente para evitar el encarrilamiento de las respuestas.

Para el análisis e interpretación de los datos se han considerado como un valor definitivamente positivo o negativo los adverbios *Bastante* y *Muy* quedando los adverbios *Poco* como *Leve*, como tendencias. Por tanto, los valores 3 y 4 (*Poco*) corresponden a tendencias en cambio los valores 1,2, 5, y 6 (*Bastante*, *Muy*) corresponden a definidos valores cívico-morales.

- d) Las opiniones valorativas se establecieron para las figuras adultas siguientes: Presidente, Congresista, Jueces, Policías, Políticos, Profesores, Choferes, Vecinos, Amigos y Padres, para los cuales se solicitó la opinión valorativa en términos de la escala ordinal planteada. Estos personajes fueron considerados por su relevancia social y política en el nivel de decisiones que implican a la población (presidente, congresistas, jueces, políticos, policías) y como personajes cercanos que forman parte del entorno de los escolares (profesores, choferes, vecinos, padres y amigos).

## Procedimiento

El procedimiento que se siguió fue el siguiente:

- a) Elaboración del instrumento, para cuyo efecto se revisó la bibliografía y se determinaron los pares de valores cívico-morales.
- b) Determinación de la validez (validez de contenido y por jueces) y confiabilidad (método de pares-impares).
- c) Coordinaciones con los directores de colegios para los permisos respectivos de acceso a las muestras de escolares
- d) Trabajo de campo, administración colectiva de los instrumentos a las muestras escolares
- e) Procesamiento estadístico de los resultados. Se obtuvieron medidas de tendencia central tales como la mediana y la moda, considerando el tipo de instrumento

## Resultados

### 1) Validez y confiabilidad del instrumento.

Presentamos los resultados obtenidos respecto de las propiedades psicométricas del instrumento.

**Con respecto a la validez.** El instrumento fue elaborado con base en la literatura sobre los valores, y en particular, sobre los valores considerados como cívico-morales, lo cual permite configurar la validez de contenido. Luego el instrumento fue sometido al criterio de jueces expertos (Dawes, 1975), todos psicólogos investigadores (véase tabla 2), los cuales dieron su conformidad, entre el 92 y el 100%, a los nueve pares de reactivos.

Tabla 2  
Resultados de la validez por jueces para los nueve pares de reactivos

	Atento/ desatento	Géneros o/egoísta	Corrupto/ honrado	Descortés/ respetuoso	Responsable/ irresponsable	Sincero/ mentiroso	Intolerante/ tolerante	Inteligente/ torpe	Fuerte/ débil
Juez 1	0.9	1	0.9	1	1	0.9	1	0.8	0.8
juez 2	1	1	1	1	1	1	1	0.9	0.9
juez 3	1	1	1	1	1	1	1	0.9	0.9
Juez 4	1	1	1	1	1	1	1	0.8	0.8
Juez 5	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Juez 6	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Juez 7	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Juez 8	1	1	1	1	1	1	1	0.9	1
Juez 9	1	1	1	1	1	1	1	1	0.9
Promedio	0.99	1.00	0.99	1.00	1.00	0.99	1.00	0.95	0.92
%	99	100	99	100	100	99	100	95	92

Con respecto a la confiabilidad. La confiabilidad del instrumento fue establecida por el método de pares e impares para el cual se obtuvieron, para todos los pares, con el alfa de Cronbach, correlaciones significativas al  $p < 0.05$  (véase tabla 3):

Tabla 3  
Correlaciones reactivos pares e impares

	n	r (impares/pares)
Presidente	588	,792**
Congresista	590	,833**
Jueces	587	,836**
Policías	583	,839**
Políticos	586	,840**
Profesores	588	,829**
Choferes	584	,789**
Vecinos	589	,859**
Amigos	588	,855**
Padres	589	,863**

\*\*  $p < 0.01$

## 2. Resultados de las percepciones de los valores cívicos morales

A continuación se presentan los resultados de las percepciones de los valores cívicos morales por cada figura pública considerando a toda la muestra y luego los resultados comparando las percepciones de los estudiantes de sexto de primaria y primero de secundaria con los de quinto de secundaria. En cada caso se reportan los resultados tanto con gráficos como con reportes estadísticos descriptivos. En todos los casos solo se reportan respuestas válidas, es decir, no se incluyen en el análisis pares de valores sin contestar.

### **Resultados considerando las percepciones cívico-morales de toda la muestra de estudiantes en cada uno de los sujetos de valoración.**

Se presentan de manera gráfica y resumida los resultados encontrados respecto de la percepción de los valores cívico - morales de la muestra total de estudiantes secundarios.

Para un análisis más minucioso el interesado puede remitirse al anexo N° 02 del presente estudio.

Tal como ilustra el gráfico 1, la **figura presidencial** es percibida en su lado negativo, como desatento, egoísta, irresponsable, mentiroso, torpe y débil; y, en su lado positivo como honrado, respetuoso y tolerante. Percepción definitivamente negativa son el ser irresponsable, y el ser torpe y definitivamente positiva son el ser respetuoso y ser tolerante (véase los gráficos 20 a la 28).

El gráfico 2 muestra los resultados de la percepción de la muestra hacia la **figura de los congresistas**. Son percibidos, en su lado negativo, como egoísta, definitivamente corrupto, irresponsable, torpe y débil; y, en su lado positivo como atento, respetuoso, tendencia a ser sincero y tolerante. Predominan los valores negativos. Percepciones definitivamente negativas son el ser corrupto (véase los gráficos 29 a la 37).

El gráfico 3 ilustra los resultados de las percepciones de la muestra hacia la **figura de los jueces**. Con excepción de los valores positivos respetuoso y tolerante, en el resto de los valores son percibidos como desatento, egoísta, corrupto, irresponsable, mentiroso, torpe y débil. Predominan los valores negativos. La percepción definitivamente negativa es el de ser torpe (véase los gráficos 38 a la 46).

El gráfico 4 ilustra los resultados de las percepciones de la muestra hacia la **figura de los policías**. Con excepción de los valores positivos respetuoso y tolerante, en el resto de los valores son percibidos como desatento, egoísta, corrupto, irresponsable, mentiroso, torpe y débil. Predominan los valores negativos. La percepción fuertemente negativa es el ser débil (véase los gráficos 47 a la 55).

El gráfico 5 ilustra los resultados de las percepciones de la muestra hacia la **figura de los políticos**. Con excepción de los valores positivos generoso, respetuoso, sincero y tolerante, en el resto de los valores son percibidos como desatento, corrupto, irresponsable, torpe y débil. Estos resultados, en alguna medida son similares con respecto a los jueces y policías,

predominan los valores negativos. Una percepción fuertemente negativa es ser corrupto (véase los gráficos 56 la 64).

El gráfico 6 ilustra los resultados de las percepciones de la muestra hacia la **figura de los profesores**. Con excepción de los valores positivos honrado, respetuoso y tolerante, en el resto de los valores son percibidos como desatento, egoísta, irresponsable, mentiroso, torpe y débil. La figura de los profesores es percibida valorativamente casi de forma similar que con respecto a los jueces, policías y políticos con excepción de que son percibidos como honrados. Percepciones fuertemente negativas son ser desatento, egoísta, irresponsable, mentiroso, torpe y débil y fuertemente positivas son honrado, respetuoso, y tolerante (véase los gráficos 65 a la 73).

El gráfico 7 ilustra los resultados de las percepciones de la muestra hacia la **figura de los choferes**. Con excepción del valor positivo honrado y sincero, en el resto de los valores son percibidos como desatento, egoísta, descortés, irresponsable, intolerante, torpe y débil. Este grupo de figuras públicas con relación a las otras figuras aparece como la peor percibida. No destaca ninguna percepción positiva o negativa definida (véase los gráficos 74 a la 82).

El gráfico 8 ilustra los resultados de las percepciones de la muestra hacia la **figura de los vecinos**. Con excepción de los valores positivos honrado, respetuoso y tolerante, en el resto de los valores son percibidos como desatento, egoísta, irresponsable, mentiroso, torpe y débil. La figura de los vecinos es percibida valorativamente casi de forma similar que con respecto a los profesores. Destacan percepciones negativas el ser desatento, egoísta y percepciones positivas, el ser honrado y respetuoso (véase los gráficos 83 a la 91).

El gráfico 9 ilustra los resultados de las percepciones de la muestra hacia la **figura de los amigos**. Con excepción de los valores positivos honrado, respetuoso y tolerante, en el resto de los valores son percibidos como desatento, egoísta, irresponsable, mentiroso, torpe y débil. La figura de los amigos son percibidas valorativamente casi de forma similar que con respecto profesores, vecinos y padres. Destacan percepciones negativas ser desatento, egoísta, torpe y débil y valores positivos, ser honrado (véase los gráficos 92 a la 100).

El gráfico 10 ilustra los resultados de las percepciones de la muestra hacia la **figura de los padres**. Con excepción de los valores positivos honrado, respetuoso y tolerante, en el resto de los valores son percibidos como desatento, egoísta, irresponsable, mentiroso, torpe y débil. La figura de los padres son percibidas valorativamente casi de forma similar que con respecto profesores y vecinos. Destacan percepciones negativas el ser desatento, egoísta, irresponsable, mentiroso, torpe y débil y con percepciones positivas, el ser honrado, respetuoso y tolerante (véase los gráficos 101 a la 109).

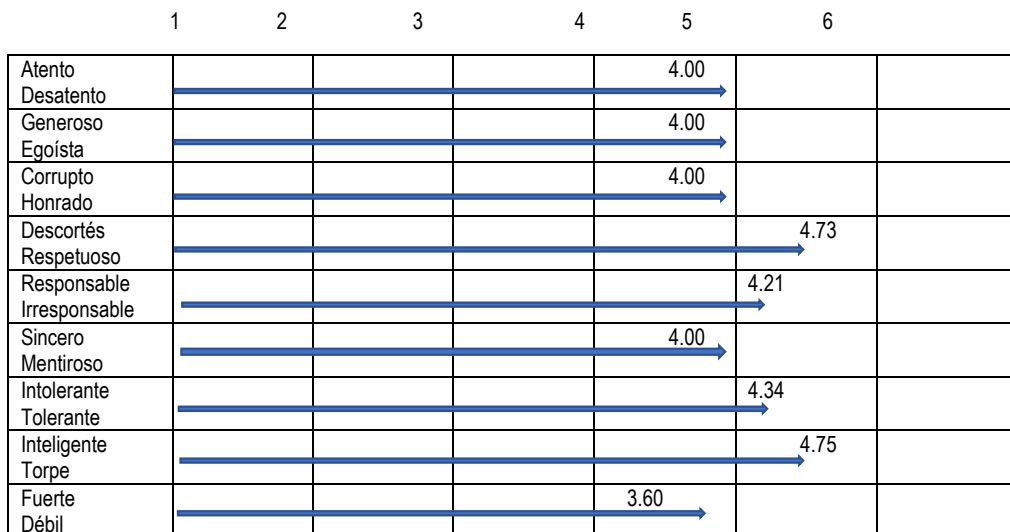


Gráfico 1. Percepción de los valores cívico - morales de los alumnos de educación básica en relación con el **PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA**

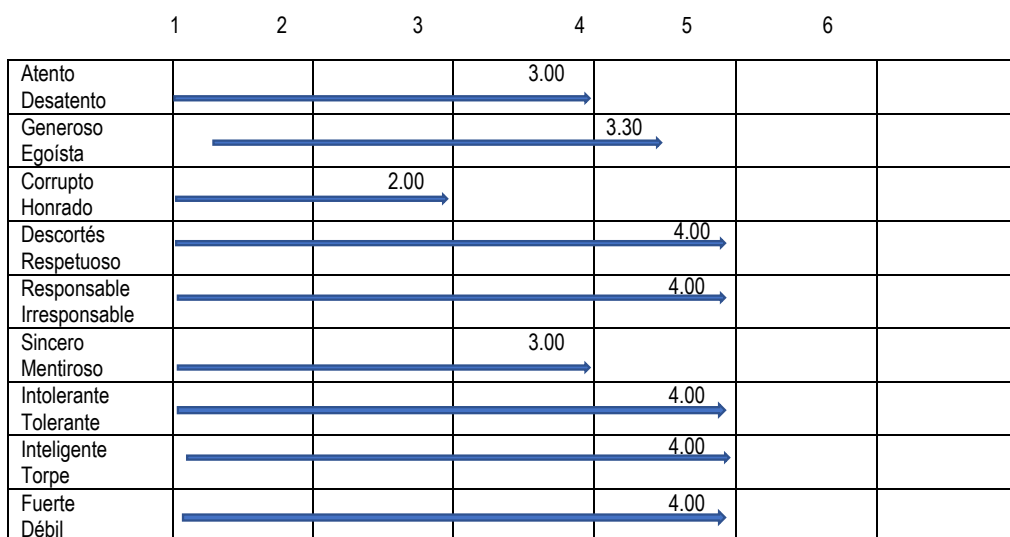


Gráfico 2. Percepción de los valores cívico morales de los alumnos de educación básica en relación al **CONGRESISTA DE LA REPÚBLICA**

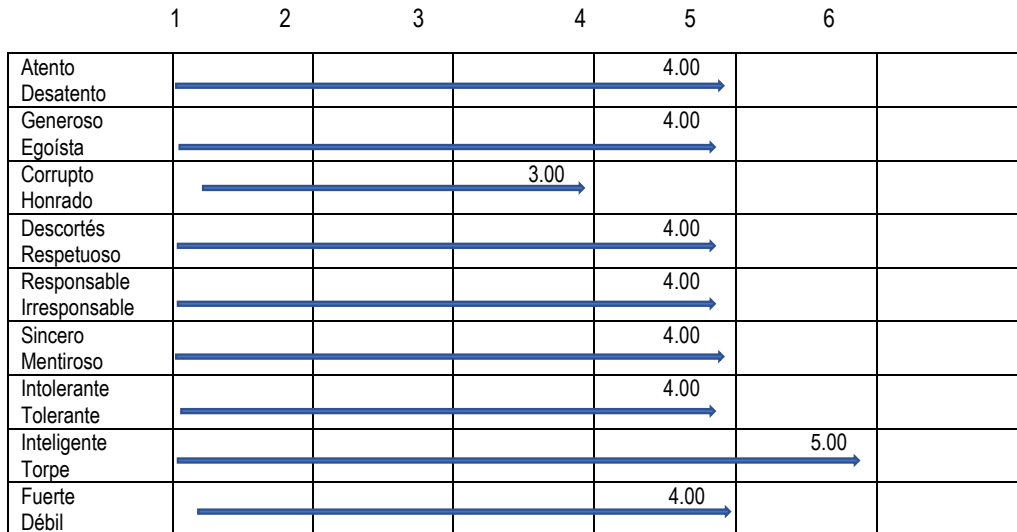


Gráfico 3. Percepción de los valores cívico- morales de los alumnos de educación básica en relación con los **JUECES DEL PODER JUDICIAL**.

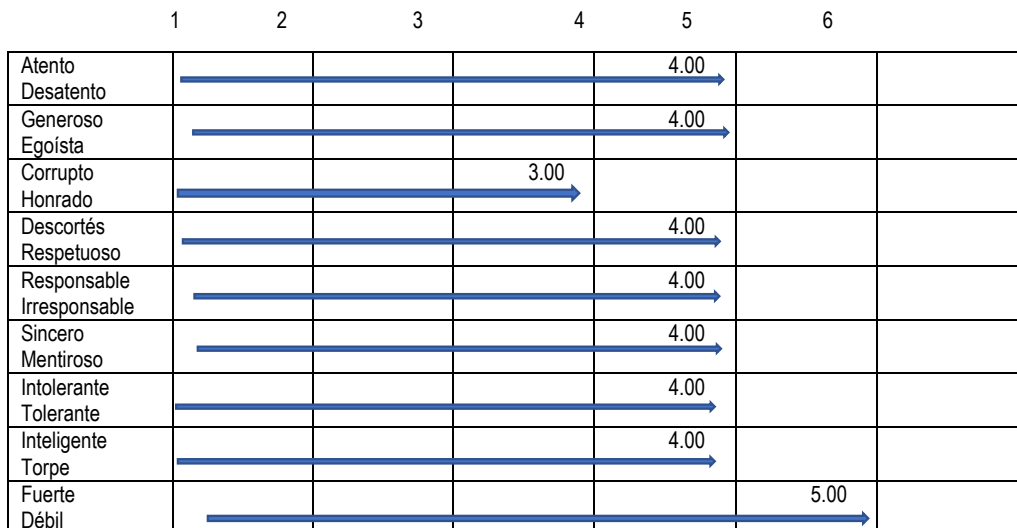


Gráfico 4. Percepción de los valores cívico - morales de los alumnos de educación básica en relación con la **POLICÍA (PNP)**



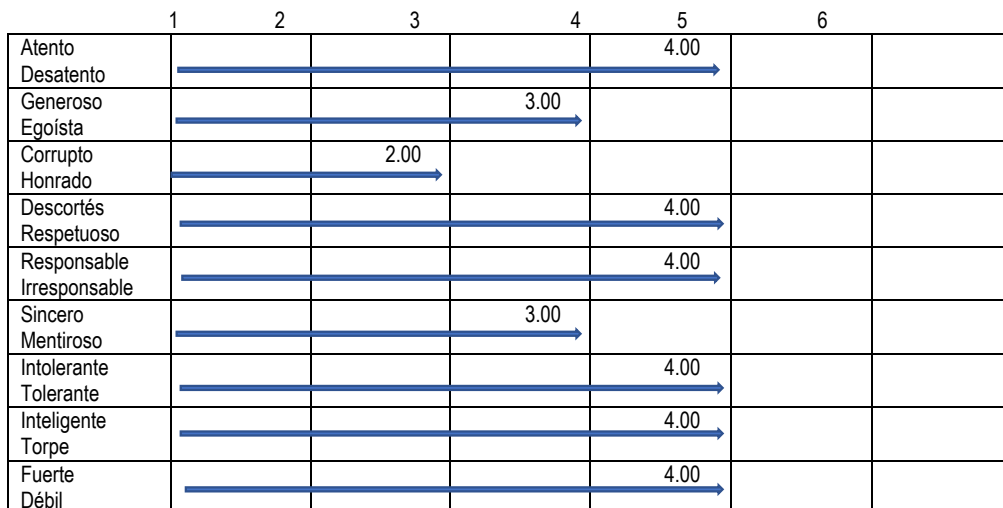


Gráfico 5. Percepción de los valores cívico -morales de los alumnos de educación básica en relación con los **POLÍTICOS**

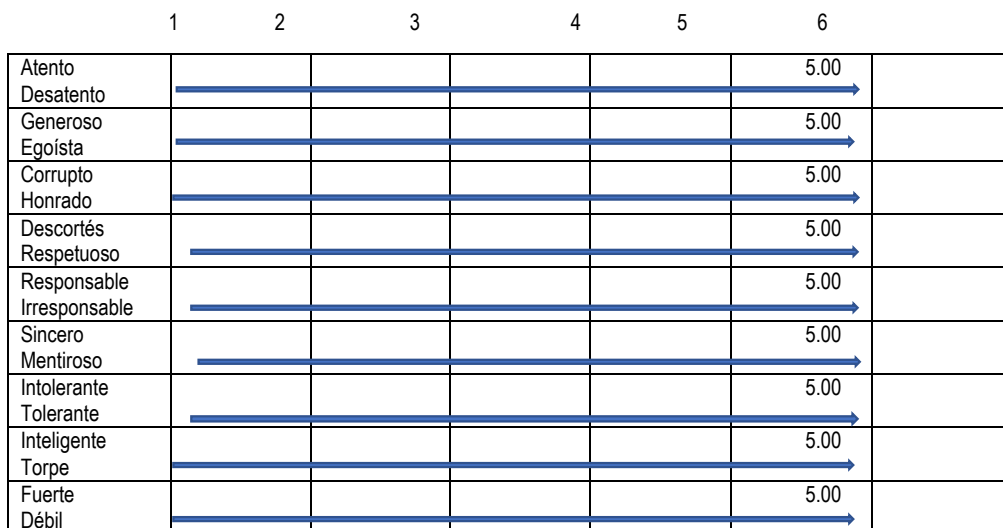


Gráfico 6. Percepción de los valores cívico- morales de los alumnos de educación básica en relación con los **PROFESORES**

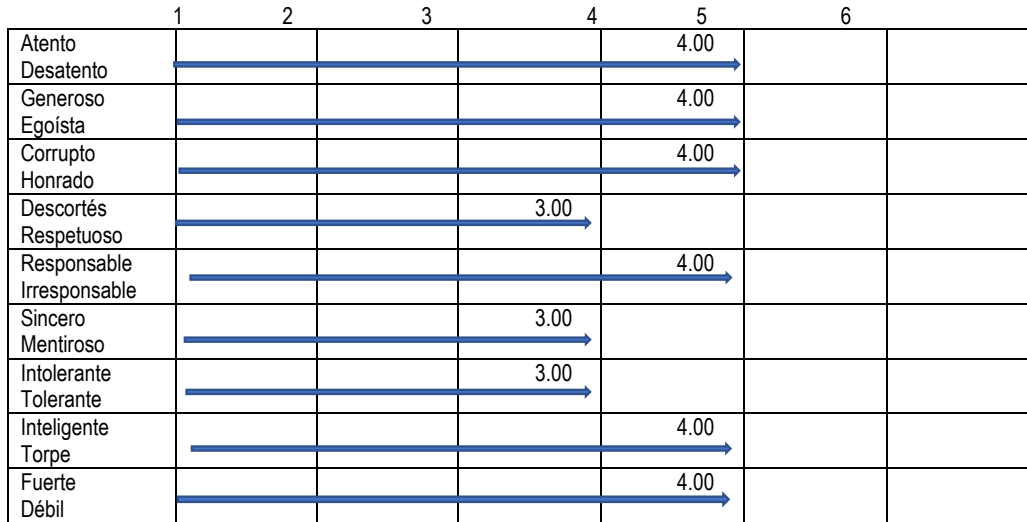


Gráfico 7. Percepción de los valores cívico -morales de los alumnos de educación básica en relación con los **CHOFERES**

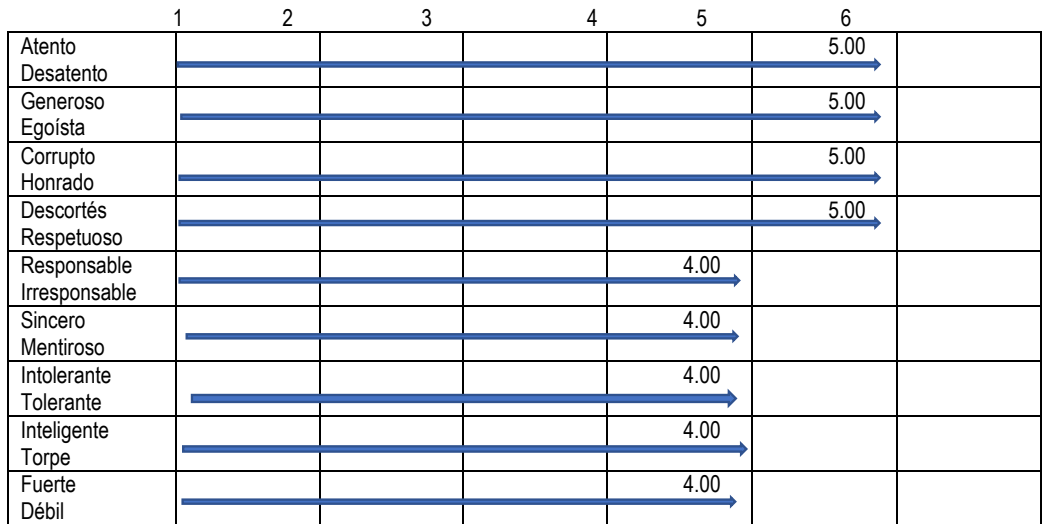


Gráfico 8. Percepción de los valores cívico -morales de los alumnos de educación básica en relación con los **VECINOS**

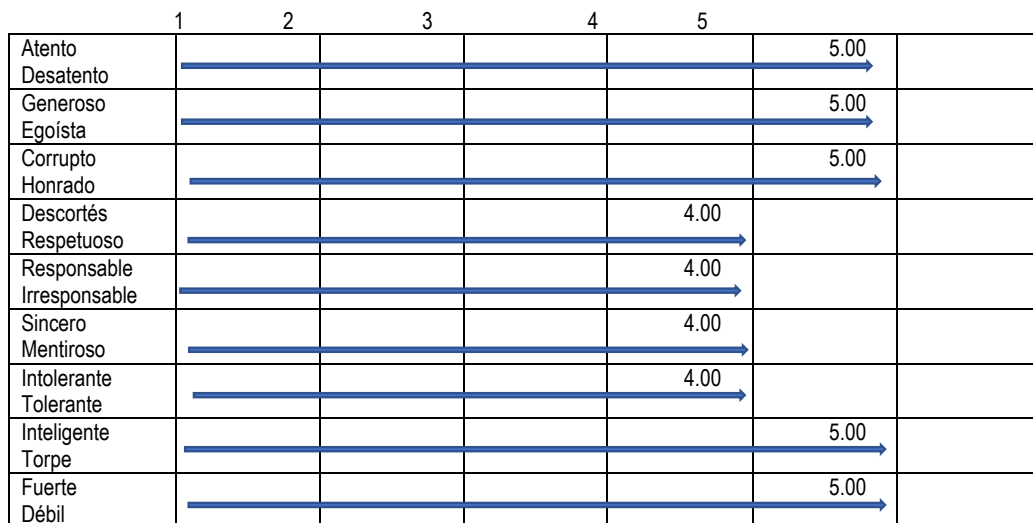


Gráfico 9. Percepción de los valores cívico- morales de los alumnos de educación básica en relación con los **AMIGOS**

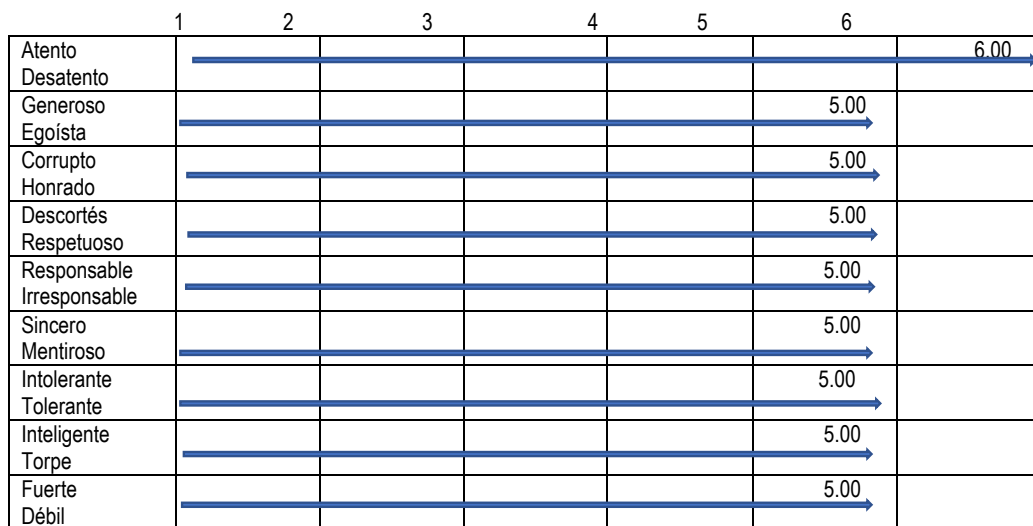


Gráfico 10. Percepción de los valores cívico- morales de los alumnos de educación básica en relación con los **PADRES**.

## **2. Resultados considerando cada valor cívico-moral con respecto a cada sujeto de valoración en la muestra total de estudiantes.**

En relación con el valor Atento-Desatento, las principales tendencias valorativas se desprende que se presenta un definido valor de desatento en: los profesores, vecinos, amigos y padres.

En relación con el valor Generoso-Egoísta, se observa un definido valor de egoísta en: Profesores, Vecinos, Amigos y Padres.

En relación con el valor Corrupto-Honrado, definitivamente se identifican con el valor de corrupto a: los congresistas y los políticos y definitivamente honrados a: los profesores, los vecinos los amigos y los padres.

En relación con el valor Descortés-Respetuoso, se presentan definitivamente con el valor respetuoso: al Presidente, los profesores, los vecinos y los padres. Los choferes son valorados definitivamente descorteses.

En relación con el valor Responsable-Irresponsable, son evaluados definitivamente irresponsables: el presidente, los profesores, y los padres. No se observa que los estudiantes definan claramente el valor de responsable en alguna figura pública.

En relación con el valor Sincero-Mentiroso, resultan definitivamente mentirosos: los profesores y los padres. No se observa que los estudiantes definan claramente el valor de sincero (solo se observan tendencias) en alguna figura pública.

En relación con el valor Intolerante-Tolerante, se perciben definitivamente tolerantes: El presidente, los profesores y los padres.

En relación con el valor Inteligente-Torpe, resultan valorados definitivamente torpes: el presidente, los jueces, los profesores, los amigos y los padres. No se observa que los estudiantes definan claramente el valor de inteligente en alguna figura pública.

Finalmente, en relación con el valor Fuerte-Débil, resultan definitivamente valorados débiles: la policía, los profesores, los amigos y los padres. No se observa que los estudiantes definan claramente el valor de fuerte en alguna figura pública.

## **3. Valoraciones positivas y negativas considerando la muestra total de estudiantes.**

La tabla 4 ilustra las valoraciones positivas y negativas de la muestra total de escolares hacia las figuras públicas.

Se observa que a los choferes se les reconoce una sola virtud valorativa, la honradez, a los jueces policía y políticos solo dos valoraciones positivas, A la figura del presidente, profesores, vecinos, padres y amigos tres valoraciones positivas y a la figura de los congresistas cuatro valoraciones positivas.

De otro lado, los congresistas resultan con cinco valoraciones negativas: Corrupto, irresponsable, mentiroso, torpe y débil.

El presidente, los profesores, los vecinos, el padre y los amigos resultan con seis valoraciones negativas: Desatento, egoísta, irresponsable, mentiroso, torpe y débil.

En resumen, se puede afirmar que:

Los jueces, la policía y los políticos resultan con seis valoraciones negativas: Desatento, egoísta, corrupto, irresponsable, mentiroso, torpe y débil.

Los choferes resultan con ocho valoraciones negativas, Desatento, egoísta, descortés, irresponsable, mentiroso, intolerante, torpe y débil.

Son percibidos con la valoración de definitivamente corruptos: Los congresistas, los jueces, la policía y los políticos

Son percibidos negativamente con la valoración de irresponsable: los congresistas, el presidente, los profesores, los vecinos, los padres, los amigos, la policía y los políticos.

Son percibidos definitivamente como mentirosos: Los congresistas, el presidente, los profesores, los vecinos, el padre, los amigos y los choferes,

Son percibidos valorativamente torpes: Los congresistas, el presidente, los profesores, los vecinos, los padres y los amigos.

Son percibidos definitivamente débiles: Los congresistas, el presidente, los profesores, vecinos, el padre y los amigos.

Son percibidos definitivamente egoístas: El presidente, los profesores, vecinos, padre y amigos, jueces, policías políticos y choferes.

Son percibidos desatentos: El presidente, profesores, vecinos, padres, amigos, y choferes.

Tabla 4

*Valoraciones positivas y negativas de todos los estudiantes hacia las figuras públicas*

<b>Figuras públicas</b>	<b>Valoraciones positivas</b>	<b>Valoraciones negativas</b>
Congresistas	Atento Generoso Respetuoso Tolerante	Corrupto Irresponsable Mentiroso Torpe Débil
Presidente	Honrado	Desatento
Profesores	Respetuoso	Egoísta
Vecinos	Tolerante	Irresponsable
Padres		Mentiroso
Amigos		Torpe Débil
Jueces	Respetuoso	Desatento
Policía	Tolerante	Egoísta
Políticos		Corrupto Irresponsable Mentiroso Torpe Débil
Choferes	Honrado	Desatento Egoísta Descortés Irresponsable Mentiroso Intolerante Torpe Débil

## Discusión

La presente investigación logró los objetivos que se había propuesto los cuales fueron elaborar y validar un instrumento para recolectar información sobre valoraciones hacia determinadas figuras adultas que forman parte del universo y contexto de vida tanto mediato como inmediato del estudiante de primaria y secundaria.

Teóricamente, la muestra se encuentra ubicada, según Piaget, en la denominada moral heterónoma y, según Kohlberg, en el nivel convencional (Kohlberg, 1992; Shaffer y Kipp, 2010) y quizá con notables excepciones en el nivel de la moral autónoma o autodirigida. Según Eisenberg-Berg (1979), los estudiantes estarían ubicados entre el nivel 2 y el nivel 5, es decir, se puede encontrar estudiantes que dentro de cualquier etapa del desarrollo cognitivo pueden razonar en diferentes niveles, el razonamiento moral no sigue un camino estricto. Los estudiantes pueden mostrar variaciones en su desarrollo y las diferencias individuales en el razonamiento moral prosocial se ven afectadas por las habilidades sociocognitivas de los individuos, como la empatía y la toma de perspectiva, las prácticas de socialización y los factores situacionales. Si bien no se investigó la forma como los estudiantes razonaron los valores sobre los que se le pidió su opinión al ser consultados con respecto a las figuras adultas, de una forma u otra dieron su percepción o impresión valorativa y en ellas jugaron un rol muy importante tanto la esfera cognitiva como la afectiva. Valorar, implica de una forma u otra, funciones cognitivas como las relacionadas con el pensamiento, tal y como lo demostraron Piaget y Kohlberg. Valorar también implica funciones afectivas de agrado o desagrado.

Comprobamos nuestras hipótesis referidas tanto a la determinación de la validez (de contenido y, por jueces (ver tabla 3) como de la confiabilidad (pares e impares; véase tabla 4)

Considerando los resultados de toda la muestra de estudiantes podemos observar que todas las figuras públicas fueron, en mayor o menor grado, valoradas negativamente, siendo la figura pública de los choferes la peor evaluada (prevaleció la dimensión honrado) y la figura pública de los congresistas como la que menos valoraciones negativas obtuvo (cinco de nueve). Otra constatación importante fue que, de las figuras públicas con poder como los congresistas, jueces, políticos, policía, con excepción de la figura presidencial (governaba en el momento que se tomó la prueba el presidente Pedro Pablo Kuczynski Godard, quien asumió el mandato el 28 de julio de 2016 y renunció al cargo presidencial el 23 de marzo de 2018), fueron valorados como corruptos (lo opuesto a honrados) (véase tabla 4). Es de conocimiento público (mediático, no solo a través de los medios de comunicación tradicionales, sino a través de internet y las redes sociales como Facebook, WhatsApp y otras) las funciones institucionales, así como el buen o mal desempeño que han sido objeto de crítica por parte de los ciudadanos adultos. Ahora, era necesario conocer como los menores de edad, en este caso, estudiantes escolares, percibían, valorativamente a las figuras adultas, objeto de la presente investigación.

Todas las figuras adultas públicas, incluyendo los amigos, fueron valorados como respetuosos y tolerantes. Figuras públicas no vinculadas al poder como los profesores, los choferes, los vecinos, los padres y los amigos fueron valorados como honrados. Mención aparte para el análisis son las valoraciones negativas en la figura del chofer. Al parecer, los escolares perciben un trato muy negativo de parte de los choferes de transporte público, y es por todos conocido que el precio que pagan por el pasaje, al parecer, no es del todo conveniente para ellos (véase la tabla 5 y los gráficos del 1 al 10 que ilustran los perfiles de las figuras públicas según la escala de valoraciones en su orientación positiva como negativa).

También predominan las valoraciones negativas para las figuras públicas tan cercanas a la vida cotidiana del escolar como los padres, profesores, vecinos y amigos. Las valoraciones coincidieron en lo negativo (desatento, egoísta, irresponsable, mentiroso, torpe y débil) como en lo positivo (honrado respetuoso y tolerante). Al parecer, los problemas sociales combinados con los económicos, políticos y morales están mermando la imagen valorativa de los actores sociales (figuras adultas, figuras públicas, los pares) que forman parte del entorno directo e indirecto de los escolares (véase gráficos del 1 al 10).

### **Conclusiones**

1. El instrumento elaborado, ad hoc, para la investigación de percepción de valores cívico-morales en adultos por parte de los estudiantes logró las propiedades psicométricas de validez (contenido y de jueces) así como de confiabilidad.
2. Para la muestra de estudiantes, todas las figuras públicas fueron, en mayor o menor grado, valoradas negativamente, siendo la figura pública de los choferes la peor evaluada (prevalció la dimensión honrado) y la figura pública de los congresistas como la que menos valoraciones negativas obtuvo (cinco de nueve).
3. Otra constatación importante fue que, de las figuras públicas con poder como los congresistas, jueces, políticos, Policía, con excepción de la figura presidencial fueron valorados como corruptos (lo opuesto a honrados).
4. Figuras públicas no vinculadas al poder como los profesores, los choferes, los vecinos, los padres y los amigos fueron valorados como honrados. Mención aparte para el análisis son las valoraciones negativas en la figura del chofer de transporte público.
5. También predominaron las valoraciones negativas para las figuras públicas tan cercanas a la vida cotidiana del escolar como los padres, profesores, vecinos y amigos. Las valoraciones coincidieron en lo negativo (desatento, egoísta, irresponsable, mentiroso, torpe y débil) como en lo positivo (honrado respetuoso y tolerante). Al parecer, los problemas sociales combinados con los económicos, políticos y morales están mermando la imagen valorativa de los actores sociales tanto cercano como lejanos a la vida cotidiana de los estudiantes.



## Referencias

- Alvarado, S., Ospina, H. & Luna, M. (2005). Concepciones de justicia en niños y niñas que habitan contextos urbanos violentos. Proyecto Niños y Niñas Constructores y Constructoras de Paz. Colombia.
- Alvarado, S.; Ospina, H. & Vasco, E. (2002). Concepciones de un grupo de niños y niñas de Colombia acerca de la vida, la muerte, la paz y la violencia. *Revista Educación y Pedagogía*, 13, (31), 189-199. Consultado en: <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/325118>
- Bennis, W., Goleman, D., O'Toole, J. (2008). *Transparency: how leaders create a culture of candor*. San Francisco: Jossey-Bass
- Clerici, G. & García, M. (2010) Autoconcepto y percepción de pautas de crianza en niños escolares. Aproximaciones teóricas. *Anuario de Investigaciones*, 17, 205-212. Consultado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36913994605>
- Daniel, E., Dys, S., Buchmann, M. & Malti, T. (2014). Developmental relations between sympathy, moral emotion attributions, moral reasoning, and social justice values from childhood to early adolescence. *Journal of Adolescence*, 37 (7), 1201-14. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.08.009>
- Daniel, E., Dys, S., Buchmann, M. & Malti, T. (2016). Developmental trajectories of social justice values in adolescence: Relations with sympathy and friendship quality. *Social Development*, 25 (3), 548-564. doi: 10.1111/sode.12146
- Fernandois, E. (2015). Precisión, sinceridad y autoengaño. *Revista de Humanidades de Valparaíso*, 3, (5), 31- 48. Consultado en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5652364.pdf>
- Gómez, L. (2017). Educación en Valores. *Revista RAITES*, 3 (6), 69-87. Consultado en: <http://itcelaya.edu.mx/ojs/index.php/raites/article/download/720/667>
- González Serra, D. (2000). Los valores y su formación: una interpretación psicológica. *Revista Cubana de Psicología*, 17 (3), 307-311. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v17n3/13.pdf>
- Graham, J., Haidt, J., Koleva, S., Motyl, M., Iyer, R., Wojcik, S. & Ditto, P. (2013). Moral foundations theory: The pragmatic validity of moral pluralism. *Advances in Experimental Social Psychology*, 47, 55-130. Consultado en: <https://ssrn.com/abstract=2184440>
- Hebe Lacolla, L. (2005). Representaciones sociales: una manera de entender las ideas de nuestros alumnos. *Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*, 1 (3), 1-17. Consultado en: <http://revista.iered.org/v1n3/pdf/llacolla.pdf>

- Hernández, J. & Robles, O. (2016). Valores sociales en familias y escuela: discusión axiológica. *Revista Búsqueda*, 16, 81-94. Consultado en: [https://www.researchgate.net/publication/312979379\\_Valores\\_sociales\\_en\\_familias\\_y\\_escuela\\_discusion\\_axiologica](https://www.researchgate.net/publication/312979379_Valores_sociales_en_familias_y_escuela_discusion_axiologica)
- Hernández, M.; López, P. & Bautista, V. (2015). La percepción del alumnado de educación secundaria sobre la transmisión de valores a través de las TIC. *Teoría Educativa*, 27, (1), 169-185. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2015271169185>
- Jara, J. (2013). Los valores morales y su influencia en el comportamiento social de las niñas y niños del quinto grado de educación general básica del centro escolar experimental (Tesis de Licenciatura). Universidad Técnica de Ambato.
- Monchietti, A; Lombardo, E.; Sánchez, M. (2007) Representación social de la vejez en niños y púberes. *Revista de Filosofía y Psicología*, 2 (16), 71-81. Consultado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83601604>
- Monsalvo, E. & Guaraná De Sousa, R. (2008) El valor de la responsabilidad en los niños de educación infantil y su implicación en el desarrollo del comportamiento prosocial. *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 47/2. Consultado en: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2646Monsalvov2.pdf>
- Ojalvo, V., Kraftchenho, O., González, V. & Rojas, A. (2003). Conceptualización general de los valores. *Revista Pedagogía Universitaria*, 8 (1), 2-38. Consultado en: [https://www.ecured.cu/Conceptualizaci%C3%B3n\\_general\\_de\\_los\\_valores](https://www.ecured.cu/Conceptualizaci%C3%B3n_general_de_los_valores)
- Oyserman, D. (2015). Values, psychological perspectives. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (2nd edition). Volume 24. Waltham: Elsevier
- Pérez, C. (2008). Sobre el concepto de valor. Una propuesta de integración de diferentes perspectivas. *Bordón*, 60 (1), 99-112. Consultado en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2691995.pdf>
- Peterson, C. & Seligman, M. (2004). *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. New York: American Psychological Association and Oxford University Press, Inc.
- Rodríguez-Burgos, K., Martínez, A. & Rodríguez-Serpa, F. (2017). Estudio empírico sobre los valores democráticos de tolerancia y respeto en la generación milenaria. *Justicia*, 31, 135-150. [http:// dx.doi.org/ 10.17081/just.22.31.2603](http://dx.doi.org/10.17081/just.22.31.2603)
- Rojas, V. & Cussianovich, A. (2013). *Creciendo en el Perú: una mirada longitudinal al uso del tiempo de los niños y las niñas en el campo y la ciudad*. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE)
- Rojas, V. (2016). *¿Cómo perciben los niños, niñas y adolescentes el rol del Estado? Reflexiones a partir de los servicios de educación y salud*. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE).

- Sánchez-Hernández, O. (2015). Sobre las fortalezas humanas y las diferencias de género. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 7 (2), 107-116. <https://www.medigraphic.com/pdfs/revmexinvpsi/mip-2015/mip152f.pdf>
- Shaffer, D. & Kipp, K. (2010). *Developmental Psychology (Eighth Edition)*. Wadsworth: Cengage Learning.
- Yagmurlu, B. & Hilal, S. (2015). Eisenberg's theory of prosocial reasoning. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (2nd edition)*. Volume 7. pp 315-320. Waltham: Elsevier





**UNIVERSIDAD RICARDO PALMA  
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN**

## **INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN**

PROGRAMA EXPERIMENTAL PARA LA PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN DE CONDUCTAS ACOSADORAS ESCOLARES (BULLYING) EN ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO DE PRIMARIA EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE LIMA.

Patricia Matos Ramírez  
Carlos Reyes Romero



# **PROGRAMA EXPERIMENTAL PARA LA PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN DE CONDUCTAS ACOSADORAS ESCOLARES (BULLYING) EN ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO DE PRIMARIA EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE LIMA.**

Patricia Matos Ramírez  
Carlos Reyes Romero

## **Resumen**

Se reportan los resultados de la aplicación de un programa experimental contra el acoso y la victimización, consistente en once sesiones cuyos contenidos versaron sobre el concepto del bullying, así como las habilidades sociales, a dos grupos de escolares de sexto grado de primaria de una institución educativa pública y otra privada. Se utilizó un diseño cuasi experimental, pre y post test, con cada grupo de escolares. Si bien se encontraron diferencias, estas no fueron significativas, lográndose reducir el porcentaje de comportamientos de bullying. Se discuten los resultados y se plantea la necesidad de revisar los contenidos y número de las sesiones del programa.

**Palabras clave:** bullying, comportamientos intimidatorios, victimización

## **Abstract**

The results of the application of an experimental program against harassment and victimization are reported, consisting of eleven sessions whose contents dealt with the concept of bullying as well as social skills, to two groups of sixth grade primary school children of a public educational institution and another private one. A quasi-experimental design, pre and post test, was used with each group of schoolchildren. Although differences were found, they were not significant, reducing the percentage of bullying behaviors. The results are discussed and the need to review the contents and number of sessions of the program is considered.

**Key words:** bullying, intimidating behavior, victimization

## Introducción

La relaciones interpersonales que se generan en los estudiantes de educación básica en cualquiera de sus niveles conlleva a la formación de grupos de alumnos que se juntan por afinidad, dándose relaciones de amistad, compañerismo; sin embargo, estas relaciones no siempre están mediadas por aspectos positivos, sino que muchas veces estas relaciones tienen contenidos de agresión, sean verbales, no verbales y físicas, a lo cual se le conoce como acoso escolar o bullying.

El bullying puede repercutir negativamente en la formación integral de los alumnos que lo sufre, del cual aparte del físico, el más importante es el daño psicológico, ya que perdura e interfiere en el normal desarrollo psicológico, ya que desde una perspectiva ecológica interfiere en sus diferentes niveles, social, personal, familiar, educativa.

Con el propósito de reducir el alto número de casos de bullying en los colegios, el ministerio de educación ha iniciado (septiembre, 2018) a la campaña nacional "Sácale tarjeta roja a la violencia". Esta iniciativa busca empoderar a los testigos de casos de violencia con el fin de que reporten al portal SiSeVe (<http://www.siseve.pe/>) del Ministerio de Educación (Minedu), el cual informa que entre setiembre de 2013 y julio de 2018 se han registrado 19,977 incidentes, de los cuales 4,163 son de acoso escolar reiterado con agresiones físicas, psicológicas, verbales y por medio de internet o celulares. (Minedu, 2018 en: <https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/19046-minedu-inicia-campana-contra-el-bullying-sacale-tarjeta-roja-a-la-violencia>)

Por ello es importante y necesario implementar un programa que busque prevenir estos comportamientos acosadores; así como intervenir directamente en aquellos alumnos que están siendo víctimas de bullying o también en aquellos que son protagonistas de estas agresiones hacia sus compañeros, así como acompañar este trabajo con el del propio docente en el aula, y la institución educativa, en su política educativa y compromiso para que se busque prevenir, intervenir y manejar positivamente situaciones conflictivas entre los alumnos de un centro educativo.

### Antecedentes

*Con relación a las investigaciones relacionadas al acoso escolar o bullying*

Reyes y Sánchez (2016) realizaron un estudio en instituciones educativas del distrito de Santiago de Surco, en una muestra de 922 escolares de sexto grado de primaria y primero y segundo año de secundaria, identificando la presencia de comportamientos de bullying, en un 40%, para Comportamientos Intimidatorios o Acosadores (CI), 37.5% para Victimización (V); un 29% para Acoso Extremo; un 58% para Comportamientos Activos de Defensa del Acosado (OA) y 43.75% para Comportamientos Pasivos o de Huida (OP); es así como se observó también que el acoso como la victimización es más frecuente en varones que en mujeres, sin embargo, las mujeres participan más en la defensa del acosado y viceversa los varones no se comprometen tanto y se observa más comportamiento pasivo o de falta de compromiso con la víctima y/o acosada.



Merino, Carozzo y Benites (2011), reseñan que la violencia escolar en el Perú se ha reducido a actos de confrontación física que se produce entre los estudiantes, y en tres cuestiones características: (a) la violencia es física, (b) la mayoría fueron protagonistas masculinos y (c) los actores de la violencia son jóvenes, pero no en su mayoría niños.

Romaní y Gutiérrez (2010), con base en un análisis secundario de los datos del II Estudio Nacional de Prevención y Consumo de Drogas en Estudiantes de Secundaria de Perú en el año 2007 encontraron que la prevalencia de victimización fue de 56.4% y la frecuencia de victimización severa de 8.5%. Los escolares reportan en mayor frecuencia ser víctimas de alguna forma de violencia verbal en 66.2% de casos, de violencia física en 57.3%, de exclusión social en 47.1% y de formas mixtas de violencia en 17.6%. La prevalencia de auto-reporte de victimización en escolares peruanos de educación secundaria es elevada, mayor a la reportada por otros países sudamericanos y en Europa.

Becerra, Flores, Vásquez y Becerra (2008), encontraron en una muestra de escolares que el 45% de la población ha sido agredida en alguna oportunidad y cuando el profesor se ausenta del aula, un 44%. La forma más frecuente de maltrato entre compañeros es poner apodos (36%). Por otro lado, al considerar el tipo de maltrato, prevalece el psicológico en un 67%, no existiendo diferencias entre sexos. En este tipo, el 6% se presenta en forma de aislamiento (sus compañeros los ignoran o no los dejan participar en nada), las amenazas para amedrentar son sufridas por el 3%. Las agresiones más graves son amenazas con armas que alcanza el 22%.

Amemiya, Oliveros y Barrientos (2009) con una muestra de 736 alumnos, entre quinto de primaria y quinto de secundaria, de colegios privados de Ayacucho, Huancavelica y Cusco (Sicuani), consideraron bullying severo cuando contestaron positivamente 5 a más de las 9 opciones posibles de la pregunta que indagaba sobre los tipos de violencia. Se comparó 37 alumnos portadores de bullying severo con 74 alumnos tomados al azar del grupo que no tuvo violencia. Con análisis bivariado y multivariado de regresión logística se identificó factores asociados significativamente a la violencia escolar severa con reacción de padres al conocer el hecho, repetición de la amenaza a pesar de comunicar las agresiones, presencia de pandilleros en el colegio, tener amigos pandilleros y poseer defecto físico.

Oliveros, Figueroa, Mayorga, Cano, Quispe y Barrientos (2008), encontraron en un estudio con 916 escolares de 1° a 6° de primaria, incidencia de bullying en un 47%. El 34% de los agredidos no comunican a nadie la agresión. A un 65% de compañeros no les interesa defender a las víctimas. Alrededor del 25% de maestros y padres de familia no reaccionan ni protegen a las víctimas permitiendo que este proceso continúe.

Oliveros, et. al. (2009), con una muestra de 1633 escolares de secundaria, 344 (21,1%) de la Costa; 964 (59,0%) de la sierra; 325 (19,9%) de la Selva, encontraron una incidencia de intimidación tuvo un promedio de 50,7%. Las variables asociadas significativamente con intimidación fueron apodos, golpes, falta de comunicación, llamar homosexual, defectos físicos, necesidad de trabajar, necesidad de atención médica, acoso, escupir, obligar a hacer cosas que no se quiere, discriminación e insulto por correo electrónico.

*Con relación a los programas psicoeducativos de intervención contra el acoso escolar (bullying)*

Pérez, Astudillo, Varela y Lecannelier (2013), evaluaron la efectividad de un programa de prevención e intervención de bullying y ciberbullying, en una muestra de 320 alumnas en un colegio de Santiago de Chile, a través de un diseño pre - post test. El programa utilizó estrategias preventivas e integrales orientadas a realizar intervenciones en los distintos niveles del sistema escolar: colegio, sala de clases, individuo y familia. Los resultados demostraron que el programa es efectivo en disminuir el reporte de ser testigos de bullying y de victimización a través de internet.

Viscardi (2011), describe un programa desarrollado por la Universidad de Turku en Finlandia, contra el acoso escolar (bullying) para las escuelas públicas. Su objetivo fue de prevenir y controlar el acoso escolar, poniéndose a prueba en 200 escuelas de voluntarios en los años 2007 y 2008, y se incorporó oficialmente por el Consejo Nacional Finandés de Educación en 2009. Dirigido por los profesores Cristina Salmivalli y Elisa Poskiparta, el programa estuvo dirigido al personal de toda la escuela, las familias, los estudiantes y las comunidades locales, como un instrumento educativo que ensalza el respeto y la dignidad.

Martin, Martínez y Díaz-Aguado (2008), señalaron que los estudiantes forman grupos, establecen jerarquías e interaccionan continuamente; aquellos que se encuentran aislados y a los que no se les permite formar parte de dichos grupos pueden convertirse en objetivo del alumnado más agresivo e intolerante; siendo así la situación social de los estudiantes un indicador destacado en el análisis de la convivencia escolar y, más concretamente; aquellos que se encuentran aislados y a los que no se les permite formar parte de dichos grupos pueden convertirse en objetivo del alumnado más agresivo e intolerante; es así como a través del uso de las nuevas tecnologías, y aprovechando la red interna de un centro educativo, se obtuvo un análisis sociométrico del grupo para facilitar la utilización de pautas y medidas de prevención en situaciones de riesgo, así como en el tratamiento de las dinámicas de acoso que se estén produciendo en el centro, proponiéndose como pautas de intervención la formación de los grupos en el centro, la ayuda entre iguales, la recolocación de la clase o el seguimiento longitudinal de casos.

## **Acoso Escolar o Bullying**

### **Concepto**

Se conoce como acoso o bullying al maltrato físico y/o psicológico deliberado y continuo que recibe un escolar de parte de otros. Las burlas o agresiones suelen buscar asustar o someter al compañero escolar y provocar su exclusión social. Generalmente abarca comportamientos como expresiones denigrantes o desagradables, burlas, exclusión del grupo de amigos, golpes u amenazas, decir mentiras o falsos rumores, formas de molestar repetidamente, de

forma negativa y dañina. Es decir, se observan comportamientos de agresión física y verbal así como de agresión directa e indirecta y hostilidad o amenaza que generalmente ocurren en escenarios escolares. Asimismo, el acoso también comprende aquellas situaciones en las que está expuesto un estudiante, en repetidas ocasiones y con el tiempo, a acciones negativas llevadas a cabo por otro estudiante o grupo. En la investigación internacional actual, considera al acoso como a) un subtipo de la violencia, física y/o psicológica, que es intencional y sistemática, y no provocado por la víctima, b) una relación de dominio/sumisión, o relación asimétrica de poder, que se caracteriza por un desequilibrio de poder entre el agresor, que abusa de su poder, y la víctima, que no puede impedir las agresiones (Postigo, González, Montoya y Ordoñez, 2013). El comportamiento de acoso implica comportamientos intimidatorios en el sentido clásico de la definición de bullying y la relación de sumisión o de victimización como el conjunto de comportamientos que expresa la persona que es objeto del bullying.

Las teorías sobre el acoso se ubican en el modelo ecológico de Bronfenbrenner que sirve para visualizar el efecto de multidimensional de las variables identificadas, desde el nivel individual hasta el nivel social.

### Teorías

A continuación, se desarrollan tres grupos de teorías que dan peso e importancia a un conjunto de variables:

- 1) Teorías que explican los efectos de las variables individuales sobre el bullying (acosamiento o intimidación): a) el acoso se deriva de los procesos de restauración llevados a cabo por la víctima y el acosador que tiene una personalidad agresiva y/o acosadora y b) al igual que otras formas de comportamiento social, el bullying proviene de un proceso de desarrollo, mediado por el aprendizaje y los procesos socio-cognitivos.

Teorías específicas y procesos subyacentes	Fundamentos y variables relacionadas
<b>Restaurativa</b>	
Indefensión aprendida (Abramson et al., 1978)	La víctima pasiva compensa la violencia cediendo el control de ella (asertividad, autoconcepto, retraimiento, vergüenza, atribución interna, desesperanza).
Modelo de la frustración agresión (Dollard et al., 1939; Tam & Taki, 2007)	La víctima activa compensa el insulto real o percibido transfiriendo la violencia a otros contextos o a otras personas (agresividad reactiva, autoconcepto, impulsividad, ansiedad, regulación emocional).
Manejo de la vergüenza (Ahmed et al., 2001) y justicia restaurativa (Morrison, 2002)	Los acosadores compensan la vergüenza asociada con su identidad proyectándola a la víctima. Los agresores justifican la agresión culpando a la víctima (autoconcepto, emociones morales: orgullo, vergüenza).

<b>Desarrollo</b>	
Teoría de la mente (Premack & Woodruff, 1978) y Mecanismos de desvinculación o falta de compromiso moral (Sánchez et al., 2012)	Los acosadores aprenden a usar sus inferencias sobre el estado mental de otros para dañarlos, sin sentir vergüenza o culpa, sino orgullo y satisfacción (emociones morales, empatía, habilidades sociales).
Procesamiento de la información social (Crick & Dodge, 1994; Calvete & Orue, 2010)	Los acosadores aprenden a atacar para alcanzar sus metas (agresión proactiva). Las víctimas activas aprenden a atacar para defenderse contra un insulto real o percibido (agresión reactiva).
Aprendizaje social (Bandura, 1973)	Modelación de la violencia como medio de obtener satisfacción (agresión proactiva).

Adaptado de Postigo, et. al. (2013)

2) Teorías y procesos que explican los efectos de las variables del micro-sistema en el bullying.

<b>Teorías específicas y procesos subyacentes</b>	<b>Fundamentos y variables relacionadas</b>
<b>Desarrollo: El sistema familiar</b>	
Aprendizaje social (Bandura, 1973)	El acosador y la víctima activa aprenden a usar repetidamente la violencia como comportamiento instrumental (exposición a la violencia, clima familiar, relación padre-hijo).
Teoría del apego (Bowlby, 1979)	Las víctimas pasivas aprenden a ser protegidas y no a protegerse. El acosador y la víctima activa aprenden que las relaciones emocionales involucran violencia (apego, estilos de disciplina paterna).
<b>Grupo: Los pares</b>	
Teoría de la identidad social (Tajfel, 1984)	El acoso es una forma de obtener, preservar o recuperar una identidad socialmente auspiciosa. (Normas de grupo, Comportamiento prosocial, Características valoradas por los colegas, Popularidad, Reputación social/estatus).
La teoría de la dominación social (Sidanius, 1993) o la teoría del control de recursos (Hawley, 1999)	El acoso es una forma de control social: El acosador es el agente de control (Dominación, Estructura socio-afectiva y jerarquías del grupo de iguales, Objetivos sociales).
Difusión de responsabilidad e ignorancia pluralista	La presencia de varios testigos inhibe el comportamiento (aunque contraria a la actitud) por inferencias como "debe estar bien porque nadie más está reaccionando" (Empatía, autoeficacia, actitudes y creencias acerca de la intimidación)

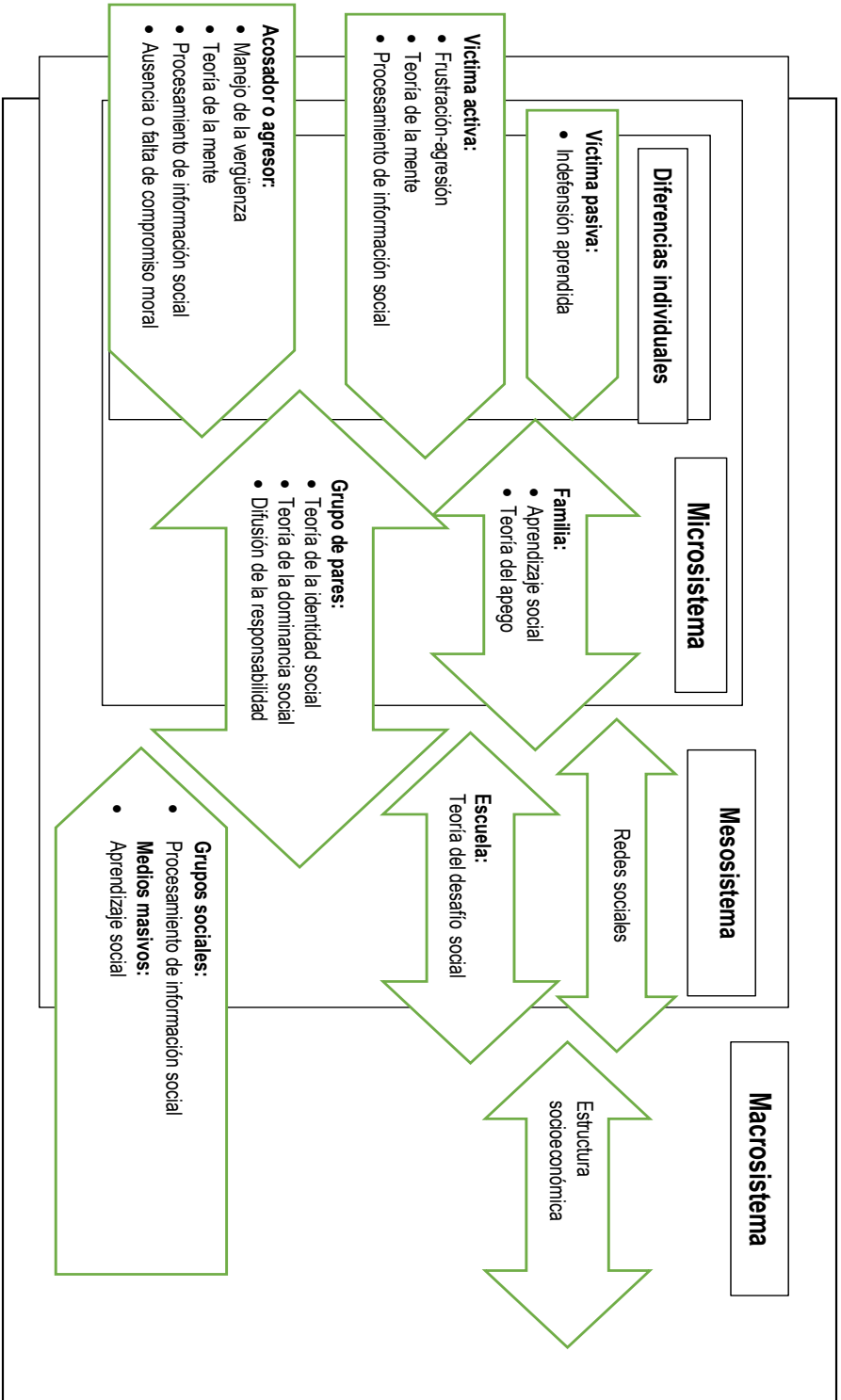
Adaptado de Postigo, et. al. (2013)

## 3) Teorías y procesos que explican los efectos de las variables meso y macro- sistema sobre el bullying

Teorías específicas y procesos subyacentes	Fundamentos y variables relacionadas
<b>Restauración: El sistema escolar</b>	
Teorías socioeconómicas (Beltrán y Seinfeld, 2013)	La desigualdades económicas y educativas tienen su efecto en el rendimiento escolar e <i>indirectamente en la expresión del bullying</i> (subrayado nuestro)
Teoría del desafío (Sherman, 1993)	El bullying como compensación de la violencia simbólica estructural percibida en el sistema social y escolar, construyendo una identidad que desafía las reglas (Clima escolar, Gestión de la disciplina, Competitividad).
<b>Desarrollo: Medios de comunicación</b>	
Aprendizaje social (Bandura, 1973)	El bullying como aprendizaje vicario. Modelado simbólico de la agresión. Naturalización de la violencia y reproducción de actitudes hostiles (Competitividad, exposición a la violencia y actitudes hostiles).
<b>Grupo: Normas y actitudes sociales</b>	
Teoría de la identidad social (Tajfel, 1984)	El bullying como una manera de obtener, mantener o recuperar una identidad social positiva (Prejuicio: comportamientos y estereotipos de discriminación, jerarquías sociales, normas sociales).

Adaptado de Postigo, et. al. (2013)

El gráfico que se muestra a continuación ilustra la gama de teorías que se han propuesto para explicar el bullying, teorías que se han ubicado en cada uno de los sistemas que conforman el modelo ecológico de Bronfrenbrenner (Postigo et. al. 2013).



a) Individual

Entre estos factores se han estudiado el bajo coeficiente intelectual, los déficits en habilidades cognitivo-sociales o de procesamiento de información, y la historia del tratamiento de las dificultades emocionales.

b) Familia

El tamaño de la familia y el orden de nacimiento son factores que se correlacionan con las conductas de bullying. Las familias numerosas pueden carecer de los recursos financieros y tiempo para dedicar a cada niño. Además, menos comunicación, la disciplina y la supervisión inconsistente, y el hacinamiento también son factores adicionales.

c) Escuela

Directores y maestros deben asegurarse de que el clima escolar no es sólo seguro, sino también igual para todos. Una escuela deficiente, el clima y las relaciones inadecuadas o perjudiciales entre profesores y estudiantes son las principales razones de la violencia escolar. Climas escolares en el que los jóvenes sientan miedo, están marginados coadyuvan al bullying.

d) Comunidad

Uno de los factores a nivel de comunidad que coloca a los jóvenes en riesgo para una variedad de las formas de violencia es la presencia de pandillas. Los miembros de las pandillas extienden sus conflictos y actividades ilegales a la escuela. Por tanto, la presencia de pandillas en las escuelas aumenta la probabilidad de la violencia y otras formas de delincuencia.

*Factores de protección*

a) Individual

Escolares con un CI más alto y buenas calificaciones promedio son menos propensos a estar involucrados en la violencia en la escuela. Los padres, las escuelas y los esfuerzos de las comunidades para ayudar a los estudiantes contribuyen a la reducción la violencia. Los jóvenes que tienen mejores habilidades de resolución de conflictos son también considerados como un factor. Así, los esfuerzos para fortalecer la capacidad de los niños y adolescentes para entender el conflicto y para seleccionar las estrategias no violentas para manejar los desacuerdos cumplen una función protectora. Fuertes relaciones con los pares pueden tener un efecto protector también. Mientras esto es cierto para las familias, también es cierto para los compañeros que tienen valores prosociales.

b) Familia

Disciplina familiar clara, justa y consistente ayuda a los jóvenes a ser menos propensos a ser víctimas o involucrados en la violencia. Los estudiantes que perciben que sus familias tienen altas expectativas para ellos en términos de rendimiento escolar se involucran menos con la violencia, al igual que aquellos que pasan tiempo en términos de calidad con sus

progenitores o tutores. La presencia sencilla pero coherente de un cuidador en la mañana, al llegar a casa de la escuela, durante las comidas, o antes de acostarse puede ayudar a proteger con el bullying.

c) Escuela

Las escuelas que tienen altas expectativas para los estudiantes, proporcionan oportunidades para la participación en el aula, la ayuda al profesor y la conexión de los estudiantes puede proteger contra los efectos de las condiciones difíciles. Programas de tutoría que se acoplan con los jóvenes estudiantes pueden reducir el mal comportamiento, mejorar la autoestima, y aumentar en los estudiantes el rendimiento escolar. Las escuelas que ayudan a los estudiantes a establecer realísticamente objetivos con carreras alcanzables son los más adecuados para permanecer libres de violencia.

d) Comunidad

Programas estatales de recuperación de pandilleros y programas para jóvenes que permiten expresar sus opiniones y también son respetados y valorados, son factores que protegen contra el bullying.

### **El Púber y Adolescente**

Para definir la adolescencia es conveniente tomar la definición de la Organización Mundial de la Salud (INJUVE, 2007) sobre la pubertad y adolescencia: a) pubertad es un conjunto de modificaciones puramente orgánicas, comunes a todas las especies con fenómenos neuro hormonales y antropométricos. Ocurren cambios orgánicos que llevan a la madurez biológica adulta con dimorfismo sexual y a la capacidad reproductiva; b) la adolescencia, es un período de transición bio-psico-social que ocurre entre la infancia y la edad adulta. Ocurren modificaciones corporales y de adaptación a nuevas estructuras psicológicas y ambientales que llevan a la vida adulta

Según la OMS (2017), la adolescencia comprende las edades entre 10 y 19 años, reconociéndose así a la adolescencia temprana que va entre los 10 u 11 años hasta los 14 o 15 años, y la adolescencia tardía, de los 15 a los 19 años; entendiéndose que estos periodos pueden variar de acuerdo con el grupo social al que integre.

Por ello, la adolescencia considerada en el rango de edad entre los 10 y 19 años se caracteriza por un cambio acelerado a nivel físico, psicológico y sexual; que sin embargo a pesar de tener la madurez física, sexual y reproductiva, aún no ha adquirido la madurez psicológica, equilibrio emocional para conducirse de forma independiente, responsable por la vida; siendo sensible a factores de riesgo como el acoso sexual, interacción social inadecuada con grupos que no pertenecen a su grupo de pares, consumo de drogas alcohol, embarazo no deseado, etc.

Castillo (2009), señala a la adolescencia como un proceso de construcción personal, siendo su historia previa del adolescente, un anticipo del proceso de transferencia diferente para



cada caso, este proceso se da siguiendo los siguientes aspectos en su maduración: a) *biológico, físico*: transformación del organismo infantil, estatura, peso, maduración sexual o capacidad reproductiva; b) *cognitivo*: Pensamiento abstracto, pensamiento hipotético-deductivo, pensamiento formal; c) *afectivo*, emociones con sentimientos diferenciados, sentimiento apasional, aparición del autocontrol de las emociones y sentimiento como el desarrollo de la capacidad para expresarlos y, d) *social*, tránsito del estrecho marco de la familia, escuela a las relaciones en un contexto social más amplio, grupo de iguales y en el grupo de amigos, relación grupal a la relación personalizada, propia de la amistad íntima y enamoramiento, aprender diversos comportamientos propios de la vida adulta, relacionados con la condición sexual y con la elección y desempeño de roles profesionales. Adquieren hábitos de convivencia y cooperación, con los demás en situaciones nuevas.

### *Sobre el desarrollo socioemocional del púber y adolescente*

La muestra, objeto de estudio transita entre la pubertad y adolescencia siendo el contexto escolar, el medio socializador de adquisición de las capacidades adolescentes. La escuela es uno de los contextos en que los adolescentes participan de manera habitual y puede jugar un rol relevante en el desarrollo de sus capacidades típicas. La escuela se convierte en el principal agente social el cual mediante el aprendizaje escolar organizará las capacidades del adolescente. La etapa adolescente pasa a convertirse en un espacio educativo en la que la escuela coadyuva a la transición adolescente. Pero al mismo tiempo, y de forma paralela el adolescente encuentra un espacio para las relaciones sociales que resulta no adecuado para su desarrollo socioemocional. El estudiante de este período evolutivo puede ubicarse, en razón a una serie de variables, bien en el lado de los grupos cuya socialización ocurre dentro de lo adecuado o bien en el lado de los grupos cuya característica es la manifestación de comportamientos acosadores o violentos. Los pares cumplen un rol socializador determinante con relación a otros agentes como los padres o profesores. El estudiante, en su estadía por los contextos escolares, aprende los comportamientos acosadores, o de victimización o de observador activo o pasivo. Descubre que puede ejercer presión o poder sobre los adultos. Los procesos y variables ubicados en los distintos niveles ecológicos podrían explicar estas diferencias individuales en las relaciones interpersonales de los estudiantes.

### *Marco legal sobre los niños y adolescentes.*

El Código del Niño y Adolescente contemplado en la Legislación Peruana (MINJUS, 2013) en su artículo primero define al niño y adolescente: “Se considera niño a todo ser humano desde su concepción hasta cumplir los doce años de edad y adolescente desde los doce hasta cumplir los dieciocho años de edad.... El Estado protege al concebido para todo lo que le favorece. Si existiera duda acerca de la edad de una persona, se le considerará niño o adolescente mientras no se pruebe lo contrario”.

En el año 2007 se realizó el último censo de Población y vivienda por el INEI, el cual arrojó que la población de niños, niñas y adolescentes es de 10 millones. 5,091.007 son varones y 4,921,723 son mujeres, 4 de cada 10 habitantes del Perú es menor de 18 años (Viviano, 2012).

**POBLACIÓN TOTAL ESTIMADA AL 30 DE JUNIO DE CADA AÑO, SEGÚN SEXO Y GRUPO DE EDAD, 2005 - 2015**

Sexo y grupo de edad	Población al 30 de junio					
	2000	2005	2010	2012	2013	2015
<b>Total</b>	<b>25,983,588</b>	<b>27,810,540</b>	<b>29,461,933</b>	<b>30,135,875</b>	<b>30,475,144</b>	<b>31,151,643</b>
0 - 4	3,004,670	2,983,020	2,958,307	2,923,685	2,902,061	2,861,874
5 - 9	2,981,112	2,959,627	2,938,148	2,935,092	2,933,928	2,922,744
10 - 14	2,880,364	2,950,813	2,926,874	2,920,824	2,918,474	2,914,162
15 - 19	2,673,549	2,830,976	2,894,913	2,896,820	2,893,495	2,887,529
<b>Hombres</b>	<b>13,039,529</b>	<b>13,948,639</b>	<b>14,768,901</b>	<b>15,103,003</b>	<b>15,271,062</b>	<b>15,605,814</b>
0 - 4	1,528,998	1,520,647	1,509,339	1,491,938	1,480,990	1,460,651
5 - 9	1,514,480	1,504,043	1,495,997	1,495,183	1,494,879	1,489,659
10 - 14	1,461,353	1,498,218	1,486,658	1,484,655	1,484,138	1,483,135
15 - 19	1,354,861	1,435,005	1,468,615	1,469,815	1,468,223	1,465,657
<b>Mujeres</b>	<b>12,944,059</b>	<b>13,861,901</b>	<b>14,693,032</b>	<b>15,032,872</b>	<b>15,204,082</b>	<b>15,545,829</b>
0 - 4	1,475,672	1,462,373	1,448,968	1,431,747	1,421,071	1,401,223
5 - 9	1,466,632	1,455,584	1,442,151	1,439,909	1,439,049	1,433,085
10 - 14	1,419,011	1,452,595	1,440,216	1,436,169	1,434,336	1,431,027
15 - 19	1,318,688	1,395,971	1,426,298	1,427,005	1,425,272	1,421,872

**Fuente:** Instituto Nacional de Estadística e Informática - Perú: Estimaciones y Proyecciones de Población, 1950 - 2050. Boletín de Análisis Demográfico N° 36 (INEI, 2009).

Los niños, niñas y adolescentes tienen derechos que están reconocidos en la Convención de los Derechos del Niño, la Constitución Política del Perú y el Código de los Niños, Niñas y Adolescentes. Esto significa que el Estado, la sociedad y las personas responsables del cuidado de las y los menores de 18 años deben garantizar la vigencia de estos derechos (Viviano, 2012).

***Derechos de los niños, niñas y adolescentes***

De acuerdo con el Nuevo Código de los Niños, Niñas y Adolescentes aprobado con Ley 27337 el 21 de Julio del año 2000, ellos y ellas Código de los niños, niñas y adolescentes, ellos y ellas tienen derecho a (Viviano, 2012):

- A la vida y atención por parte del Estado.
- A vivir en un ambiente sano y ecológicamente equilibrado.
- A que se respete su integridad moral, psíquica y física y a su libre desarrollo y bienestar.
- Al desarrollo integral de su personalidad.
- A vivir, crecer y desarrollarse en el seno de su familia.
- Si carecen de familia natural tienen derecho a crecer en un ambiente familiar adecuado.
- A la identidad, lo que incluye tener un nombre y adquirir una nacionalidad.
- En la medida de lo posible, a conocer a sus padres y llevar sus apellidos.

- A la inscripción inmediatamente después de su nacimiento.
- A la libertad.
- A expresar su opinión libremente en todos los asuntos que les afecten.
- A que se tenga en cuenta sus opiniones en función de su edad y madurez.
- A la libertad de pensamiento, conciencia y religión. Los padres o sus responsables les guiarán en el ejercicio de este derecho de acuerdo con su edad y madurez.
- A asociarse con fines lícitos y a reunirse pacíficamente.
- A la protección de su identidad cuando sea víctima, autor, partícipe o testigo de una infracción.
- A la educación básica.
- A ser respetados por sus educadores.
- A la protección por los Directores de los centros educativos.
- A participar en programas culturales, deportivos y recreativos.
- A la atención integral de salud.
- A la protección especial del Estado si es una o un adolescente, mayor de 14 años, que trabaja.

Viviano (2012) enfatiza así que los niños, niñas y adolescentes son sujetos de derecho, no objetos. No son extensiones o propiedades de los padres o de las madres, sino integrantes plenos de la familia con deberes y derechos.

### **Programas de prevención en salud y educación**

#### *Importancia de la educación para la salud en niños y adolescentes*

Reconocer la edad del niño y el adolescente, plantea un tratamiento diferencial de las estrategias educativas en educación para la salud, condicionado además por los siguientes factores (Rosa, Parada y Rosa, 2012):

1) *La relación dependencia-independencia y responsabilidad de los niños:* Cuanto más pequeño sea el niño, menor autonomía y mayor dependencia tendrá en relación con sus padres, profesores o quienes tengan la responsabilidad de su tutela educación y socialización. Estos serán los mediadores de cuantas acciones educativas se programen, con los que habrá que negociar y tomar decisiones respecto de los objetivos, contenidos y estrategias utilizadas en educación para la salud y ante quienes habrá que rendir cuentas de los resultados y efectos del programa.

2) *La influencia que el proceso educativo plantea frente a las estrategias educativas:* Las prácticas de salud se pueden promover a través de dos medios: del desarrollo de rutinas o costumbres y también a través de procesos más complejos de aprendizaje. Los periodos

de edad más temprano están indicados para el desarrollo de rutinas, costumbres y hábitos. Cuanto mayor edad, mayor es la influencia, positiva o negativa, de la historia de aprendizaje sobre los objetivos de educación para la salud.

Es así como la edad del niño y adolescente son etapas consideradas importantes para tomar decisiones referentes al cambio de conductas no saludables e instauración de conductas saludables.

#### *Modelos de Modificación del comportamiento en salud*

Torner (1981, en Rosa, Parada y Rosa, 2012) propone los siguientes cuatro enfoques o modelos básicos:

1. Enfoque educativo, en el que la actividad docente se dirige a facilitar los elementos para una toma de decisión informada al margen de los resultados que se obtengan en términos de salud.
2. Enfoque preventivo, centrado en la modificación de los factores comportamentales que están en el origen de la enfermedad.
3. Enfoque radical orientado a la transformación a través de la participación y toma de conciencia comunitaria de los factores sociales, económicos y culturales que inciden en la salud de la población.
4. Enfoque de desarrollo personal, basado en el entrenamiento de habilidades personales para poder hacer frente a los factores negativos del medio.

Rosa et al. (2003, en Rosada, Parada y Rosa, 2003), destaca el siguiente como modelo en educación para la salud:

#### *Modelo de prevención de la salud*

Este modelo fue creado a partir del modelo de creencias sobre la salud y de la teoría del aprendizaje social de Bandura. Introduce de forma explícita el término de estilo de vida como promotor de salud. Son tres los factores que actúan como predictores del estilo de vida:

1. Afectos y cogniciones específicos de la conducta, compuesto por las barreras percibidas a la realización de una conducta saludable, beneficios percibidos de la misma, la autoeficacia percibida y las influencias interpersonales y situacionales en el compromiso para llevar a cabo la conducta saludable.
2. Experiencias previas con la conducta de salud y características individuales que influyen de forma indirecta interactuando con los afectos, cogniciones e influencias situacionales e interpersonales.
3. Antecedentes de la acción. Son estímulos internos o externos que están relacionados con la conducta.

Se distinguen dos grandes líneas de actuación en las estrategias de educación para la salud (Rosa, Parada y Rosa, 2012).

- a) Prevención primaria. El trabajo está centrado en las personas, comunidades organizadas e instituciones, buscando que se involucren en actividades que pueden tener influencias positivas para su salud, y limitar o impedir actividades negativas sobre la misma. El trabajo con los niños y adolescentes se realiza generalmente en su contexto principal de aplicación que es su centro de estudios; siendo el objetivo que el niño adquiera actitudes y hábitos adecuados y aprenda a sentirse responsable activo de su propia salud, siendo temas comunes la ecología, alimentación, ejercicio físico, etc., sea también, diseñando programas para problemas específicos como : prevención de miedos y reacciones de ansiedad, prevención de la drogodependencia, prevención de embarazos no deseados, entrenamiento en solución de problemas interpersonales, prevención de accidentes, educación para el consumo, programas de higiene buco-dental, etc.
- b) Prevención secundaria. El trabajo en este nivel es informar, concientizar y promover en las personas tener un estado de salud profesionalmente controlado, de tal modo que comportamientos no saludables puedan ser tratados y controlados a tiempo. Es una labor /actividad del sistema que brinda el cuidado de la salud y el grupo de personas a quien está dirigido este trabajo de cambio de conductas, actitudes y conocimientos sobre la enfermedad que está iniciando, padeciendo.

### *Educar para la salud en la Escuela*

Rosa, Parada y Rosa (2012), destacan que es la escuela un lugar privilegiado en el cual los niños y adolescentes pasan el mayor tiempo y adquieren conocimientos, habilidades y destrezas; es así en un lugar donde se prepara para la vida, la educación para la salud debe ser también un aspecto principal de su quehacer; siendo patente temas como la prevención del uso y abuso de drogas, alcohol, tabaco, problemas de alimentación, abuso sexual, etc.

### **El Problema de Investigación**

La elaboración, validación empírica de un programa experimental para la prevención e intervención de conductas acosadoras escolares (bullying) en estudiantes de sexto grado en una institución educativa de Lima, nos lleva a proponer: ¿Cuál es la efectividad de un programa experimental para la prevención e intervención de conductas acosadoras escolares (bullying) en estudiantes de sexto grado de primaria en una institución educativa de Lima?

### **Objetivo**

Para ello nos planteamos el objetivo de elaborar y validar un programa experimental para la prevención e intervención de conductas acosadoras escolares (bullying) en estudiantes de sexto grado de primaria en una institución educativa de Lima.

## **Justificación**

El presente trabajo se justifica porque busca elaborar, validar y aplicar un programa experimental para la prevención e intervención de conductas acosadoras escolares (bullying) en estudiantes de sexto grado de primaria, quienes pertenecen a una población vulnerable, debido a los cambios psicológicos que se ven expuestos propios de su edad, ya que sus edades en este grado pueden oscilar entre los 10 y 13 años, de edad; es así como es importante ayudarlos a enfrentar situaciones conflictivas que se den en su ambiente escolar, con sus pares, para que puedan afrontar de forma más adaptativa sus propios cambios psicológicos y las situaciones conflictivas escolares que se puedan dar en su ambiente educativo.

Se justifica, asimismo la elaboración de este programa experimental de prevención e intervención de conductas acosadoras escolares (bullying), ya que su fin también es obedecer a las características idiosincrásicas del grupo a quienes van a ser aplicado, evitando así aplicar un programa elaborado para otro contexto sociocultural ajeno al nuestro.

Así también, es pertinente elaborar y validar un instrumento que sea útil para trabajar con alumnos de nuestro propio medio educativo.

La ejecución de este programa experimental para la prevención e intervención de conductas acosadoras escolares (bullying) en estudiantes de sexto grado de primaria, permitirá validar éste, de tal forma que se podrá contar con una herramienta útil de trabajo para poder trabajar en este problema del acoso escolar que se da en los estudiantes de colegios de nuestro medio, siendo la etapa de desarrollo de la pubertad y adolescencia, un estadio que provoca cambios en el estudiantes en sus diferentes niveles, es aún mayor su relevancia para poder apoyar mediante la capacitación de los estudiantes para poder resolver conflictos con sus pares que se dan en su ambiente educativo, coadyuvando así a una mejor transición de esta etapa personal y escolar.

## **Hipótesis**

El programa experimental para la prevención e intervención de conductas acosadores escolares (bullying) aplicado a estudiantes de sexto grado de primaria en una institución educativa de Lima, demuestra efectividad en sus resultados luego de la evaluación pos- test.

## **Método**

### **Método y diseño de investigación**

Se hizo uso del método empírico experimental. El diseño de investigación fue el cuasi experimental (Sánchez y Reyes, 2015), pre y post test, no aleatorizado, intencionado, se trabajó con aulas completas de alumnos, cuyas características fueron similares en sexo, edad, nivel e institución educativa.

### **Participantes**

La población de estudio estuvo conformada por estudiantes de sexto grado de educación

básica de instituciones educativas privada y pública de Lima-Metropolitana, cuyo estimado total de alumno por grado es de 150.

La muestra estuvo constituida por 61 alumnos de 11 a 13 años de edad, de ambos sexos, sexto grado de estudios primarios, 25 de una institución educativa privada y 36 de una institución educativa pública.

### **Instrumentos de recolección de datos**

Para la evaluación pre y pos test se hizo uso de las subescalas de comportamiento intimidatorio y victimización del cuestionario multimodal de interacción escolar (CMIE-IV) de Caballo, Calderero, Arias, Salazar y Iruña (2012), adaptado por Reyes y Sánchez (2016). La escala adaptada, en la versión final, comprendió cinco factores del comportamiento, a responder en una escala tipo Likert de 1 a 4 (nunca, pocas veces, bastantes veces, casi siempre/siempre).

### **Procedimiento**

Para la ejecución del programa se siguió el procedimiento siguiente:

1° Ubicación, selección y solicitud de permisos para ejecutar el programa de prevención contra el abuso sexual.

2° Aplicación del pre test: Cuestionario de Bullying, para identificar el nivel en el cual se encuentra el problema en el salón de clases.

3° Aplicación de la ficha de datos, la cual contiene los datos generales del alumno, así como características de su composición y dinámica familiar.

4° Desarrollo del Programa experimental para la prevención e intervención de conductas acosadoras escolares (bullying) en estudiantes de sexto grado de primaria en una institución educativa de Lima.

5° Aplicación del post test: Cuestionario de Bullying, para identificar el nivel en el cual se encuentra el problema en el salón de clases.

6° Los resultados fueron analizados con el estadístico no paramétrico, U de Mann-Whitney, para comparar los resultados evaluación pre con post test.

7° Programa Experimental

#### **7.1 Descripción General**

Este programa se elaboró con el propósito de realizar acciones destinadas a la prevención primaria y secundaria, ya que mediante un contenido de actividades didácticas enmarcadas en el paradigma psicológico conductual cognitivo, se buscó promover estrategias de prevención contra el acoso escolar (bullying) en menores de edad del sexto grado de primaria, ubicadas en un periodo de desarrollo psicológico de la pubertad y adolescencia, sensible a cambios físicos y psicológicos, siendo una población altamente vulnerable ante un problema psicológico como es el acoso escolar (bullying).

Este programa desarrolló estrategias conductuales cognitivas como: el juego de roles, modelado, psicodrama, etc.; así como mediante actividades expositivas, proyección de video y análisis de éstos, se buscará que esta población reconozca al bullying como un problema que afecta psicológicamente tanto al agresor y la víctima en sus diversas esferas de desarrollo, desde una perspectiva ecológica; buscando así promover en ellos estrategias para su prevención e intervención en situaciones de acoso escolar en las que puedan estar involucrados.

Asimismo, se trabajó en tres niveles de intervención, todos ellos de igual importancia, ya que todos participan significativamente y guardan relación entre sí para la ejecución del programa de prevención e intervención en los alumnos del sexto grado de primaria.

#### Primer nivel: Institución educativa

El colegio, como institución educativa regula procesos, normas e interviene también en el alumno mediante una política educativa, la cual debe tener lineamientos para prevenir e intervenir en situaciones de acoso escolar o bullying; por ello, se considera importante que como institución participe de forma activa en la ejecución del programa contra el bullying, de la siguiente manera: a) Involucrarse en el programa de prevención e intervención del bullying, mediante la implementación de un protocolo de atención para de la víctima y el agresor en situaciones de acoso escolar o bullying por parte del departamento de psicología o tutoría; b) implementar el colegio con afiches, que contengan imágenes y mensajes instructivos sobre la prevención e intervención de situaciones de bullying y c) Buscar implementar reuniones de trabajo con los profesores por niveles para prevenir e intervenir situaciones de acoso escolar.

#### Segundo nivel: El profesor

Se capacitó al profesor en el contenido y metodología del programa, para que pueda acompañar en el proceso de ejecución de éste, teniendo en consideración lo siguiente:

-Autobservarse, hacer un propio análisis de su comportamiento, su proceder como profesor de aula para la prevención e intervención de situaciones de bullying que se dan en los alumnos que se encuentra a su cargo.

-Establecer las normas de convivencia en el aula, orientadas a delinear el comportamiento del alumno en el aula de clase, modales, relaciones entre sus compañeros, el uso de jergas, lisuras, etc.

-Establecer un reglamento de convivencia en el cual no se permitan situaciones de bullying, actuando desde el principio que suceda, en el cual se establezcan sanciones idóneas, discutidas con los mismos alumnos para su ejecución cuando suceda estos conflictos de acoso escolar.

#### Tercer nivel: El alumno



La ejecución del programa de prevención e intervención de conductas acosadoras escolares (bullying) se trabajó directamente con el alumno, mediante el desarrollo de actividades educativas, en las cuales ellos conozcan que es el bullying, quienes son los protagonistas, y como afecta esto en su propio desarrollo personal, para lo cual también se desarrollarán técnicas, estrategias para el desarrollo de sus habilidades sociales, emocionales, intrapersonales, personales y valores de convivencia democrática.

7.2 Objetivo, el programa tuvo como objetivo promover un cambio en el conocimiento, comportamiento y actitud contra el acoso escolar (bullying) en alumnos de 6to. grado de primaria de una institución educativa de Lima.

7.3 Dirigido a púberes y adolescente cuyas edades comprendan entre los 10 y 13 años de edad, quienes cursan el 6to grado de primaria de una institución educativa de Lima.

#### 7.4 Método y recursos

Activo, participativo, lúdico y expositivo; mediante el desarrollo de dinámicas, participación individual y grupal, juegos, representaciones y exposiciones sobre información de aspectos temáticos vinculados al acoso escolar. Se desarrollaron 11 sesiones cada una con una duración de 60 minutos

#### 7.5 Contenido del programa

Los contenidos desarrollados fueron agrupados en 5 unidades académicas:

##### **Unidad I: El acoso escolar o bullying.**

Sesión 1: Qué es el bullying, quiénes son los participantes, cuáles son los efectos en los adolescentes, importancia de trabajar contra el acoso escolar.

##### **Unidad II: Las normas de convivencia en el aula.**

Sesión 2 : Definir, y establecer la importancia de las normas de convivencia en el aula, enseñar cuál es el comportamiento que se debe tener como alumno entre sus pares y cómo esto es parte de su formación para integrar una sociedad justa, civilizada, libre de violencia.

##### **Unidad III: Habilidades sociales.**

Sesión 3: La empatía.

Sesión 4: El comportamiento asertivo.

Sesión 5: Resolución de problemas interpersonales.

Sesión 6: Afrontamiento de situaciones conflictivas interpersonales .

##### **Unidad IV: Habilidades intrapersonales**

Sesión 7: Reconocer mis emociones positivas y negativas, y cómo manejarlas en mi entorno social.

Sesión 8: Reconocer mis errores, cómo decirlos, afrontarlos con mis pares.

Sesión 9: Identificar mis problemas personales, cómo afrontarlos y buscar ayuda.

**Unidad V: Habilidades personales.**

Sesión 10: Autoestima y auto concepto.

Sesión 11: Autoimagen y comportamiento frente a los demás, comunicación no verbal, comunicación efectiva, tono de voz.

7.6 Evaluación

Para la determinación de la efectividad del programa se aplicó un cuestionario de Bullying de pre-test y post test; así como también evaluaciones de tipo cualitativo por cada sesión.

**Resultados**

En la tabla N° 1, podemos observar, en la evaluación pre test, porcentajes por debajo del 20% tanto en comportamientos intimidatorios como en victimización, en ambas muestras de estudiantes, lo cual es un indicador, que si bien no es alto, de la presencia de comportamientos de bullying, siendo el porcentaje levemente más bajo en la muestra de estudiantes de institución educativa pública. Los puntajes promedios y porcentajes se muestran, en ambos grupos, aún más bajos, luego de la evaluación pos test.

En la IE privada, en cuanto a los comportamientos intimidatorios observamos comparando pre y post puntajes promedios de 16.96 y 15, con una diferencia de -1.98. Lo propio ocurre con las medianas de ambos resultados 12.69 y 11.73, con una diferencia de -0.96. En victimización comprando pre y pos test observamos puntajes promedios de 14.28 y 13.4 con una diferencia de -1.24. Las medianas de ambos resultados son de 12.78 y 11.73, con una diferencia de -1.05.

En la IE pública, en cuanto a los comportamientos intimidatorios observamos comparando pre y post puntajes promedios de 12.69 y 11.73, con una diferencia de -0.96. Lo propio ocurre con las medianas de ambos resultados 12.00 y 11.50, con una diferencia de -0.5. En victimización comprando pre y pos test observamos puntajes promedios de 12.78 y 11.73 con una diferencia de -1.05. Las medianas de ambos resultados son de 12 y 11, con una diferencia de -1.

Tabla N° 1

**Resultados evaluación pre y pos test en comportamientos intimidatorios y victimización en estudiantes de IE Privada (n= 25) y Pública (n= 36).**

Tipo de Institución	Estadísticos	Comportamientos intimidatorios		Victimización	
		Pre test	Pos test	Pre test	pos test
IE Privada	Media	16.96	15.00	14.28	13.04
		21.25 %	18.75 %	17.5 %	16.25 %
	Mediana	16.00	14.50	14.00	13.00
	Varianza	15.71	20.48	7.54	11.56
	Desviación estándar	3.96	4.53	2.75	3.40
IE Pública	Media	12.69	11.73	12.78	11.73
		16.25 %	15 %	16.25 %	15 %
	Mediana	12.00	11.50	12.00	11.00
	Varianza	9.70	13.79	10.46	10.55
	Desviación estándar	3.12	3.71	3.23	3.25

En la tabla N° 2, observamos, al comparar los puntajes obtenidos en la evaluación pre y pos test en comportamientos intimidatorios y victimización, tanto en estudiantes de IE privada como pública, que existen diferencias, los puntajes en evaluación pos test son más bajos, con relación a la evaluación pre test, pero no son estadísticamente significativos ( $p > 0.05$  en todos los casos). En todos los casos los rangos promedios son menores en la evaluación pre test con relación al pos test: en la IE privada en comportamientos intimidatorios 29.54 vs. 22.60; en victimización 28.78 vs. 23.33. En la IE pública, en comportamientos intimidatorios 36.65 vs. 29.72 y en victimización 36.53 vs. 29.87.

Tabla N° 2

**Comparación de los resultados de la evaluación pre y pos test en comportamientos intimidatorios y victimización en estudiantes de IE Privada (n= 25) y Pública (n= 36).**

tipo grupo		Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	Sig. asintótica (bilateral)
Comportamientos intimidatorios	Pre test IE Privada	29.54	738.50	236.500	0.094
	Pos test IE Privada	22.60	587.50		
Victimización	Pre test IE Privada	28.78	719.50	255.500	0.188
	Pos test IE Privada	23.33	606.50		
Comportamientos intimidatorios	Pre test IE Pública	36.65	1319.50	426.500	0.141
	Pos test IE Pública	29.72	891.50		
Victimización	Pre test IE Pública	36.53	1315.00	431.000	0.157
	Pos test IE Pública	29.87	896.00		

## Discusión

En términos globales en ambos grupos experimentales se observaron porcentajes por debajo del 20% tanto en comportamientos intimidatorios y en victimización que, si bien no es alto, es indicador de la presencia de comportamientos de bullying y se requiere el abordaje educativo, como parte de otras intervenciones sociales e integrales, para su desaparición.

Los comportamientos de acoso y victimización obtenidos en la presente investigación, corroboran los hallazgos de otros estudios (Reyes y Sánchez, 2016; Amemiya, et. al., 2009; Becerra et.al., 2008; Cobian-Lezama et. al. 2015; Merino et. al. 2011; Oliveros et. al. 2008; Oliveros et. al. 2009) y es un fenómeno que con el transcurso de los años se mantiene y tiende a presentar porcentajes entre relativamente moderados y altos.

La presencia relativamente significativa, de los comportamientos de bullying entre los escolares refuerza las teorías del macrosistema (estructura socioeconómica: de alguna forma estudiar en colegios públicos y privados guarda relación con los ingresos económicos e indicadores económicos adicionales relacionados con los ingresos mensuales familiares y otros), mesosistema (tipo de escuela y por tanto, infraestructura y recursos educativos), microsistema (tipo de grupo de pares y la implicancias por pertenecer a grupo socioeconómico en términos de identidad social). Y es probable, que estas variables macro estén ocultando diferencias individuales entre escolares que son intensamente acosadores o víctimas (tal y como lo revelan las teorías de la víctima pasiva, víctima activa y del acosador o agresor) (Postigo, et. al, 2013).

La investigación cumplió el objetivo de poner a prueba un programa experimental para la prevención e intervención de conductas acosadoras escolares (bullying) en estudiantes de sexto grado de primaria en una institución privada y en otra pública y, si bien, no comprobamos nuestra hipótesis estadísticamente, se logró reducir tanto los comportamientos intimidatorios como los de victimización en ambos grupos experimentales. Los resultados deben ser considerados de forma provisoria y en términos de estudio piloto, teniendo en cuenta la puesta en práctica de un programa que fue aplicado solo una vez y en la necesidad de reajustarlo tanto en el contenido como en el número de sesiones para ser aplicado en instituciones educativas que declaran observar estudiantes con puntajes más altos en bullying. De todas formas, los contenidos desarrollados en las sesiones que se relacionan con el reconocimiento del concepto y las formas de comportamiento del bullying, las normas de convivencia en el aula y las habilidades sociales e intrapersonales han tenido algún efecto en la reducción de los comportamientos de acoso y victimización, siendo necesario aumentar no solo las sesiones sino incorporar contenidos adicionales que refuercen y consoliden habilidades sociales de convivencia entre los escolares así como en valores.

Los resultados, en alguna medida, contradicen los hallazgos de otras investigaciones en el que se reportan mayores porcentajes de bullying en escolares de instituciones educativas públicas debido a diversas variables y teorías que se encuadran dentro del modelo ecológico de Bronfrenbrenner (Postigo et. al. 2013). Al parecer, las iniciativas estatales en educación

lideradas a través de programas como el de Prevención e Intervención Educativa frente al Acoso entre Estudiantes (MINEDU, 2012), del cual no se ha reportado su efectividad, estuvieran ocasionando algún efecto en la reducción de comportamientos de acoso y victimización en los colegios públicos que se encuentran respaldados por esas medidas, cosa que no ocurre con los colegios privados que dependen de sus propias iniciativas institucionales que operan de manera independiente y no cuentan con el apoyo de los programas que difunde el Ministerio de Educación. Aún con todo, los porcentajes de manifestación de los comportamientos de bullying se mantienen y resulta de necesidad continuar promoviendo y aplicando programas para reducir estos comportamientos en paralelo con otras medidas como la atención individual de los casos, la actuación con la familia y los grupos de pares y difusión de programas vía los medios de comunicación y las redes sociales.

A partir de los resultados se sugiere llevar a cabo investigaciones que profundicen no solo la promoción de conductas saludables entre escolares a través de programas experimentales para la reducción del bullying sino las implicancias de identificar e intervenir a aquellos escolares que promueven las conductas y dinamizan con su actuación a sus grupos de pares. Asimismo, sería relevante el elaborar programas contra la victimización como aquellos que refuerzan las estrategias de afrontamiento y los valores cívico-morales como la solidaridad, el compañerismo, el respeto por el otro, entre otros. Investigaciones que combinan la aplicación de estos programas con la consideración de variables del meso y microsistema permitirían una mejor comprensión del problema.

## Referencias

- Amemiya, I; Oliveros, M. y Barrientos, A. (2009) Factores de riesgo de violencia escolar (bullying) severa en colegios privados de tres zonas de la sierra del Perú. *Anales de la Facultad de Medicina*, 70 (4), 255-258.
- Amigo, I. (2012). *Manual de Psicología de la Salud*. Madrid: Editorial Pirámide.
- Andrade, José A.; Bonilla, Leidy L. y Valencia, Zully M. (2011). La agresividad escolar o bullying: una mirada desde tres enfoques psicológicos. *Revista Pensando Psicología*, 7, (12), 134-149.
- Ayarza, A. (2008). *Educación Sexual para Adolescentes*. Bogota: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Barría, B. (2010). *Educación emocional y violencia escolar: un análisis crítico de los paradigmas y enfoques actuales*. Tesis de magister. Valdivia: Universidad Austral de Chile.
- Becerra, S.; Flores, E.; Vásquez, J. y Becerra, R. (2008). Acoso escolar (bullying) en Lima Metropolitana en <http://www.observatorioperu.com/bullying%20peru/Acoso%20escolar%20%28bullying%29%20en%20Lima%20Metropolitana%20RESUMEN.pdf>
- Beltrán, A. y Seinfeld, J. (2013). *La trampa educativa en el Perú*. Lima: Universidad del Pacífico.
- Benites, L., Carozzo, J., Horna, V., Palomino, L., Salgado, C., Uribe, C. y Zapata, L. (2012). *Bullying y convivencia en la escuela*. Observatorio sobre Violencia y Convivencia en la Escuela.
- Caballo, V; Calderero, M.; Arias, B; Salazar, I y Irurtia, M. (2012). Desarrollo y validación de una nueva medida de autoinforme para evaluar el acoso escolar (bullying). *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 20 (3), 625-647
- Castillo, G. (2009). *El adolescente y sus retos*. Madrid: Ed. Pirámide
- 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.
- Cervantes, A. y Pedroza, F. (2012). El bullying una aproximación a la delimitación operacional del concepto. *INFAD Revista de Psicología*, 1, 451-460.
- Cobián-Lezama, C; Nizama-Vía, A.; Ramos-Aliaga, D.; Mayta-Tristán, P. (2015) Medición y magnitud del bullying en Perú. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Publica*, 32(1):191-204.
- Díaz, Y. (2012). Bullying, acoso escolar, elementos de identificación, perfil psicológico y consecuencias, en alumnos de educación básica y media Bullying. *Psicologia.com*. en <http://hdl.handle.net/10401/5468>.

- Dixon, R. (2011). *Rethinking School Bullying. Towards an integrated model*. Cambridge: Cambridge University Press
- Eljach, S. (2011) *Violencia escolar en América Latina y el Caribe: Superficie y fondo*. Consultado el 20 de noviembre del 2016 en [http://www.unicef.org/lac/violencia\\_escolar\\_OK.pdf](http://www.unicef.org/lac/violencia_escolar_OK.pdf)
- Fast, J. (2016). *Beyond Bullying. Breaking the Cycle of Shame, Bullying, and Violence*. New York: Oxford University Press
- Finley, L. (2014). *School violence: a reference handbook*. Santa Bárbara: ABC-CLIO
- Gómez, A. (2013) *Bullying: el poder de la violencia. Una perspectiva cualitativa sobre acosadores y víctimas en escuelas primarias de Colima*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18, (58), 839-870.
- INJUVE (2007). *La adolescencia y su interrelación con su entorno*. Recuperado de [http://www.injuve.es/sites/default/files/LA%20ADOLESCENCIA%20y%20%20entorno\\_completo.pdf](http://www.injuve.es/sites/default/files/LA%20ADOLESCENCIA%20y%20%20entorno_completo.pdf)
- INEI (2009). Instituto Nacional de Estadística e Informática - Perú: *Estimaciones y Proyecciones de Población, 1950 - 2050*. Boletín de Análisis Demográfico N° 36. Recuperado de <http://www.unfpa.org.pe/publicaciones/publicacionesperu/INEI-Peru-Bol36-Estimaciones-Proyecciones-1950-2050.pdf>
- López-Hernández, L. (2015). *Agresión entre iguales. Teorías sobre su origen y soluciones en los centros educativos*. *Opción*, Año 31, (2), 677 - 699
- Martín, J., Martínez, R. & Díaz-Aguado, M. (2008). *Programa ieSOCIO para la prevención del acoso escolar*. *Psicología Educativa*. 14(2), 129-145. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3020004>
- Merino, C., Carozzo, J., & Benites, L. (2011). *Bullying in Perú: A Code of Silence?* In S. R. Jimerson, A. B. Nickerson, M. J. Mayer, & M. J. Furlong, (Eds.) *The Handbook of School Violence and School Safety: International Research and Practice* (2nd ed.) (pp. 153-164). New York: Routledge.
- Migliaccio, T. y Raskauskas, J. (2015). *Bullying as a social Experience. Social Factors, prevention and intervention*. Burlington: Ashgate publishing company
- Ministerio de Educación (2014). *Paz Escolar: Estrategia Nacional contra la Violencia Escolar (2013-2016)*. Lima, Perú.
- Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, MINJUS (2013). *El Código del Niño y Adolescente*. Recuperado de: <http://spij.minjus.gob.pe/CLP/contenidos.dll?f=templates&fn=default-codninosyadolescentes.htm&vid=Ciclope:CLPdemo>
- Ministerio de Educación, MINEDU (1996). *Guía de Educación Familiar y Sexual, para docentes y padres de familia*. Lima: Editorial Monterrico.

- Ministerio de Educación, MINEDU (2014). Guía de Educación Sexual Integral para docentes del Nivel de Educación Secundaria. Recuperado de <http://tutoria.minedu.gob.pe/assets/sesiones-de-educacion-sexual-integral-para-nivel-educacion-secundaria.pdf>
- Ministerio de Educación, MINEDU (2018). Campaña Sácale tarjeta roja a la violencia. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/19046-minedu-inicia-campana-contra-el-bullying-sacale-tarjeta-roja-a-la-violencia>
- Ministerio de Educación (2012). Prevención e Intervención Educativa frente al Acoso entre Estudiantes. Lima: Ministerio de Educación.
- Monelos, M.; Mendiri P.; García, C. (2015). El bullying, revisión teórica, instrumentos y programas de intervención. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Volumen Extraordinario, N° 2.
- Organización Mundial de la Salud, OMS (2017). Salud adolescente. Recuperado de <http://www.who.int/es/>
- Oliveros M, Figueroa L, Mayorga G, Cano G, Quispe Y. y Barrientos A. (2009). Intimidación en colegios estatales de secundaria del Perú. *Revista Peruana de Pediatría*, 62 (2), 68-78.
- Oliveros, M.; Figueroa, L.; Mayorga, G.; Cano, B.; Quispe, Y. y Barrientos A. (2008). Violencia escolar (bullying) en colegios estatales de primaria en el Perú. *Revista Peruana de Pediatría*, 61 (4), 215-220.
- Österman, K. (ed.) (2010). *Indirect and Direct aggression*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH
- Páramo M. (2011). Factores de Riesgo y Factores de Protección en la Adolescencia: El Análisis de Contenido a través de Grupos de Discusión. *Terapia Psicológica*, 29 (1), 85-95. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/785/78518428010.pdf>
- Pérez, C., Astudillo, J., Varela, J. & Lecannelier, F. (2013). Evaluación de la efectividad del Programa Vínculos para la prevención e intervención del bullying en Santiago de Chile. *Revista Semestral de Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. 17(1), 163-172. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v17n1/a17v17n1.pdf>
- Postigo, S.; González, R.; Montoya, I; Ordoñez, A. (2013). Theoretical proposals in bullying research: a review. *Anales de Psicología*, 29, (2), 413-425.
- Reyes, C. y Sánchez, H. (2016). Perfil diagnóstico de las conductas de bullying (acoso escolar) en escolares de educación primaria y secundaria de colegios públicos del distrito de Santiago de Surco. En prensa. Lima: Universidad Ricardo Palma.
- Rigby, K. (2015). *Bullying interventions in schools: six basic approaches*. West Sussex: John Wiley & Sons Ltd.
- Romaní, F. y Gutiérrez, C. (2010) Auto-reporte de victimización escolar y factores asociados



- en escolares peruanos de educación secundaria. *Revista Peruana de Epidemiología*, 14, (diciembre).
- Rosa, A., Parada, J. y Rosa, A. (2012) La educación para la salud en niños y adolescentes. En: J. Olivares y A. Rosa (Ed). *Psicología de la Salud en la Infancia y Adolescencia, Casos Prácticos*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Salas Picón, W. M. (2015). Revisión sobre la definición del bullying. *Revista Poiésis*, 30,44-50.
- Sánchez, H. y Reyes, C. (2015). *Metodología y Diseños en la Investigación Científica*. Lima, Perú: Business Support Aneth.
- Sánchez, K. ¿Bullying o violencia escolar? Una mirada desde la antropología, consultado el 15 de septiembre en [http://www.academia.edu/13383926/Bullying\\_o\\_violencia\\_escolar\\_una\\_mirada\\_desde\\_la\\_antropolog%C3%ADa](http://www.academia.edu/13383926/Bullying_o_violencia_escolar_una_mirada_desde_la_antropolog%C3%ADa)
- Schott; R y Søndergaard, D. (Ed.) (2014) *School Bullying New Theories in Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Trautmann, A. (2008). Maltrato entre pares o “bullying”. Una visión actual. *Revista Chilena de Pediatría*, 79 (1): 13-20.
- Viscardi, N. (2011). Programa contra el acoso escolar en Finlandia: un instrumento de prevención que valora el respeto y la dignidad. *Construção Psicopedagógica, São Paulo-SP*, 19(18), 12-18. Recuperado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v19n18/03.pdf>
- Viviano, T. (2012). *Abuso sexual. Estadísticas para la reflexión y pautas para la prevención*. Lima: El Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables





**UNIVERSIDAD RICARDO PALMA  
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN**

**FELICIDAD, PENSAMIENTO EXISTENCIAL Y RENDIMIENTO  
ACADÉMICO EN UNIVERSITARIOS DE LIMA**

**HAPPINESS, EXISTENCIAL THOUGHT AND ACADEMIC  
PERFORMANCE IN UNIVERSITY STUDENTS OF LIMA**

Natividad Espíritu Salinas, URP<sup>1</sup>  
José Antonio Canales Sierralta, URP  
Katherine La Torre Cayetano, Bachiller URP  
William Torres Acuña, URP

---

<sup>1</sup> Universidad Ricardo Palma, Facultad de Psicología, Av. Benavides 5440. Surco.  
natividad.espiritu@urp.edu.pe Tlf. 7080000 anexo 7244 - 7260 Cel. 942746598



## FELICIDAD, PENSAMIENTO EXISTENCIAL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN UNIVERSITARIOS DE LIMA

Natividad Espíritu Salinas, URP  
José Antonio Canales Sierralta, URP  
Katherine La Torre Cayetano, Bachiller URP  
William Torres Acuña, URP

### Resumen

Se investigó la felicidad, el pensamiento existencial y el rendimiento académico medido con el promedio histórico de notas de 264 estudiantes varones y mujeres de distintas carreras de una universidad privada de Lima. Se aplicaron la Escala de Felicidad de Alarcón (2006) y el Test de Pensamiento Existencial de Espíritu, Canales, Luna y Torres (2018). Calculando con Rho de Spearman se encontró una alta correlación positiva entre felicidad y pensamiento existencial significativa con  $p < 0.01$ , entre la felicidad y la esencia del pensamiento existencial, así como lo espiritual, entre felicidad y rendimiento académico con  $p < 0.05$ . Correlacionan de forma negativa significativa lo pragmático del pensamiento existencial con el rendimiento académico  $p < 0.01$ . En el pensamiento existencial se correlacionan significativamente más alto con felicidad los ítems “Veo la vida como un regalo”, “Tengo un motivo, una razón para vivir” y “Me acepto como soy”.

No se encontró correlación entre la felicidad y lo pragmático en el pensamiento existencial ( $r = -0.005$ ,  $p = 0.929$ ), ni entre pensamiento existencial y rendimiento académico ( $r = -0.113$ ),  $p = 0.067$ ). Los resultados son aplicables para fines de la tutoría universitaria.

**Palabras clave:** Felicidad – Pensamiento existencial – Rendimiento Académico

### Abstract

Happiness, existential thought and academic performance have been investigated and measured with the historical grades average of 264 male and female students from different careers of a private university in Lima. Happiness Scale of Alarcón (2006) and Test of Existential Thought of Espíritu, Canales, Luna y Torres (2018) have been applied. Calculating Spearman's Rho it was found a high positive correlation between happiness and significant existential thought  $p < 0.01$ , between happiness and the essence of existential thought, as well the spiritual, between happiness and academic performance  $p < 0.05$ . They correlate in a significant negative the pragmatic of the existential thought with the academic performance  $p < 0.01$ . In existential thought, items “I see life as a gift”, “I have a motive, a reason to live” and “I accept myself as I am” are correlated significantly higher with happiness.

No correlation was found between happiness and pragmatic in existential thought ( $r = -0.005$ ,  $p = 0.929$ ), nor between existential thought and academic performance ( $r = -0.113$ ),  $p = 0.067$ ). The results are applicable for university tutoring purposes.

**Keywords:** Happiness - Existential Thought - Academic Performance.

## Introducción

La felicidad o bienestar subjetivo (Alarcón, 2006) ha sido estudiada desde la perspectiva de la psicología positiva y es el aspecto básico del hecho de disfrutar de la vida en sí, fundamental como base sobre la cual se estructuran muchos otros procesos psicológicos, incluso supuestamente el rendimiento académico. La felicidad permite que el ser humano tenga la alegría de simplemente vivir, a pesar de todo lo negativo que pudiera experimentar en la vida. Según Alarcón la felicidad puede ser medida considerando las 4 áreas: Sentido positivo de la vida, satisfacción con la vida, realización personal y alegría de vivir.

Según Seligman, la felicidad se lograría a través de tres vías: la buena vida (*pleasant life*), el compromiso (*engagement life*) y la vida plena de sentido (*meaningful life*). La extroversión está asociada positivamente a la felicidad, por la mayor competencia social y la participación en actividades sociales. La felicidad se asocia con la esperanza u optimismo, el entusiasmo, la gratitud, el amar y ser amado y la curiosidad. Con respecto al pasado es importante la gratitud, el arrepentimiento y el perdón, para la resolución positiva de crisis existenciales relacionadas con experiencias traumáticas. El perdón por el mal o daño padecidos, el arrepentimiento por los males o daños ocasionados y la gratitud por los aspectos positivos de la existencia. Integrar el pasado con el presente permite una perspectiva de futuro optimista. Este optimismo es importante para el futuro, una actitud de esperanza, expectativas positivas de superación, crecimiento y maduración personal (García, 2014).

El modelo PERMA de Seligman (UIC 2013) considera P Positive Emotions (emociones positivas), E Engagement (involucramiento), R Relationship (relaciones), M Meaning (significado) y A Accomplishment (logro). Las emociones positivas amplían nuestros recursos intelectuales, físicos y sociales y los hacen más perdurables (Seligman, 2017).

Con respecto al pensamiento existencial, se puede decir que es la base de la vida del ser humano. Kierkegaard denominó “filosofía existencial” a la filosofía que no elude el más difícil de los problemas: la existencia. El “ser” ha sido tratado por obras importantes como la de Heidegger “El ser y el tiempo”, Sartre “El ser y la nada”, Gabriel Marcel “El misterio del ser”. El existencialismo trata de mostrar la transitividad del ser, el ser como ser posible. Existir es ser un ser posible, un ser de lejanías, que se elige a sí mismo, libre, que se cuida de su ser. El hombre a diferencia de una piedra y de Dios, tiene que cuidar su ser, cuidarse de las cosas, cuidarse de sí mismo, cuidarse de los otros y ese cuidado forzoso y esa cura no le dan sosiego (Fatone, 1962). Sartre planteó que lo que el ser humano es en cada caso, su consistencia fáctica, sólo se sostiene en la asunción libre que él hace de ella, el ser humano es libre (Sartre, 2006). Llamada también Inteligencia Existencial, es un aspecto importante planteado por Howard Gardner (2005, p.4), la denominó “Inteligencia de las grandes preguntas” que se presentan cuando la persona reflexiona sobre su propia existencia y su sentido de la vida. Pero además, hay que considerar los valores que dirigirán la vida de la persona. Rokeach (1979) planteó la existencia de valores terminales referidos a estados finales de existencia y valores instrumentales o modos de conducta que servían para llegar a cumplir los valores terminales. Según Espiritu, Canales, Luna y Torres (2018) el pensamiento existencial puede

ser medido explorando el motivo y la finalidad de la vida, considerando la esencia de la vida y la intencionalidad de la existencia, indagando sobre los objetivos que persigue la persona. La intencionalidad de la persona puede ser pragmática o espiritual.

Carrillo (2018) refiere que Sartre, en su obra *El Existencialismo*, es un humanismo, planteó que el existencialista mira a la vida con optimismo, pero centrado en lo que el hombre decida ser y hacer. El hombre es el único que no sólo es tal como él se concibe, sino tal como él se quiere, y como se concibe después de la existencia, como se quiere después de este impulso hacia la existencia; el hombre no es otra cosa que lo que él se hace. El ser humano es un proyecto que tiene que construirse permanentemente, es el ser para sí, que no está acabado en cada momento de su existencia, y en eso consiste su existencia, tiene que hacerse porque es responsable de su existencia y también porque es consciente de que existe.

Para Carrillo (2018), Sartre señala que la existencia precede a la esencia y el tomar a cargo la propia existencia para nada es un planteamiento pesimista, por el contrario, es una teoría optimista debido a que no considera la existencia un determinismo, sino que el ser humano puede buscar el sentido de su vida en el hacer de su existencia una respuesta al sin sentido.

El rendimiento académico universitario es importante para la consecución de los fines de formación profesional del ser y se operativiza con las notas obtenidas en la aprobación de los cursos de una carrera. Puede tener vinculación con múltiples variables. En la presente investigación se estudió *¿Qué relación se presenta entre la felicidad, el pensamiento existencial y el rendimiento académico en universitarios de la ciudad de Lima?* y tuvo los Objetivos Generales siguientes:

OG<sub>1</sub> Describir la felicidad, el pensamiento existencial y el rendimiento académico en una muestra de universitarios de Lima.

OG<sub>2</sub> Relacionar la felicidad con el pensamiento existencial.

OG<sub>3</sub> Relacionar la felicidad con el rendimiento académico.

OG<sub>4</sub> Relacionar el pensamiento existencial con el rendimiento académico.

Los Objetivos Específicos fueron:

OE<sub>1</sub> Relacionar el pensamiento existencial con la felicidad: sentido positivo de la vida.

OE<sub>2</sub> Relacionar el pensamiento existencial con la felicidad: satisfacción con la vida.

OE<sub>3</sub> Relacionar el pensamiento existencial con la felicidad: realización personal.

OE<sub>4</sub> Relacionar el pensamiento existencial con la felicidad: alegría de vivir.

OE<sub>5</sub> Relacionar la felicidad: sentido positivo de la vida con el rendimiento académico.

OE<sub>6</sub> Relacionar la felicidad: satisfacción con la vida con el rendimiento académico.

OE<sub>7</sub> Relacionar la felicidad: realización personal con el rendimiento académico.

OE<sub>8</sub> Relacionar la felicidad: alegría de vivir con el rendimiento académico.

Al revisar el estado del arte del problema de investigación, se encuentra que hay estudios que han tratado el tema a nivel global, del país, con la temática de la Felicidad Nacional Bruta o Gross National Happiness (GNH). Laczniak y Santos (2018) relacionaron la Felicidad Nacional Bruta con varios conceptos centrales de macromarketing como la calidad de vida, la ética, el bien común, el propósito de las actividades del mercado y los objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas. La felicidad debía ser desde este punto de vista un elemento necesario para el bienestar colectivo, como una manifestación del bien común, por lo cual el propósito de la actividad empresarial del país debería percibirse con una concepción más ética y no sólo de beneficio económico.

Kok y Siew (2018) plantearon que además de mejorar el nivel de la vida económica, quienes formulan las políticas públicas debían considerar las formas de aumentar la felicidad y el bienestar de la sociedad, porque éstas conducen a un mejor bienestar y mejores índices de salud de toda la población, lo que reduce la carga de asistencia sanitaria y mejora su eficacia, es decir a largo plazo reduce los costos económicos del estado.

Por otro lado, hay investigaciones en las que se demuestra que el contexto de la confianza en la política se asocia de forma positiva y significativa con la felicidad individual por ejemplo en China (Fu, 2018). Pero también hay estudios como el de Cheng, Chen, Li & Yu (2018) que concluyen que la felicidad del pueblo chino tiene que ver más con la capacidad funcional individual de las personas que con el bienestar social o la riqueza económica de su país. Igualmente Coupe & Obrizan (2018) expresaban que la situación de salud de las personas, su riqueza material y su experiencia escolar importaban mucho más que si vivían en un país de transición económica o no. De estas investigaciones se puede derivar la importancia que tiene el aspecto psicológico, incluso sobre la economía de un país. Guriev & Melnikov (2018) indicaron que la satisfacción con la vida era impulsada principalmente por personas jóvenes, educadas y de ingresos medios, sin importar el género.

Marques, Ceinos, Silva & Pérez (2018) encontraron que los valores de la orientación social son predictores significativos de la satisfacción con la vida. Los valores normativos más altos se asocian con una mayor satisfacción con la vida.

A nivel organizacional, las investigaciones de García, Crespo-Hervás & Pascual (2018) concluyeron que las emociones de placer y la satisfacción eran variables de dirección que tenían una influencia importante sobre la felicidad del usuario. Giri Goswami, Pareek, Giri & Giri (2018) plantearon que la felicidad en el lugar de trabajo crea un entorno en el que los empleados están más atentos y observan lo que sucede a su alrededor y en el entorno exterior. Factores como la transparencia en la comunicación, la construcción de relaciones positivas entre las personas, la creación de pensamientos positivos, las horas de trabajo flexibles, el equilibrio entre la vida laboral, etc. contribuyen a la construcción de una cultura organizativa positiva. Igualmente Espinoza y Paz (2018) encontraron que la felicidad organizacional tenía una correlación alta con la productividad en los trabajadores de una empresa en Arequipa. Rojas (2017) también concluyó que había correlación entre felicidad y compromiso organizacional.



A nivel educativo, Pulido-Acosta & Herrera-Clavero (2018) encontraron que existía una relación estadísticamente significativa y directamente proporcional entre la Felicidad y el Logro Académico. Igualmente Ramírez y Fuentes (2013) concluyeron que a mayor grado de felicidad, aumentaba el grado de predicción sobre el rendimiento académico positivo de estudiantes de Ingeniería Comercial en Chile.

Por otro lado Ugarriza (2005) encontró que los alumnos de bajo rendimiento académico no esperaban conseguir lo que realmente deseaban y sentían que era muy improbable que experimentaran satisfacción en el futuro, es decir que a mayor expectativa negativa frente al futuro menor rendimiento académico.

Davey (2017) estableció una correlación entre la felicidad, la dedicación y el vigor del engagement (involucramiento) en estudiantes trabajadores de nivel superior en Lima. Ferragut y Fierro (2012) encontraron relación significativa entre bienestar e inteligencia emocional y la importancia de estos constructos psicológicos para el logro académico. Hernández (2016) concluyó que existía una correlación negativa y una probabilidad altamente significativa entre la procrastinación académica y los motivos de la procrastinación con el bienestar psicológico en estudiantes universitarios. Rosales (2017) encontró una correlación estadísticamente significativa entre la variable autoeficacia y la variable felicidad.

Muchas causas de los problemas emocionales que afectan el rendimiento académico pueden haberse originado en la infancia de la persona. La investigación de Canales (2005) demostró que existían diferencias significativas entre los frenadores emocionales (AT Análisis Transaccional) que habían recibido en la infancia los alumnos de alto y bajo rendimiento académico. Los de bajo rendimiento académico tuvieron significativamente más frenadores emocionales implantados por las figuras parentales o sustitutos, en la infancia. El nivel intelectual no era significativamente diferente en los alumnos de alto o bajo rendimiento.

No se ha encontrado relación entre felicidad y rendimiento académico por ejemplo en la investigación de Cagle (2017), quien en su estudio de la satisfacción de vida y su efecto en el rendimiento académico de estudiantes encontró una correlación positiva demasiado pequeña para ser estadísticamente significativa. Caballero-García & Sánchez-Ruiz (2018) mostraron resultados de que no existían diferencias significativas en la percepción de felicidad por género, edad y elección de estudios.

Port, Dianniffer Aparecida & Thaline da (2018) al estudiar el significado de la vida encontraron que el factor más importante era la familia, además de relacionarlo con el significado de la vida y a aquellos que lo dedican. Diana Irasema, Valdez Sierra, Valdés Cuervo & Quintana (2018) concluyeron que la autoeficacia y la orientación al logro favorecen el logro académico y que el bienestar no era una variable relacionada con este tipo de desempeño académico.

Sánchez-López, León-Hernández y Barragán-Velásquez (2015) encontraron que a mayor puntaje de inteligencia emocional se obtenía mayor puntaje en bienestar psicológico subjetivo y mayor bienestar psicológico material. A menor bienestar psicológico subjetivo hubo mayor

promedio de calificaciones en el rendimiento académico, lo que sería paradójico en esa investigación.

El presente estudio plantea las siguientes hipótesis generales:

HG<sub>1</sub> Existe relación positiva entre la felicidad y el pensamiento existencial

HG<sub>2</sub> Existe relación positiva entre la felicidad y el rendimiento académico

HG<sub>3</sub> Existe relación positiva entre el pensamiento existencial y el rendimiento académico

Las hipótesis específicas son las siguientes:

HE<sub>1</sub> Existe relación positiva entre el pensamiento existencial y la felicidad: Sentido positivo de la vida

HE<sub>2</sub> Existe relación positiva entre el pensamiento existencial y la felicidad: Satisfacción con la vida

HE<sub>3</sub> Existe relación positiva entre el pensamiento existencial y la felicidad: Realización personal

HE<sub>4</sub> Existe relación positiva entre el pensamiento existencial y la felicidad: Alegría de vivir

HE<sub>5</sub> Existe relación positiva entre la felicidad: Sentido positivo de la vida y el rendimiento académico

HE<sub>6</sub> Existe relación positiva entre la felicidad: Satisfacción con la vida y el rendimiento académico

HE<sub>7</sub> Existe relación positiva entre la felicidad: Realización personal y el rendimiento académico

HE<sub>8</sub> Existe relación positiva entre la felicidad: Alegría de vivir y el rendimiento académico

## Metodología

**Método de investigación.**- Método descriptivo

**Diseño de investigación.**- Diseño descriptivo correlacional

**Población universo de estudio.**- 15,000 estudiantes de una universidad privada de Lima

**Muestra.**- Con un muestreo intencional, no probabilístico participaron 264 estudiantes de una universidad privada de Lima, de diversas carreras y de ambos sexos.

**Instrumentos de recolección de datos.**- Se utilizó un Consentimiento Informado de los alumnos para participar en la investigación. Además la Escala de Felicidad de Alarcón (2006), que mide 4 dimensiones de la Felicidad: 1 Sentido positivo de la vida, 2 Satisfacción con la vida, 3 Realización personal y 4 Alegría de vivir (Ver anexo).

El Test de Pensamiento Existencial de Espiritu, Canales, Luna y Torres (2018) que consta de 32 ítems (Ver anexo) y tiene un índice de confiabilidad apropiado con el Alfa de Cronbach en el área de esencia de 0.756, en el Área de Intencionalidad pragmática 0.884 y en el Área de Intencionalidad Espiritual 0.825.

Se trabajó también con el Promedio Histórico de notas de los alumnos, (para evaluar el rendimiento académico), proporcionado por la OFICIC (Oficina Central de Informática y Cómputo) de la Universidad, sobre una base de datos en Excel (elaborada por los investigadores) de los códigos de los alumnos, que habían participado en la investigación sin poner su nombre.

**Técnicas de procesamiento de datos.-** Se utilizó Excel y el paquete estadístico SPSS, con medidas de tendencia central, el estadístico no paramétrico de la correlación Rho de Spearman, con un nivel de significatividad de 0.05 de probabilidad.

**Procedimiento.-** Los instrumentos fueron aplicados de forma grupal, en las aulas de clase, previo consentimiento informado de los estudiantes. El promedio histórico de notas fue solicitado a la autoridad académica. Los códigos que se asignaron a las carreras para el ingreso de variables al SPSS fueron los siguientes:

1. Administración y Gerencia.
2. Administración de Negocios Globales.
3. Arquitectura y Urbanismo.
4. Biología.
5. Contabilidad y Finanzas.
6. Derecho y Ciencia Política.
7. Ingeniería Civil.
8. Ingeniería Electrónica.
9. Ingeniería Industrial.
10. Ingeniería Informática.
11. Ingeniería Mecatrónica.
12. Marketing Global y Administración Comercial.
13. Medicina Humana.
14. Medicina Veterinaria.
15. Psicología.
16. Traducción e Interpretación.
17. Turismo, Hotelería y Gastronomía.
18. Economía.
19. Ingeniería de Sistemas.

## Resultados

En la tabla 1 se presentan los datos descriptivos de los resultados obtenidos en felicidad y pensamiento existencial de los universitarios evaluados. La media obtenida en el puntaje de felicidad es 102.53. La carrera profesional que obtiene mayor puntaje en felicidad es

Derecho y Ciencia Política (111.25) y la de menor puntaje en felicidad es Medicina Veterinaria (92.33). En pensamiento existencial la media de la muestra es 121.05. Marketing Global y Administración Comercial obtiene el mayor puntaje en pensamiento existencial (135.33) y Biología el menor puntaje (111.33). El promedio histórico de notas en toda la muestra fue de 12.78 en un sistema vigesimal de evaluación, siendo el puntaje mínimo 07 y el máximo 18.

Con respecto a la Hipótesis General 1: Existe relación positiva entre la felicidad y el pensamiento existencial, se ha encontrado un coeficiente de correlación positivo Rho de Spearman de 0.374, que es significativo al 0.01 de probabilidad, por lo que se comprueba esta hipótesis (tabla 2). Cuando se relaciona la felicidad con el pensamiento existencial, en el área de Esencia (tabla 2), se encuentra una alta correlación positiva de 0.688, significativa al 0.01. Igualmente se observa una alta correlación positiva entre felicidad y lo espiritual del pensamiento existencial. Al relacionar lo Pragmático del Pensamiento existencial con la felicidad, no se ha encontrado una correlación significativa, el puntaje de la Rho de Spearman es de -0.005 con una p de 0.929 expresado en ítems tales como la vida tienen como principal objetivo tener casas, tener autos, hacer viajes, etc.

Al haberse establecido que el área de Esencia del pensamiento existencial es la que tiene una mayor correlación, complementariamente a los objetivos de la investigación se analizaron los 9 ítems que contiene esta área, encontrándose que “Veo la vida como un regalo” (ítem 3), “Tengo un motivo, una razón para vivir” (ítem 4) y “Me acepto como soy” (ítem 8) tienen los puntajes más altos en correlación, según se aprecia en la tabla 3, aunque todos los ítems son significativamente relacionados positivamente con felicidad, con una probabilidad al 0.01.

La hipótesis HG<sub>2</sub>: Existe relación positiva entre la felicidad y el rendimiento académico se comprueba una correlación positiva significativa con  $p < 0.05$ , según la tabla 4. La HE<sub>5</sub> Existe relación positiva entre la felicidad: Sentido positivo de la vida y el rendimiento académico, se comprueba una correlación positiva significativa con  $p < 0.05$ . La HE<sub>6</sub> Existe relación positiva entre la felicidad: Satisfacción con la vida y el rendimiento académico, no es comprobada con  $r = 0.088$  que no es significativa con  $p = 0.153$ . La HE<sub>7</sub> Existe relación positiva entre la felicidad: Realización personal y el rendimiento académico, se comprueba con una correlación positiva significativa con  $p < 0.05$ . La HE<sub>8</sub> Existe relación positiva entre la felicidad: Alegría de vivir y el rendimiento académico, no se comprueba con  $r = -0.030$  y una  $p = 0.628$  que no resulta significativa. La hipótesis HG<sub>3</sub>: Existe relación positiva entre el pensamiento existencial y el rendimiento académico, no es comprobada, con un puntaje  $r = 0.113$  y una  $p$  de 0.067. Sin embargo, al realizar el cálculo de la correlación de Spearman entre lo Pragmático del Pensamiento Existencial con el Rendimiento Académico, se encontró una  $p < 0.01$  con una alta correlación negativa, es decir a mayor Pragmatismo, menor Rendimiento Académico.

Con respecto a la hipótesis específica, HE<sub>1</sub>: Existe relación positiva entre el pensamiento existencial y la felicidad: Sentido positivo de la vida, se comprueba una correlación positiva significativa con una  $p < 0.01$  según la tabla 5. La HE<sub>2</sub> Existe relación positiva entre el pensamiento existencial y la felicidad: Satisfacción con la vida, es comprobada con una

correlación positiva significativa con  $p < 0.01$ . Igualmente la HE<sup>3</sup> Existe relación positiva entre el pensamiento existencial y la felicidad: Realización personal, es comprobada con una correlación positiva significativa con  $p < 0.01$ . La HE<sub>4</sub> Existe relación positiva entre el pensamiento existencial y la felicidad: Alegría de vivir, se comprueba una correlación positiva significativa con  $p < 0.01$ .

### Discusión

La Felicidad como bienestar subjetivo y el Pensamiento Existencial se encuentran muy relacionados en los resultados de esta investigación (Hipótesis General 1, tabla 2). Podríamos afirmar que los universitarios más felices tienen resuelto su problema existencial del ser. Esto corrobora la teoría de Seligman, según la cual la felicidad se lograría a través de tres vías: la buena vida (pleasant life), el compromiso (engagement life) y especialmente en lo referente a la vida plena de sentido (meaningful life), que está relacionada con el pensamiento existencial (García, 2014).

Los ítems del Test de Pensamiento Existencial de Espíritu, Canales, Luna y Torres (2018) en el área de Esencia se correlacionaron positivamente al 0.01 de significatividad (tabla 3) con el Test de Felicidad de Alarcón (2006). Se encontró alta relación positiva entre el pensamiento existencial y el “sentido positivo de la vida” de la felicidad con  $p < 0.01$  (hipótesis específica 1, tabla 5). Existe relación positiva entre el pensamiento existencial y la “satisfacción con la vida” de la felicidad, con  $p < 0.01$  (hipótesis específica 2, tabla 5). Se encontró también relación positiva entre el pensamiento existencial y la “realización personal” de la felicidad, con  $p < 0.01$  (hipótesis específica 3, tabla 5). Y existe relación positiva entre el pensamiento existencial y la “alegría de vivir” de la felicidad, con  $p < 0.01$  (hipótesis específica 4, tabla 5). Se debe aconsejar a los alumnos universitarios que consideren los siguientes pensamientos existenciales positivos que se relacionan más ( $p < 0.01$ ) con la felicidad:

1. Veo la vida como un regalo
2. Tengo un motivo, una razón para vivir
3. Me acepto como soy

Pero además, también con  $p < 0.01$ , partiendo de los resultados de los ítems del Test de Pensamiento Existencial de Espíritu, Canales, Luna y Torres (2018) se puede recomendar a nivel tutorial universitario estos aspectos que se relacionan positivamente con la felicidad: No preocuparse por el pasado (ítem 1), concentrarse en el presente (ítem 2), aprovechar cada momento (ítem 9), concentrarse en el aspecto bello de la vida cotidiana (ítem 5), disfrutar de la meditación (ítem 6) y relacionar las actividades con un propósito trascendental (ítem 7).

Una persona que está en crisis existencial no puede ser feliz. Se necesita la tranquilidad de tener resuelta la existencia para estar feliz. En la muestra de la investigación el Pragmatismo no se relaciona con la felicidad, lo que podría decirnos que el deseo de tener casas, autos, etc. no está vinculado con la percepción de la felicidad, que es un constructo muy subjetivo. La gente más feliz desea tener en la vida aspectos más espirituales y no sólo lo material, lo que

concuenda con los resultados de la investigación de Cheng, Chen, Li & Yu (2018), quienes concluyeron que la felicidad del pueblo chino tiene que ver más con factores individuales que con la riqueza económica de su país. Así mismo Márquez, Ceinos, Silva & Pérez (2018) habían encontrado que los valores de la orientación social son predictores significativos de la satisfacción con la vida. Los valores normativos más altos se asocian con una mayor satisfacción con la vida.

La felicidad se relaciona positivamente con  $p < 0.05$  con el rendimiento académico (hipótesis general 2) expresado en el promedio histórico de notas de los alumnos universitarios. El mayor rendimiento académico está asociado a la mayor felicidad. ¿El buen rendimiento académico es causa de la felicidad experimentada o la felicidad causa un buen rendimiento académico? En la presente investigación no se determina que una variable sea la causa de la otra, sólo se encuentra una correlación positiva significativa.

Esta investigación concuerda con los resultados de Coupe (2018), Cheng (2018), Davey (2017), Ferragut y Fierro (2012), Giri (2018), Hernández (2016), Pulido (2018), Ramírez y Fuentes (2018) y Rosales (2017) que encontraron relación positiva y significativa entre la felicidad y el rendimiento académico. A nivel organizacional Espinoza y Paz (2018) y Rojas (2017) habían encontrado también relación positiva entre la felicidad y el rendimiento organizacional del personal.

Ugarriza (2005), en su investigación concluyó que cuando los alumnos tenían expectativas negativas frente a su futuro, tenían también menor rendimiento académico. En la investigación de Canales (2005) los universitarios que tenían menor rendimiento académico tenían más problemas emocionales implantados por las figuras parentales como frenadores en su infancia. Con la presente investigación se podría agregar que también son menos felices.

Los hallazgos de esta investigación contradicen los encontrados por aquellas en las que no existía relación entre la felicidad y el rendimiento académico, como es el caso de Caballero y García (2018), Cagle (2017), Port (2018) y Diana Irasema (2018).

Pero haciendo un balance general de los estudios sobre la felicidad en las diferentes investigaciones a nivel global, se puede afirmar que la felicidad sí se relaciona positivamente con el rendimiento académico, lo cual es muy importante para fines de la tutoría universitaria, con el objetivo de incrementar el rendimiento académico en los alumnos de educación superior. Estos datos deberían ser tomados en cuenta en Perú por la SUNEDU (Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria).

También sería importante explorar, para futuras investigaciones, las causas de los bajos niveles de felicidad en los universitarios. ¿Es el fracaso en el rendimiento académico lo que genera un menor nivel de felicidad o son motivos de tipo familiar, de pareja, problemas económicos, de hábitos de estudio, de no tener metas académicas, etc.? Para ello habría que correlacionar esas variables con la felicidad de los alumnos. Se podrían evaluar los “problemas personales” de los universitarios correlacionándolos con la Escala de Felicidad de Alarcón (2006), así como con el Test de Pensamiento Existencial de Espíritu, Canales, Luna y Torres (2018).

Con respecto a las hipótesis específicas que relacionan el rendimiento académico con la

felicidad se encuentra correlaciones positivas significativas:  $p < 0.05$  entre rendimiento académico y “sentido positivo” de la felicidad (hipótesis específica 5, tabla 4),  $p < 0.05$  entre rendimiento académico y “realización personal” de la felicidad (hipótesis específica 7, tabla 4).

No se comprueba la hipótesis específica 6 sobre relación entre la felicidad: satisfacción con la vida y el rendimiento académico ( $p = 0.153$ , tabla 4). Igualmente, no se comprueba la hipótesis específica 8, es decir no hay relación entre rendimiento académico y “alegría de vivir” de la felicidad, pues la  $p = 0.628$  no es significativa (tabla 4).

Por otro lado, se debe trabajar a nivel tutorial universitario el tema del Pragmatismo en el pensamiento existencial en los estudiantes de menor rendimiento académico. En la investigación se encontró un alto Pragmatismo: tener casas, autos, etc. correlacionado negativamente con el bajo rendimiento académico  $p < 0.01$  (tabla 4). Se debe aconsejar a los alumnos que, si quieren casas, autos... placeres de la vida, una buena forma de conseguirlos es mediante su futuro trabajo con una carrera profesional estudiada en la universidad, porque la persona estará más capacitada y puede ser más competitiva en un mundo que exige la tecnificación, la especialización. Un título profesional facilita la inserción laboral en la sociedad. Pero las metas a largo plazo en las personas “Pragmáticas” están muy distantes, por eso es necesario hacerles comprender que deben trazarse objetivos más cortos y cotidianos, relacionados con los hábitos de estudio en la vida diaria, los valores instrumentales que llevan a los valores terminales (Rockeach, 1979), para que puedan alcanzar primero la meta de aprobar los cursos en un semestre académico y así darle un sentido de un plan de vida orientado al futuro, no una existencia que esté a la deriva, al azar, o sólo situada en el “ahora” y la satisfacción de los placeres de la vida: el hedonismo.

El pensamiento existencial, tanto en Esencia como en lo Espiritual, en esta investigación no está relacionado significativamente con el rendimiento académico (hipótesis general 3, tabla 4,  $r = -0.113$  con  $p = 0.067$ ). Es decir, los dilemas existenciales pueden estar presentes tanto en alumnos de bajo, como de alto rendimiento académico. El rendimiento académico está más correlacionado positivamente con la felicidad que con el pensamiento existencial de los alumnos.

En la felicidad Seligman había planteado el modelo PERMA, Positive Emotions, Engagement, Relationship, Meaning and Accomplishment (UIC, 2013), lo que explicaría los resultados obtenidos. No hay duda de que las emociones positivas amplían los recursos intelectuales de la persona (Seligman, 2017).

Si bien es cierto, no fue objetivo de esta investigación comparar los niveles de felicidad de los estudiantes por carreras, sin embargo es interesante notar que los alumnos de la carrera de Derecho y Ciencia Política obtuvieron el mayor puntaje de felicidad (111.28) y los de Medicina Veterinaria el menor puntaje (92.33). Con respecto al Pensamiento Existencial, Marketing Global y Administración Comercial fue la carrera de estudios que obtuvo el mayor puntaje (135.33) y Biología el menor puntaje (111.33). Estos datos podrían servir de base para el planteamiento de futuros problemas de investigación.

## Referencias

- Alarcón, R. (2006). Desarrollo de una Escala Factorial para Medir la Felicidad. *Revista Interamericana de Psicología*, 40(1).
- Caballero-García, P.A. & Sánchez-Ruiz, S. (2018). La felicidad en estudiantes universitarios. ¿Existen diferencias según género, edad o elección de estudios? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(3), 1-18.
- Canales, J. A. (2005). Estudio Comparativo de las Conductas Parentales Negativas entre Estudiantes Universitarios de Psicología de Alto y Bajo Rendimiento Académico a través del Análisis Transaccional. (Tesis de Maestro en Docencia Superior), Universidad Ricardo Palma, Perú.
- Carrillo, R. (2018). El sentido filosófico de la vida en el pensamiento existencialista: Una lectura desde Ellacuría. *Teoría y Praxis*, (32), 29-44. Consultado en: <https://doi.org/10.5377/typ.v0i32.6390>
- Coupe, T., & Obrizan, M. (2018). Adolescents' (un)happiness in transition. *Journal of Comparative Economics*, 46(3), 858–873. <https://doi.org/10.1016/j.jce.2018.07.012>
- Cheng, H., Chen, C., Li, D., & Yu, H. (2018). The Mystery of Chinese People's Happiness. *Journal of Happiness Studies*, 19(7), 2095–2114. <https://doi.org/10.1007/s10902-017-9912-8>
- Cagle, J. (2017). A study of the life satisfaction of students and its effect on their academic achievement. (Tesis para Doctorado) Carson- Newman University
- Davey, K. (2017). Felicidad y Engagement en estudiantes-trabajadores de nivel superior en Lima. *Revista de Investigación en Psicología*, 20, 2, pp. 389-406.
- Diana Irasema, C. A., Valadez Sierra, M. D., Valdés Cuervo, A. A., & Quintana, J. T. (2018). Diferencias en autoeficacia académica, bienestar psicológico y motivación al logro en estudiantes universitarios con alto y bajo desempeño académico. *Psicología Desde El Caribe*, 35(1) Consultado en <https://search.proquest.com/docview/2021779987?accountid=45097>
- Espinoza, M. y Paz, K. (2018). Influencia de la felicidad organizacional en la productividad de los colaboradores en los centros de atención al cliente de la empresa América Móvil - Claro, Arequipa, 2016 – 2017. Tesis de pre grado en Administración de Negocios. Universidad Católica San Pablo, Perú
- Espíritu, N., Canales, J., Luna, M. y Torres, W. (2018). Elaboración del Test de Pensamiento Crítico Existencial de Lima. Centro de Investigación de la Universidad Ricardo Palma CIURP. Lima (en prensa)



- Fatone, V. (1962). *Introducción al existencialismo*. Argentina: Columba. Consultado en <https://es.scribd.com/doc/221623868/Fatone-Vicente-Introduccion-AI-Existencialismo-pdf>
- Ferragut, M. y Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44, 3, pp. 95-104
- Fu, X. (2018). The Contextual Effects of Political Trust on Happiness: Evidence from China. *Social Indicators Research*, 139(2), 491–516. <https://doi.org/10.1007/s11205-017-1721-2>
- García, N. M., Crespo-Hervás, J., & Pascual, F. G. (2018). Predictive variables of happiness in private sports centres. *Journal of Physical Education and Sport*, 18, 1391-1401. doi: <http://dx.doi.org/10.7752/jpes.2018.s3206>
- García, J. (2014). *Psicología positiva, bienestar y calidad de vida*. En-claves del Pensamiento, vol. VIII, núm. 16, julio-diciembre, 2014, pp. 13-29. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey Campus Ciudad de México. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1411/141132947001.pdf> +
- Gardner, H. (2005). *Múltiples lentes sobre la mente*. Separata. Sinéctica. Trabajo presentado en la Conferencia de Expo Gestión, Bogotá, Colombia.
- Giri Goswami, T., Pareek, R., Giri, P., & Giri, S. (2018). Workplace happiness and productivity: A conceptual analysis. *MAER, Management & Applied Economics Review*, 24, 82–89. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=bsx&AN=133361429&lang=es&site=eds-live&scope=site>
- Guriev, S., & Melnikov, N. (2018). Happiness convergence in transition countries. *Journal of Comparative Economics*, 46(3), 683–707. <https://doi.org/10.1016/j.jce.2018.07.003>
- Hernández, G. (2016). *Procrastinación académica, motivos de procrastinación y bienestar psicológico en alumnos de ingeniería industrial de una universidad de Trujillo*. Tesis de Grado. Universidad Privada del Norte, Perú.
- Kok Fong See, & Siew Hwa Yen. (2018). Does happiness matter to health system efficiency? A performance analysis. *Health Economics Review*, Vol 8, Iss 1, Pp 1-10 (2018), (1), 1. <https://doi.org/10.1186/s13561-018-0214-6>
- Laczniak, G. R., & Santos, N. J. C. (2018). Gross National Happiness (GNH). *Journal of Macromarketing*, 38(3), 331–340. <https://doi.org/10.1177/0276146718787600>
- Marques, C., Maria, d. C., Ceinos, C., Silva, A. D., & Pérez, M. (2018). Satisfacción con la vida en estudiantes universitarios. *Psicología Desde El Caribe*, 35(3) Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/2116449673?accountid=45097>

- Port, A. P., Dianniffer Aparecida, d. O., de, O. B., & Thaline da, C. M. (2018). Variables associated with the meaning of life. *Revista Da Abordagem Gestáltica*, 24(1), 35-43. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/2024255561?accountid=45097>
- Pulido-Acosta, F., & Herrera-Clavero, F. (2018). Predictors of happiness and academic performance in a multicultural sample of adolescents. *Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación*, Vol 5, Iss 1, Pp 9-18 (2018), (1), 9. <https://doi.org/10.17979/reipe.2018.5.1.2991>
- Ramírez, P. y Fuentes, C. (2013). Felicidad y rendimiento académico: Efecto moderador de la felicidad sobre indicadores de selección y rendimiento académico de alumnos de ingeniería comercial. Universidad Católica del Norte. Coquimbo, Chile
- Rojas, E. (2017). La Felicidad y su relación con el Compromiso Organizacional de los trabajadores de la I.E Everardo Zapata Santillana - Trujillo 2017. Tesis para Licenciatura en Administración. Universidad Cesar Vallejo, Perú
- Rokeach, M. (1979). *Understanding Human Values. Individual al Societal*. New York, USA: The Free Press.
- Rosales, A. (2017). Autoeficacia y felicidad en estudiantes universitarios de la carrera de psicología de una universidad privada de Lima Sur. Tesis para Licenciado en Psicología. Universidad Autónoma del Perú
- Sánchez-López, D., León-Hernández, S. y Barragán-Velásquez, C. (2015). Correlación de Inteligencia Emocional con Bienestar Psicológico y Rendimiento Académico en Alumnos de Licenciatura. *Investigación en Educación Médica*. 4(15), 126-132 <http://dx.doi.org/10.1016/j.riem.2015.04.002>
- Sartre, J. (2006). *El existencialismo es un humanismo*. Universidad Nacional Autónoma de México. Consultado en [https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=3yy8F1pPfr8C&oi=fnd&pg=PA7&dq=existencialismo&ots=Z6wcpdVRa0&sig=-jul4vmt\\_90A18io4Dj3ODCrvr0#v=onepage&q=existencialismo&f=false](https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=3yy8F1pPfr8C&oi=fnd&pg=PA7&dq=existencialismo&ots=Z6wcpdVRa0&sig=-jul4vmt_90A18io4Dj3ODCrvr0#v=onepage&q=existencialismo&f=false)
- Seligman, M. (2017). *La auténtica felicidad*. España: Ediciones B
- Ugarriza, N. (2005). Depresión, expectativas frente al futuro y rendimiento académico en estudiantes universitarios del ciclo inicial. Informe final. (Inédito) Lima: Centro de Investigación de la Universidad Ricardo Palma CIURP.
- UIC. Foro multidisciplinario de la universidad intercontinental. (2013) *Psicología de la felicidad*. Consultado en <http://www.biblioteca.uic.edu.mx/Revistas/forouic/UIC27.pdf>

## Materiales Complementarios

Tabla 1

Media y Desviación Estándar del Pensamiento Existencial y de Felicidad en estudiantes de diferentes carreras profesionales de una universidad privada de Lima

Carrera Profesional del alumno	Estadísticos	Pensamiento Existencial			Felicidad				Alegria de Vivir F4	Puntaje Total
		Esen- cia	Pragmá- tico	Espirit- ual	Punt- aje Total	Sentido Positivo de la Vida F1	Satisfac- ción con la Vida F2	Realizac- ión Personal F3		
Administración y Gerencia	Media	36.53	37.47	50.00	124.00	44.47	23.12	20.47	16.18	104.24
	N	17	17	17	17	17	17	17	17	17
	Desviación Estándar	4.317	5.864	5.809	14.195	5.959	3.257	3.923	2.215	12.657
Administración de Negocios Globales	Media	35.64	34.55	51.36	121.55	41.00	22.55	21.27	16.45	101.27
	N	11	11	11	11	11	11	11	11	11
	Desviación Estándar	4.032	6.023	3.776	8.190	9.338	3.174	3.952	1.968	15.173
Arquitectura y Urbanismo	Media	35.39	36.22	51.68	123.29	44.93	22.88	20.37	16.49	104.66
	N	41	41	41	41	41	41	41	41	41
	Desviación Estándar	3.980	6.471	6.223	13.735	6.498	2.786	3.813	1.899	12.241
Biología	Media	31.67	31.67	48.00	111.33	45.00	19.67	18.67	16.67	100.00
	N	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	Desviación Estándar	8.145	4.041	8.185	19.630	3.000	4.726	5.508	3.512	15.875
Contabilidad y Finanzas	Media	35.71	37.00	51.29	124.00	42.86	21.57	19.29	16.14	99.86
	N	7	7	7	7	7	7	7	7	7
	Desviación Estándar	4.112	4.435	2.430	8.718	7.841	4.036	3.729	1.574	13.171
Derecho y Ciencia Política	Media	38.25	35.75	56.00	130.00	47.00	24.50	22.25	17.50	111.25
	N	4	4	4	4	4	4	4	4	4

CUATRO INVESTIGACIONES EN PSICOLÓGICAS

	Desviación Estándar	1.70 8	8.958	4.163	13.6 14	4.967	3.109	3.403	1.732	12.1 21
Ingeniería Civil	Media	34.3 8	35.54	50.46	120. 38	42.13	22.17	18.96	16.63	99.8 7
	N	23	23	23	23	23	23	23	23	23
	Desviación Estándar	3.72 8	4.818	5.316	11.2 28	5.736	3.571	3.816	1.907	11.8 63
Ingeniería Electrónica	Media	39.3 3	36.00	53.67	129. 00	45.67	23.33	20.67	16.00	105. 67
	N	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	Desviación Estándar	3.05 5	4.359	5.508	10.0 00	4.041	3.055	5.508	2.000	13.6 14
Ingeniería Industrial	Media	37.7 3	34.55	52.82	125. 09	45.73	24.64	22.45	17.18	110. 00
	N	11	11	11	11	11	11	11	11	11
	Desviación Estándar	4.33 8	6.393	5.528	13.8 24	5.934	3.414	1.635	2.523	11.4 19
Ingeniería Informática	Media	31.6 3	33.25	45.62	110. 50	37.75	19.63	19.75	16.25	93.3 8
	N	8	8	8	8	8	8	8	8	8
	Desviación Estándar	6.34 6	7.459	10.336	21.8 89	5.523	1.506	2.188	2.053	8.14 1
Ingeniería Mecatrónica	Media	37.3 3	38.67	55.00	131. 00	46.00	23.00	20.33	16.67	106. 00
	N	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	Desviación Estándar	1.15 5	2.082	2.646	5.29 2	9.539	4.583	4.509	1.528	19.3 13
Marketing Global y Administración Comercial	Media	36.6 7	42.67	56.00	135. 33	41.00	21.00	19.67	14.33	96.0 0
	N	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	Desviación Estándar	2.51 7	7.024	6.000	14.5 72	8.185	3.606	2.517	2.082	15.5 88
Medicina Humana	Media	35.5 0	32.50	49.13	117. 13	44.13	23.50	21.12	17.25	106. 00
	N	16	16	16	16	16	16	16	16	16
	Desviación Estándar	4.00 0	5.190	4.801	10.0 39	5.476	4.351	4.349	1.983	14.5 79

Medicina Veterinaria	Media	33.4	40.53	52.40	126.	37.20	20.67	19.47	15.00	92.3
		0			33					3
	N	14	14	14	14	14	14	14	14	14
Psicología	Desviación Estándar	5.18	7.963	5.329	13.7	11.620	4.761	3.603	2.478	20.1
		0			88					66
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78
Traducción e Interpretación	Media	35.3	32.94	49.45	117.	44.58	22.14	20.65	16.23	103.
		5			73					60
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78
Turismo, Hotelería y Gastronomía	Desviación Estándar	4.94	5.990	5.826	12.3	7.138	3.440	3.692	2.568	14.5
		1			40					39
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78
Economía	Media	33.3	35.25	48.33	116.	42.00	21.50	19.17	15.00	97.6
		3			92					7
	N	12	12	12	12	12	12	12	12	12
Ingeniería de Sistemas	Desviación Estándar	6.48	5.578	4.735	11.1	9.361	6.127	4.086	2.763	20.7
		5			31					16
	N	12	12	12	12	12	12	12	12	12
Total	Media	31.0	39.00	45.00	115.	43.00	22.00	22.00	16.00	103.
		0			00					00
	N	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Economía	Media	36.2	38.13	57.25	131.	44.37	23.25	20.25	15.88	103.
		5			63					75
	N	8	8	8	8	8	8	8	8	8
Ingeniería de Sistemas	Desviación Estándar	2.12	5.987	16.456	20.9	7.891	1.669	4.062	1.356	10.3
		1			76					06
	N	8	8	8	8	8	8	8	8	8
Total	Media	36.0	31.00	53.00	120.	49.00	23.00	19.00	18.00	109.
		0			00					00
	N	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Total	Media	35.2	35.13	50.67	121.	43.53	22.37	20.35	16.29	102.
		6			05					53
	N	264	264	264	264	264	264	264	264	264
Total	Desviación Estándar	4.61	6.320	6.462	13.4	7.352	3.627	3.725	2.261	14.3
		4			97					44
	N	264	264	264	264	264	264	264	264	264

Tabla 2

*Cálculo de la relación entre la Felicidad y el Pensamiento Existencial en estudiantes de una universidad privada de Lima, utilizando el coeficiente de correlación de Spearman*

	Felicidad	N	p
Pensamiento existencial	0.374**	264	0.000
Esencia del Pensamiento Existencial	0.688**	264	0.000
Espiritual del Pensamiento Existencial	0.324**	264	0.000
Pragmático del Pensamiento Existencial	-0.005	264	0.929

\*\*p < 0.01

Tabla 3

*Cálculo de la relación entre la Felicidad y los ítems del área Esencia del Pensamiento Existencial en estudiantes de una universidad privada de Lima, utilizando el coeficiente de correlación de Spearman*

Test de Pensamiento Existencial de Espíritu, Canales, Luna y Torres, área Esencia	Felicidad, Reynaldo Alarcón	N	p
Item 1 "El pasado me preocupa" (-)	0.341**	264	0.00
Item 2 "Me concentro en el presente"	0.323**	264	0.00
Item 3 "Veo la vida como un regalo"	0.503**	264	0.00
Item 4 "Tengo un motivo, una razón para vivir"	0.526**	264	0.00
Item 5 "Me concentro en el aspecto bello de la vida cotidiana"	0.487**	264	0.00
Item 6 "Disfruto de la meditación"	0.197**	264	0.001
Item 7 "Mis actividades las relaciono con un propósito trascendental"	0.309**	264	0.00
Item 8 "Me acepto como soy"	0.547**	264	0.00
Item 9 "Trato de aprovechar cada momento"	0.337**	264	0.00

\*\*p < 0.01

Tabla 4

*Cálculo de la relación entre la Felicidad y el Rendimiento Académico en estudiantes de una universidad privada de Lima, utilizando el coeficiente de correlación de Spearman*

	Rendimiento Académico	N	p
Felicidad	0.126*	264	0.041
Felicidad: sentido positivo de la vida	0.125*	264	0.043
Felicidad: satisfacción con la vida	0.088	264	0.153
Felicidad: realización personal	0.132*	264	0.032
Felicidad: alegría de vivir	-0.030	264	0.628
Pensamiento Existencial	-0.113	264	0.067
Pragmático del Pensamiento Existencial	-0.218**	264	0.000

\*p < 0.05

\*\*p < 0.01

Tabla 5

*Cálculo de la relación entre el Pensamiento Existencial y la Felicidad: sentido positivo de la vida en estudiantes de una universidad privada de Lima, utilizando el coeficiente de correlación de Spearman*

	Pensamiento Existencial	N	p
Felicidad: sentido positivo de la vida	0.254**	264	0.000
Felicidad: satisfacción con la vida	0.418**	264	0.000
Felicidad: realización personal	0.356**	264	0.000
Felicidad: alegría de vivir	0.345**	264	0.000

\*\*p < 0.01



**UNIVERSIDAD RICARDO PALMA  
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN**

**ANÁLISIS PSICOMÉTRICO PRELIMINAR DE VALIDEZ Y  
CONFIABILIDAD DE UNA ESCALA DE VOLUNTAD PARA EL  
ESTUDIO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.**

Héctor Hugo-Sánchez Carlessi  
Universidad Ricardo Palma

Colaboradores: Karla M. Espejo García, Andrés Núñez Voysest





# **Análisis psicométrico preliminar de validez y confiabilidad de una escala de voluntad para el estudio en estudiantes universitarios.**

Héctor Hugo-Sánchez Carlessi  
Universidad Ricardo Palma

Colaboradores: Karla M. Espejo García, Andrés Núñez Voysesst  
William Torres Acuña, URP

## **Resumen**

Estudio preliminar de carácter psicométrico, orientado a obtener los indicadores estadísticos de validez y confiabilidad de un instrumento elaborado para evaluar los niveles de voluntad para el estudio y trabajo académico en una población de estudiantes universitarios.

El instrumento comprendió una escala conformada por 24 reactivos que se aplicó a una muestra aleatoria de alumnos de una universidad particular de Lima. La muestra estuvo conformada por 100 estudiantes universitarios varones y mujeres de diversas especialidades, tales como Medicina Humana, Psicología, Derecho, Ingeniería Civil, Administración y Gerencia. La selección de los sujetos fue enteramente al azar y correspondían a estudiantes de los semestres académicos de IV, V, y VI , a los cuales se les aplicó la escala para evaluar voluntad para el estudio.

Los indicadores psicométricos de confiabilidad y validez en todos los casos y con todos los reactivos han resultado ser altamente significativos, lo que nos lleva a proponer la escala para evaluar voluntad para el estudio y el trabajo académico para futuras investigaciones.

## **Abstract**

This is a preliminary study of psychometric nature that aims to obtain statistical indicators of validity and reliability for an instrument built in order to evaluate the willingness level to and academic work, among university students population.

The instrument comprises a scale consisting of 24 items preliminary validated with an aleatory sample of 100 undergraduated university students in Lima, both male and female undergraduate students from different schools , such as Medical School, Psychology, Law, Civil Engineering, Administration and Management school. The final selection of the subjects was entirely random for students from IVth, Vth and VIth academic semesters, to whom the scale was applied to evaluate willingness to study.

Psychometric Indicators of reliability and validity, in all cases and with every items , have been highly significant, which leads us to propose the scale of evaluation of willingness to study and academic work, in future research works.

## INTRODUCCIÓN

### 1. Estudio de la Voluntad

La voluntad, más conocida en nuestro medio como fuerza de voluntad, es una capacidad o cualidad humana que compromete tanto procesos cognitivos como afectivos-motivacionales, por los cuales la persona toma la decisión y firmeza de realizar una acción para lograr un objetivo o meta definida.

En plena era de la globalización y el predominio de las tecnologías de la comunicación e información, las personas, en especial los jóvenes estudiantes manifiestan por lo general, intereses dispersos y muy variados, con múltiples motivaciones para otras actividades, muchas veces incompatibles con la actividad del estudio y los alejan de la motivación y deseo por aprender.

Así, por ejemplo, actualmente los teléfonos celulares inteligentes están al alcance de todo alumno, cualquiera sea el nivel educativo, y, es muy frecuente ver a los alumnos universitarios, en plena clase, manipulando sus celulares, abstrayéndose de su realidad concreta e ingresando a una realidad virtual, desatendiendo completamente la clase presencial a cargo de un docente.

Entendemos, sobre todo en estos tiempos, que se requiere mucha voluntad para estudiar. La voluntad, como capacidad humana no ha sido considerada o ha sido muy venida a menos en estos últimos 50 años, sobre todo en este milenio, tal vez por la influencia de la escuela psicológica conductista experimentalista, que se mantuvo hasta la última década del siglo XX, o porque no ha habido una verdadera educación de la voluntad humana. Así, es muy frecuente escuchar que muchos padres de familia manifiestan, y sus hijos lo ratifican, que no tienen la fuerza de voluntad necesaria para dedicarse exclusivamente al estudio, y que se sienten desmotivados para hacerlo; es por ello por lo que optan por participar en otras actividades de distracción o esparcimiento que no precisamente ayudan al estudio.

De igual forma el estudio de la voluntad como constructo científico, propio de corrientes psicológicas y pedagógicas ha sido completamente marginado y descuidado en estos últimos años por influencias de enfoques exclusivamente cognitivistas y del procesamiento de la información que son más de carácter tecnológico - computacionales y no exploran el carácter intencionado o propositivo como lo es el pensamiento humano.

Desde el punto de vista psicoeducativo se considera que el estudio de la voluntad, como capacidad de la actividad consciente, requiere de instrumentos de medición y evaluación que muestren su efectividad en los grupos humanos, cuyos resultados válidos y confiables, lleve a estudios descriptivos y explicativos que permita una adecuada toma de decisiones sobre todo en el campo educativo.

El problema específico que da motivo al presente estudio se encuadra en la pregunta: ¿Es posible elaborar un instrumento de medición y evaluación válido y confiable, respecto de la voluntad para el estudio, y el trabajo académico en estudiantes del nivel universitario?

## **2. Objetivos**

Para lograr los resultados del presente estudio se plantearon los siguientes objetivos:

### **2.1. Objetivo general**

Elaborar y validar un instrumento psicométrico que permita evaluar la voluntad para el estudio y trabajo académico en estudiantes de una universidad privada de Lima.

### **2.2. Objetivos específicos**

2.2.1. Elaborar un instrumento para evaluar fuerza de voluntad para el estudio y en el trabajo académico en estudiantes universitarios de Lima.

2.2.2. Realizar la validación de jueces y validez interna del instrumento elaborado.

2.2.3. Demostrar la confiabilidad psicométrica del instrumento elaborado

## **3. Justificación y/o Importancia del estudio**

La elaboración y validación de un instrumento para evaluar voluntad para el estudio permitirá realizar futuros estudios de poblaciones similares cuyos resultados se puedan emplear para definir políticas educativas acertadas en nivel del trabajo curricular con estudiantes universitarios. Entre los beneficios esperados se tiene que se contará con un instrumento para evaluar voluntad para el estudio, que sea válido y confiable, que permita generalizarlo o aplicarlo a todo estudiante universitario, sobre todo para fines de tutoría o asesoría universitaria.

## **4. Bases teóricas-conceptuales.**

### **4.1. Investigaciones antecedentes relacionadas con el tema.**

Como trabajos referenciales que sirven de antecedente al presente estudio, sobre el constructo psicológico voluntad para el estudio, citaremos los siguientes:

Abal, Lozzia, Galibert y Aguerri (2006) presentaron un breve estudio referido a la delimitación del constructo para elaborar una escala unidimensional de voluntad de trabajo, según los supuestos del modelo lineal clásico sobre construcción de instrumentos de medición. Según los autores, la voluntad de trabajo quedó caracterizada como la actitud por la cual una persona se aboca a sus obligaciones llevándola a cabo con responsabilidad, precisión, automotivación y sin dilaciones, aun cuando dichas obligaciones pudieran ser desagradables.

Para llevar adelante el estudio, se administró un cuestionario de 21 ítems a 1141 estudiantes del segundo año de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Realizado el análisis de los ítems, la escala final quedó conformada por 9 ítems que maximizaron el coeficiente Alfa en 0,726. El análisis factorial confirmatorio corroboró la unidimensionalidad del conjunto de ítems seleccionados.

Lozzia, Abal, Aguerri, Galibert y Atoréis (2007), continuando con su línea de trabajo, en el estudio titulado “Delimitación del Constructo Voluntad de Trabajo”, orientado a la construcción de una escala ad hoc. Consideraron que “La voluntad de trabajo se caracterizó como la actitud por la cual un individuo se aboca a sus obligaciones con responsabilidad, eficiencia, automotivación y sin dilaciones”. Se trabajó el constructo voluntad de trabajo desde varios enfoques: En el enfoque filosófico, citando a Platón, Aristóteles, Descartes, Locke, San Agustín y Duns Escoto, estos últimos lo consideran “como el motor que impulsa y dirige el movimiento de todo el reino de las facultades”.

En una visión experimental, el estudio de la voluntad, se inició con los trabajos de la Escuela de Wurzburg como método de introspección. Al respecto los psicólogos posteriores sustituyeron el termino voluntad, por “querer”, como “acto de querer, como acto de volición”.

De otro lado, la creciente hegemonía del conductismo como paradigma experimental para el estudio de la conducta humana, ensombreció los aportes de las investigaciones sobre la voluntad desde el punto de vista introspectivo, (Arana & Sanfeliu, 1994).

A partir de 1980 se retomaron los aportes de la Escuela de Wurzburg, muchos psicólogos, (Arana y Mateos, 1997) prefirieron llamarla volición o proceso volitivo para evitar malentendidos, por ser el término voluntad, muy popular.

Agrupados bajo el nombre de la teoría de la acción (Barberá, 2000) opina que estos modelos partieron de la distinción entre la intencionalidad de la conducta y la mediación de los procesos volitivos para hacerla operativa. El modelo de control de la acción desarrollado por Kuhl (1985) postula la existencia de tendencias de acción alternativas que interfieren el cumplimiento de la intención.

La visión actual de la voluntad se concibe como el conjunto de mecanismos que regulan la conducta para lograr la superación de los obstáculos y el mantenimiento de la intención desde el planteo de la meta, hasta su concreción. Son procesos de autorregulación de la conducta (Karloly, 1993).

Se define la voluntad de trabajo como la capacidad de un sujeto para generar procesos volitivos que le permitan comprometerse activamente en el inicio de un trabajo, persistir en su concreción sin que las tendencias contrarias logren desviarlo de su objetivo y concluirlo con precisión y puntualidad.

Lozzia, BI, Picón Janeiro, Aguerri y Galibert (2007) continuando con sus estudios sobre “Voluntad de trabajo, su medición en el ámbito universitario” llegaron a los siguientes resultados: Partieron del constructo voluntad de trabajo desde el modelo de los cinco grandes. La voluntad de trabajo se define como la tendencia del individuo a generar procesos volitivos eficaces que le permitan comprometerse activamente en el inicio de una tarea, persistir en su concreción superando los obstáculos y concluirla con precisión y sin dilaciones. Se trabajó con una muestra de 832 alumnos de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, a los cuales se les aplicó una escala tipo Likert de 8 ítems.

## **Estudios sobre Procrastinación.**

De otro lado, muy ligado a los estudios sobre la voluntad, están los estudios sobre procrastinación. al respecto se ha encontrado tres estudios psicométricos, el primero, de Heredia, Piemontesi, Illbele y Sánchez Rosas, sobre la Adaptación de la Escala de Procrastinación de Tuckman para estudiantes universitarios (2010) Buenos Aires. Estudio psicométrico cuyo objetivo fue adaptar el cuestionario de Procrastinación de Tuckman. Se realizó un análisis factorial exploratorio, Se concluye que se requieren estudios adicionales de estabilidad y validez de criterio.

Furlan, Heredia, Piemontesi y Tuckman (200 ), realizaron el “Análisis Factorial confirmatorio de la adaptación argentina de la escala de Procrastinación de Tuckman (ATPS). Se trabajó con una muestra de estudiantes argentinos. Se verificaron las propiedades psicométricas de la escala. Se utilizó el análisis factorial confirmatorio para determinar la estructura interna de la escala. Se concluye que la adaptación argentina de la TPS constituye una medida válida y fiable de la procrastinación académica en estudiantes universitarios para emplearse con fines de investigación.

En el año 2014, Domínguez, Villegas y Centeno realizaron el estudio: “Procrastinación Académica: Validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada”. El estudio se realizó en una muestra de 379 estudiantes universitarios de Lima. El objetivo fue analizar las propiedades psicométricas de la Escala de Procrastinación Académica (EPA). El análisis factorial confirmatorio muestra una estructura bifactorial. Se obtuvo un alfa de 0,816 para la escala total 0,821 para el factor autorregulación académica y 0,752 para el factor postergación de actividades. Se concluye que el EPA cuenta con propiedades psicométricas adecuadas.

## **4.2. Marco conceptual**

### **Conceptos básicos sobre la Voluntad.**

La voluntad constituye una capacidad humana muy ligada a la conciencia y la motivación. Es un estado de disposición de carácter cognitivo-afectivo, relacionado con los intereses, los deseos, las motivaciones, la capacidad de toma de decisiones, y la autonomía en la regulación de la actuación de la persona para lograr algo (Sánchez y Delgado, 2014).

La capacidad humana es un estado de disposición o potencial para realizar con éxito una actividad. (Sánchez, 2003). La voluntad como capacidad psicológica, está vinculada con el deseo, el interés y la motivación intrínseca y la fuerza del yo, que le permite a la persona ser persistente y tenaz para lograr un objetivo o meta. Es la capacidad de decidir con libertad, y hacer una elección consciente sobre lo que la persona desea, quiere ser y hacer.

Son indicadores de la voluntad como capacidad humana:

El deseo o interés por querer hacer algo que le atraiga; la actitud positiva para querer lograr algo; la fuerza del yo o fuerza de carácter; la toma de decisiones clara y definida; la Motivación intrínseca y/o extrínseca; la tenacidad o perseverancia.

La voluntad conforma una de las dimensiones básicas del comportamiento humano: corresponde a la dimensión volitiva, que compromete la conciencia humana, la racionalidad, el pensamiento, y rasgos afectivos ligados al carácter y la motivación.

La palabra “volitivo” proviene del latín y su traducción está directamente relacionada con el verbo “querer”. La Real Academia Española (RAE) afirma que volitivo es aquello relacionado con los actos y fenómenos de la voluntad. La voluntad, por su parte, es la capacidad de decidir y ordenar (regular) la propia conducta. La capacidad volitiva se refiere a la capacidad de una persona de actuar en función de lo que comprende y decide, es decir, su capacidad de controlar sus actos hacia una meta.

Según Castro Kikuchi (2005), la voluntad es una orientación consciente y selectiva de la actividad concreta para la consecución de un fin determinado en circunstancias específicas. La voluntad involucra al pensamiento humano en su capacidad de regular su propia conducta lo que le da autonomía para decidir qué hacer o qué no hacer, cómo actuar o cómo no actuar.

### **Voluntad y procrastinación**

Muchas veces la fuerza de voluntad se ve restringida o limitada por ciertas cualidades de la persona que actúan como fuerzas negativas, es la llamada procrastinación o el deseo de la persona de aplazar o postergar permanentemente toda decisión tomada. Los pretextos de su postergación son muchas, puede ser, situaciones de estrés, falta de comprensión, problemas familiares, problemas económicos, etc. Es decir, lo importante es siempre poner algún pretexto para no asumir y lograr algo. En tal sentido la procrastinación puede llegar a convertirse en una característica negativa de la personalidad de un individuo.

## **5. Hipótesis general**

H: El instrumento de medición y evaluación de la voluntad para los estudios y el trabajo académico, elaborado, demuestra validez y confiabilidad en estudiantes universitarios

### **5. 1. Hipótesis específicas**

h1: Dado que la voluntad es una capacidad humana, el instrumento que evalúa la capacidad de voluntad para los estudios y trabajo académico se distribuye normalmente en una muestra aleatoria de estudiantes universitarios de una universidad privada de Lima.

h2. El instrumento que evalúa voluntad para los estudios y el trabajo académico demuestra validez y confiabilidad psicométrica.

## **6. Relación entre variables**

Variable de estudio: Voluntad para el estudio y trabajo académico.

Variabes de control: Género: Masculino-femenino

Semestre de estudios: IV, V y VI semestres académicos.

## **7. Construcción y validación de la escala para evaluar fuerza de voluntad en los estudios**

A partir de la definición de la variable voluntad para el estudio y de la identificación de sus características o indicadores se procedió a la elaboración de la tabla de especificaciones respectivas.

Se consideraron los siguientes 6 indicadores para la construcción de los ítems:

- El deseo o interés y actitud por estudiar
- Fuerza del yo o carácter firme.
- Toma de decisiones clara y definida
- Motivación intrínseca y/o extrínseca
- Perseverancia, tenacidad.
- No postergación de acciones decididas.

A continuación se presenta la tabla de especificaciones respectiva. La escala final estuvo constituida por 24 reactivos, que fueron sometidos a criterio de jueces y validez psicométrica.

**Tabla de especificaciones: Variable Fuerza de Voluntad para el estudio**

Indicadores	Nº	Reactivos
Deseo, interés y actitud por estudiar	4	1.1. Mantengo vivo mi deseo e interés por estudiar la carrera profesional que he elegido. 1.2. Tengo intereses dispersos y variados que bloquean mi voluntad para estudiar de manera normal como lo hacen otros 1.3. No obstante los obstáculos y problemas, mi deseo e interés por estudiar la carrera elegida se ha fortalecido. 1.4. Mi deseo e interés por estudiar mi carrera ha disminuido mucho por cual me viene desmotivando.
Fuerza del yo o carácter firme	4	2.1. Mi carácter y forma de ser me ha permitido actuar con voluntad propia para tener buenos logros en mis estudios. 2.2. Mi carácter y mi forma de ser hacen que no tenga fuerza de voluntad para estudiar constantemente 2.3. Mis familiares me recalcan que no tengo fuerza de voluntad para estudiar. 2.4. La firmeza de mi carácter y mi forma de ser hacen que mi voluntad para estudiar se mantenga firme.
Toma de decisiones	4	3.1. Se me hace difícil y tengo muchas vacilaciones para tomar decisiones importantes frente al estudio. 3.2. Mis decisiones acertadas y oportunas me permiten mantener mi fuerza de voluntad en los estudios. 3.3. Mi falta de decisión me impide que logre mis metas en el estudio. 3.4. Sigo tomando la decisión adecuada y firme para estudiar y culminar mi carrera profesional.

Motivación intrínseca y extrínseca	4	4.1. Mis motivos personales me ayudan a tener mayor fuerza de voluntad para lograr mis metas. 4.2. Fuertes motivos personales me ayudan a mantener fuerza de voluntad en mis estudios. 4.3. Mis problemas o preocupaciones familiares y personales me desmotivan para tener voluntad para el estudio. 4.4. Mis amistades no me apoyan a tener fuerza de voluntad para el estudio
Perseverancia , tenacidad	4	5.1. Soy muy constante o perseverante en mis estudios por eso obtengo buenas notas. 5.2. La flojera me gana y no soy constante ni tengo mucha voluntad para el estudio 5.4. Mi desempeño es inconstante debido a que siempre postergo y dejo para mañana lo que podría hacer hoy. 5.3. Comparto la frase “constancia es triunfo”, por eso mi fuerza de voluntad en mis estudios se mantiene
No postergación de acciones. (contrario a la Procrastinación)	4	6.1. Prefiero postergar mis tareas urgentes de estudio, antes que hacerlo de inmediato. 6.2. Tengo planificadas mis actividades y trato de cumplirlas en los tiempos previstos 6.3. Si tengo que decidir, prefiero el ocio y la diversión a tareas de estudio importantes. 6.4. Me da flojera y me cuesta iniciar el estudio de algo importante para mi carrera profesional.

**Validación de jueces.**

La escala preliminar fue sometida a revisión y opinión de 10 jueces conformados por docentes universitarios psicólogos especialistas, a los cuales se les solicitó que evalúen cada reactivo en cuanto a claridad y pertinencia.

A continuación se presenta la tabla que sintetiza porcentualmente las evaluaciones vertidas por los jueces en cada reactivo.

Tabla N° 01: Resultados porcentuales de la evaluación de jueces.

Ítem	Pertinencia	Claridad		Ítem	Pertinencia	Claridad	
1	100%	90%	1	13	100%	100%	
2	100%	90%	1	14	100%	100%	
3	100%	100%		15	100%	90%	1
4	100%	100%		16	100%	90%	1
5	100%	100%		17	100%	100%	
6	100%	90%	1	18	100%	90%	1
7	100%	100%		19	100%	100%	
8	100%	80%	2	20	100%	90%	1
9	100%	90%	1	21	100%	100%	
10	100%	90%	1	22	100%	90%	1
11	100%	100%		23	100%	90%	1
12	100%	100%		24	100%	100%	



En cuanto a pertinencia, el 100% de los jueces opinó favorablemente en los 24 reactivos y en relación con la claridad el 80% opinó favorablemente al reactivo N° 8; el 90% opinó favorablemente a los reactivos 1, 2, 6, 9, 10, 15, 16, 18, 20, 22, y 23. El 100% opinó favorablemente al resto de reactivos, lo que da un promedio de 94.60%

Confirmados los 24 ítems en cuanto a su claridad y pertinencia se efectuaron las modificaciones respectivas en la redacción de los ítems recomendados por los jueces, procediéndose a elaborar la escala definitiva.

## RESULTADOS

### 1. Estadística descriptiva de la Escala de Voluntad para el estudio

#### 1.1. Resultados generales

Tabla N.º 02. Resultados estadísticos descriptivos generales de la Escala de Voluntad para el estudio.

Estadístico	
Media	<b>57,71</b>
Mediana	<b>59,00</b>
Varianza	71,06
Desv. Desviación	8,43
Mínimo	38
Máximo	72
Rango	34

Tal como se puede apreciar en la tabla N.º 02, el promedio de puntajes obtenidos en el análisis de la muestra arroja un valor de 57,71 puntos con una desviación de 8,4 unidades, lo cual marca la tendencia de oscilación entre los valores que conforman el grueso de puntajes de la investigación. Para un puntaje máximo esperado de 72 y un mínimo de 24, se obtuvo un máximo de 72 y un puntaje mínimo de 38, y un rango de 34 que junto con la desviación obtenida indicada una buena amplitud en la dispersión de los puntajes, indicador muy importante para estimar una buena capacidad de discriminación de la Escala.

En el gráfico N.º 01, de distribución de las frecuencias con los 100 sujetos muestreados, se puede observar la distribución de los puntajes que tiende a seguir la curva de distribución normal, que, como toda capacidad humana, se asume que la voluntad debe de estar distribuida normalmente en la población.

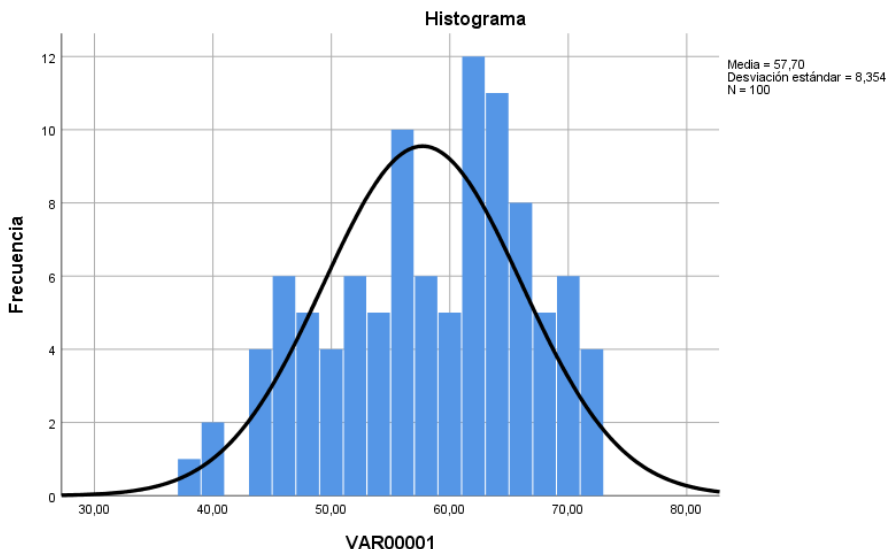


Gráfico N.º 01. - Distribución de frecuencias de los puntajes obtenidos en la muestra seleccionada.

**1.2. Medidas estadísticas descriptivas en cada ítem o reactivo.**

Tabla N.º 03.- Valores medios obtenidos en cada uno de los reactivos de la Escala de Voluntad para el estudio. (Reactivos 01 al 06)

	01	02	03	04	05	06
N Válido	100	100	100	100	100	100
Media	2,67	2,59	2,12	2,63	2,26	2,07
Mínimo	1	1	1	1	1	1
Máximo	3	3	3	3	3	3

Tabla N.º 04.- Valores medios obtenidos en cada uno de los reactivos de la Escala de Voluntad para el estudio. (reactivos 07 al 12)

	07	08	09	10	11	12
N Válido	100	100	100	100	100	100
Media	2,38	2,63	2,28	2,57	2,65	2,35
Mínimo	1	1	1	1	1	1
Máximo	3	3	3	3	3	3

Tabla N° 05.- Valores medios obtenidos en cada uno de los reactivos de la Escala de Voluntad para el estudio. (reactivos 13 al 18)

		13	14	15	16	17	18
N	Válido	100	100	100	99	100	100
Media		2,62	2,00	2,52	2,69	2,28	2,16
Mínimo		1	1	1	1	1	1
Máximo		3	3	3	3	3	3

Tabla N° 06.- Valores medios obtenidos en cada uno de los reactivos de la Escala de Voluntad para el estudio. (reactivos 19 al 24)

		19	20	21	22	23	24
N	Válido	100	100	100	100	100	100
Media		2,34	2,54	2,48	2,61	1,97	2,32
Mínimo		1	1	1	1	1	1
Máximo		3	3	3	3	3	3

En las tablas N° 03 a la Tabla N° 06 se presentan los resultados obtenidos para cada uno de los 24 reactivos de la Escala de Voluntad para el Estudio. En todos los casos se observa que el puntaje mínimo obtenido es de 1 y el máximo de 3, siendo el rango de 2. Estos resultados constituyen buenos indicadores de una adecuada discriminación en cada reactivo de la Escala.

## 2. Prueba de normalidad de la Escala.

Sobre el supuesto teórico que la voluntad es una capacidad humana bidimensional se estima que en una población aleatoria debe seguir la curva estadística de normalidad, por lo que se procedió a aplicar la prueba de Kolmogorov-Smirnov.

La Tabla N° 07 presenta los resultados obtenidos con la aplicación del estadístico Kolmogorov-Smirnov.

Tabla N° 07. Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		VAR00025
N		100
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	57,68
	Dev. Desviación	8,39
Máximas diferencias extremas	Absoluto	,114
	Positivo	,058
	Negativo	-,114
Estadístico de prueba		,114
Sig. asintótica(bilateral)		,003 <sup>c</sup>

- a. La distribución de prueba es normal.
- b. Se calcula a partir de datos.
- c. Corrección de significación de Lilliefors.

En la tabla 07, se muestran los resultados de la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov, realizada a la muestra de la presente investigación. Considerando el resultado de la significación asintótica, así como la corrección de Lilliefors empleada por el mismo programa SPSS, se corrobora la distribución normal de los datos de la muestra, lo cual permitirá un análisis con pruebas paramétricas para contrastar la hipótesis planteada en la investigación.

La tabla N° 08 corrobora los análisis anteriores en la medida que presentan los resultados de las distribuciones de los puntajes de cada pregunta, y como se observa, todas siguen el mismo patrón de distribución que el resultado global. Resulta entonces, que se puede realizar un análisis con pruebas paramétricas para obtener una mayor certeza estadística.

Tabla N° 08. Prueba de Normalidad Kolmogorov-Smirnov considerando cada reactivo

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
01	,437	99	,000	,606	99	,000
02	,390	99	,000	,651	99	,000
03	,297	99	,000	,787	99	,000
04	,416	99	,000	,640	99	,000
05	,265	99	,000	,786	99	,000
06	,347	99	,000	,745	99	,000
07	,303	99	,000	,754	99	,000
08	,413	99	,000	,645	99	,000
09	,278	99	,000	,776	99	,000
10	,384	99	,000	,675	99	,000
11	,427	99	,000	,624	99	,000
12	,281	99	,000	,762	99	,000
13	,408	99	,000	,646	99	,000
14	,268	99	,000	,802	99	,000
15	,391	99	,000	,676	99	,000
16	,437	99	,000	,603	99	,000
17	,293	99	,000	,772	99	,000
18	,259	99	,000	,798	99	,000
19	,300	99	,000	,751	99	,000
20	,414	99	,000	,640	99	,000
21	,353	99	,000	,720	99	,000
22	,410	99	,000	,650	99	,000
23	,275	99	,000	,800	99	,000
24	,283	99	,000	,774	99	,000

### 3. Medida de confiabilidad de la Escala.

De acuerdo con la Tabla N° 09, el resultado del nivel de confiabilidad, indica un valor de 0,745, lo cual representa un indicador muy aceptable dentro del espectro del análisis de confiabilidad de una prueba. Es importante recordar que, en la medida que el valor del análisis oscile entre 0,65 y 0,90, el resultado puede considerarse válido sin ninguna objeción, lo cual indica una consistencia de resultados en cuanto al paso del tiempo.

Tabla N° 09. Estadística de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,745	25

Item	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
01	112,77	270,996	,618	,734
02	112,84	273,423	,545	,737
03	113,30	271,989	,492	,736
04	112,81	279,095	,180	,743
05	113,18	269,375	,553	,733
06	113,36	274,009	,451	,738
07	113,05	272,681	,458	,737
08	112,81	273,932	,466	,738
09	113,16	272,525	,464	,736
10	112,86	272,714	,541	,736
11	112,79	272,046	,555	,735
12	113,09	272,757	,461	,737
13	112,81	272,463	,587	,736
14	113,43	266,962	,693	,730
15	112,91	270,002	,549	,734
16	112,75	273,374	,579	,737
17	113,14	269,898	,510	,734
18	113,27	269,853	,552	,734
19	113,09	271,777	,538	,735
20	112,90	268,786	,567	,733
21	112,96	269,488	,601	,733
22	112,83	270,613	,603	,734
23	113,46	270,823	,523	,735
24	113,12	268,291	,623	,732

En la tabla N° 10, se aprecian los valores con el análisis de Alfa de Cronbach en caso se suprime cada ítem de la prueba en la versión final. Como se puede apreciar en la última columna desde la derecha, la reducción de cualquiera de los ítems no afectaría en más de .20 a la confiabilidad general de la prueba, lo cual es un indicador importante de la calidad de la redacción e integración de los ítems con respecto a la prueba.

#### 4- Medida de la Validez estadística

##### 4.1. Prueba de KMO y Bartlett

Tabla N° 11. Análisis de la Validez de la Escala de Voluntad para el estudio

Prueba de KMO y Bartlett		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,836
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	944,967
	Gl	276
	Sig.	,000

En la tabla N° 11, se aprecia el análisis de validez de la prueba, teniendo un nivel de significancia muy aceptable en el nivel 0.1. Este análisis demuestra que la prueba resulta válida en cuanto al constructo que desea medir, es decir, la voluntad para el estudio. Integrando este resultado junto con el análisis de validez, se puede afirmar que efectivamente la prueba tendrá consistencia en el tiempo y que, efectivamente, analiza el constructo denominado voluntad.

##### 4.2. Prueba t entre grupos extremos.

Un indicador muy importante de la validez interna de un instrumento que explora capacidad es su poder de discriminación en una población, para lo cual se procedió a seleccionar dos muestras diferenciadas de la muestra inicial mediante el método de grupos extremos.

En la tabla N° 12 se presentan los resultados con la t obtenidas para cada reactivo. Los resultados de la prueba t para la muestra de la investigación, indican que, en base al valor t y la significación bilateral, es posible afirmar que la hipótesis planteada resulta correcta, señalando que efectivamente la prueba de voluntad resulta válida para ser aplicada en estudiantes universitarios.

Tabla N° 12.- Prueba t para una muestra  
Valor de prueba = 0

	t	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
					Inferior	Superior
01	46,882	99	,000	2,67000	2,5570	2,7830
02	50,303	98	,000	2,59596	2,4935	2,6984
03	32,333	99	,000	2,12000	1,9899	2,2501
04	45,340	99	,000	2,63000	2,5149	2,7451
05	31,414	99	,000	2,26000	2,1172	2,4028
06	36,123	99	,000	2,07000	1,9563	2,1837
07	36,733	99	,000	2,38000	2,2514	2,5086
08	46,766	99	,000	2,63000	2,5184	2,7416
09	34,938	99	,000	2,28000	2,1505	2,4095
10	46,295	99	,000	2,57000	2,4598	2,6802
11	46,074	99	,000	2,65000	2,5359	2,7641
12	36,629	99	,000	2,35000	2,2227	2,4773
13	49,657	99	,000	2,62000	2,5153	2,7247
14	29,341	99	,000	2,00000	1,8647	2,1353
15	36,589	99	,000	2,52000	2,3833	2,6567
16	54,836	98	,000	2,68687	2,5896	2,7841
17	30,272	99	,000	2,28000	2,1306	2,4294
18	31,203	99	,000	2,16000	2,0226	2,2974
19	38,570	99	,000	2,34000	2,2196	2,4604
20	34,767	99	,000	2,54000	2,3950	2,6850
21	37,648	99	,000	2,48000	2,3493	2,6107
22	43,409	99	,000	2,61000	2,4907	2,7293
23	29,249	99	,000	1,97000	1,8364	2,1036
24	33,402	99	,000	2,32000	2,1822	2,4578
25	68,734	99	,000	57,68000	56,0149	59,3451

### 4.3. Resultados generales Grupos Superior e Inferior.

Tabla N° 13. Estadísticos descriptivos generales de los grupos superior e inferior

		superior	inferior
N	Válido	25	25
Media		67,52	46,16
Mínimo		64,00	38,00
Máximo		72,00	51,00

**Prueba t Grupos Inferior y Superior**

		Diferencias emparejadas 95% de intervalo de confianza de la diferencia Superior	t	gl	Sig. (bilateral)
Par 1	inferior-superior	-,87548	-16,613	23	,000

En la tabla N° 13 se presentan los resultados descriptivos de los grupos extremos superior e inferior. El grupo superior conformado por 25 sujetos obtiene un puntaje medio de 67,52 y el grupo inferior conformado por 25 sujetos obtienen un puntaje medio de 46,16

En la tabla N° 14 se presenta la prueba t en cuanto a los grupos de análisis inferior y superior. La t obtenida es de 16,61 que es un valor alto y una significación importante en cuanto a las medias de ambos grupos, resaltando las diferencias existentes entre los valores de los grupos superior e inferior.

**DISCUSIÓN DE RESULTADOS**

Los resultados permiten afirmar que, la escala de Voluntad para el estudio en estudiantes universitarios en su versión preliminar o piloto pasó por el filtro de la validación de jueces que opinaron favorablemente en los 24 reactivos, en cuanto a pertinencia y claridad, aceptando las sugerencias para mejorar la redacción de cada reactivo.

La escala de voluntad para el estudio se diseñó para que explore las siguientes áreas o indicadores: El deseo o interés y actitud por estudiar; fuerza del yo o carácter firme; toma de decisiones clara y definida; motivación intrínseca y/o extrínseca; perseverancia, tenacidad, y postergación de acciones, están estas áreas distribuidos en los 24 reactivos.

Considerando el análisis psicométrico efectuado como resultado de la aplicación de la escala definitiva de voluntad para el estudio en la muestra aleatoria de 100 estudiantes universitarios el análisis de la validez estadística y validez interna especialmente mediante grupos extremos, encontrándose diferencias estadísticamente significativas, permite afirmar que la escala reúne las condiciones de validez para ser empleada como instrumento base para nuevos estudios sobre la voluntad en el estudio.

Igualmente, los resultados respecto a si los puntajes de la escala siguen la curva de distribución normal, para lo cual se empleó la prueba de Kolmogorov- Smirnov permite corroborar que la voluntad como toda capacidad humana, tiende a seguir la curva normal de distribución.

En cuanto a la confiabilidad de la escala, aplicando la prueba del alfa de Cronbach, el resultado general obtiene una Alfa de 0,75 que es altamente significativo al 0,05%. Igualmente cuando se analiza cada reactivo específicamente si el reactivo es suprimido se obtienen Alfas por



encima de 0.73, que significa que los reactivos son muy confiables para mantenerlos en la estructura total de la escala de voluntad para el estudio.

La presente investigación psicométrica, considerando las hipótesis específicas inicialmente planteadas, concluye que la Escala de Voluntad para el Estudio ha demostrado ser válida y confiable y por tanto puede ser empleada como instrumento básico para posteriores investigaciones sobre voluntad para el estudio y el trabajo académico en estudiantes universitarios

### Referencias

- Abal, Lozzia, Galibert y Aguerri (2006). Delimitación del constructo para elaborar una escala unidimensional de voluntad de trabajo según los supuestos del modelo lineal clásico. XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur, S-F. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-039/542>
- Arana y Mateos (1997). Intencionalidad y memoria: el mantenimiento y protección de las intenciones postpuestas ante la aparición de obstáculos a la acción S-F. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/021093997320954836>
- Arana & Sanfeliu, (1994), Avatares históricos del concepto de volición desde el inicio de su estudio en la Psicología experimental hasta nuestros días: Revista de historia de la psicología, ISSN 0211-0040, Vol. 15, N° 3-4, 1994, págs. 427-438, S-F. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=68485>
- Barberá, E. et al (2000). El constructivismo en la práctica / P.imprenta: España: Laboratorio Educativo,. 2000. 155 p. : 22 cm. Edición ; 1a ed. <http://www.sidalc.net/cgi-bin/wxis.exe/?IscScript=AGRIUAN.xis&method=post&formato=2&cantidad=1&expresion=mfn=019582>
- Castro Kikuchi L. (2005), Diccionario de Ciencias de la Educación. Segunda Edición. Lima: Ed. Ceguro.
- Domínguez, Villegas y Centeno Procrastinación académica: validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada, S-F. Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Perú. [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272014000200010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272014000200010&script=sci_arttext)
- Furlan, Sánchez, Heredia, Piemontesi y Illbele (2009). Estrategias de aprendizaje y ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios. Universidad Nacional de Córdoba-Córdoba (Argentina) Recibido: 05/06/09 Aceptado: 02/07/09 : S-F. <https://www.redalyc.org/pdf/801/80111899009.pdf>

- Lozzi, BI, Picón Janeiro, Aguerri y Galibert (2007). Adaptación de la escala de procrastinación de Tuckman para estudiantes universitarios-F.
- Furlan, Luis, Heredia, Daniel Esteban, Piemontesi, Sebastián Eduardo, Illbele, Alejandro y Sanchez Rosas, Javier. (2010). II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2010. <https://www.academica.org/000-031/929>
- Furlan, Heredia, Piemontesi y Tuckman (2000). Análisis factorial confirmatorio de la adaptación argentina de la escala de procrastinación de Tuckman (ATPS) Laboratorio de Evaluación Psicológica y Educativa, S-F. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina. mail: [furlan@psyche.unc.edu.ar](mailto:furlan@psyche.unc.edu.ar) \*\* Ohio State University 142 Análisis factorial confirmatorio de la adaptación argentina de la escala de procrastinación de Tuckman (ATPS). <http://seadpsi.com.ar/revistas/index.php/pep/article/viewFile/111/57>
- Karoly, (1993). .Department of Psychology, Arizona State University, Tempe, Arizona 85287-1104. <https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.ps.44.020193.000323?journalCode=psych>
- Kuhl (1985). Volitional Mediators of Cognition-Behavior Consistency: Self-Regulatory Processes and Action Versus State Orientation. [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-642-69746-3\\_6](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-642-69746-3_6)
- Sánchez H. (2003). Psicología de la Creatividad. Lima: Visión Universitaria.
- Sánchez H. y Delgado A. (2014). Principios, leyes y conceptos fundamentales de la Psicología. Lima: Bussiness Support Aneth.

## FICHA 2

### **Datos personales de los autores**

Autor corresponsal:

#### **NATIVIDAD MARINA ESPÍRITU SALINAS**

Filiación: Universidad Ricardo Palma, Perú

Resumen de CV:

Licenciada en Psicología URP, Magister en Política Social UNMSM, Doctora en Ciencia Política y Relaciones Internacionales URP. Autora del libro “Creencias sobre el mundo justo: Una aproximación a su estudio” Lima (2015) y de publicaciones científicas. Docente Investigadora, y de la Facultad de Psicología URP en los cursos de Psicología Social y Métodos de Investigación Psicológica.

ORCID: 0000-0001-6621-4405

Correo electrónico: [natividad.espiritu@urp.edu.pe](mailto:natividad.espiritu@urp.edu.pe)

#### **JOSÉ ANTONIO CANALES SIERRALTA**

Filiación: Universidad Ricardo Palma, Perú

Resumen de CV:

Licenciado en Psicología URP, Maestro en Docencia Superior URP, Doctorante en Ciencia Política y Relaciones Internacionales URP. Analista Transaccional. Fue Psicólogo del INPE Instituto Nacional Penitenciario, Jefe de Regímenes Penitenciarios. Autor del libro “Análisis Transaccional”. Lima: Editorial Universitaria URP (2008). Diplomado en Tutoría y Orientación Educativa con Mención en Educación Superior URP. Especialista en evaluación con el Test de Rorschach, técnica original de Klopfer. Docente de la URP.

Correo electrónico: [canalessierralta@yahoo.es](mailto:canalessierralta@yahoo.es)

#### **KATHERINE LA TORRE CAYETANO**

Filiación: Universidad Ricardo Palma, Perú

Resumen de CV:

Bachiller en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Ricardo Palma. Realizó sus prácticas pre profesionales en el Hospital Víctor Larco Herrera.

Correo electrónico: [katherinelatorre.30@gmail.com](mailto:katherinelatorre.30@gmail.com)

#### **WILLIAM JESÚS TORRES ACUÑA**

Filiación: Universidad Ricardo Palma, Perú

ORCID : 0000-0002-8050-9709

Resumen de CV:

Doctor en Psicología UNMSM. Magister en Psicología en la Universidad CMU de Michigan, USA. Docente en la URP, a nivel de pre y posgrado. Consultor en investigaciones y editor de la Revista Ciencia y Aprendizaje ISSN 2079-4231, Archivos Psicológicos ISSN 1816-2630 y Pensamiento y Acción ISSN 1815-6738. Autor de publicaciones científicas, pruebas de comprensión lectora, tanto artículos como libros. Experto en acreditación de carreras universitarias.

Correo electrónico: [wtorres@urp.edu.pe](mailto:wtorres@urp.edu.pe)

Contribución de autoría

**NATIVIDAD MARINA ESPÍRITU SALINAS**

Participó en la concepción del problema de investigación, elaboración del proyecto, recolección de los datos, elaboración del manuscrito.

**JOSÉ ANTONIO CANALES SIERRALTA**

Participó en la concepción del problema de investigación, recolección de los datos, discusión de los resultados.

**KATHERINE LA TORRE CAYETANO**

Participó en la elaboración del marco teórico, antecedentes de investigaciones y su traducción del inglés, revisión final del manuscrito

**WILLIAM JESÚS TORRES ACUÑA**

Participó en el proyecto de investigación, análisis estadístico, revisión final del manuscrito.

Se presentan cuatro estudios realizados en los años 2018 y 2019 por docentes investigadores de la Facultad de Psicología a través del Plan Anual de Investigación que realiza todos los años el Vicerrectorado de Investigación.

**“PERCEPCIÓN DE LOS VALORES CÍVICOS-MORALES EN ESCOLARES DE LIMA METROPOLITANA** (Carlos Reyes- Héctor Sánchez). El estudio reporta la elaboración y validación de una prueba para recoger información sobre la percepción de nueve valores cívicos-morales, los cuales se utilizaron para que los escolares valoren figuras públicas como: el presidente, congresistas, jueces, políticos, policías, profesores, choferes, vecinos, padres de familia y amigos.

**“PROGRAMA EXPERIMENTAL PARA LA PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN DE CONDUCTAS ACOSADORAS ESCOLARES (BULLYING) EN ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO DE PRIMARIA EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE LIMA”**, (Patricia Matos-Carlos Reyes), presentan los resultados de la aplicación de un programa experimental contra el bullying, consistente en once sesiones cuyos contenidos versaron sobre el concepto del, así como las habilidades sociales, a dos grupos de escolares de sexto grado de primaria de una institución educativa pública y otra privada.

**“FELICIDAD, PENSAMIENTO EXISTENCIAL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN UNIVERSITARIOS DE LIMA”** (Natividad Espíritu-José Canales-Katherine La Torre-William Torres). El estudio se realizó con 264 estudiantes varones y mujeres de distintas carreras de una universidad privada de Lima . Se investigó la relación entre la felicidad, el pensamiento existencial y el rendimiento académico. Se concluye que la felicidad sí se relaciona positivamente con el rendimiento académico, lo cual es muy importante para fines de la tutoría universitaria.

**“ANÁLISIS PSICOMÉTRICO PRELIMINAR DE VALIDEZ Y CONFIABILIDAD DE UNA ESCALA DE VOLUNTAD PARA EL ESTUDIO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS”** (Héctor Sánchez). Es un estudio preliminar de carácter psicométrico, orientado a obtener los indicadores estadísticos de validez y confiabilidad de un instrumento elaborado para evaluar los niveles de voluntad para el estudio y trabajo académico en una población de estudiantes universitarios. Se aplicó el instrumento a estudiantes de los semestres. Los indicadores psicométricos de confiabilidad y validez en todos los casos y con todos los reactivos han resultado ser altamente significativos, lo que nos lleva a proponer la escala para evaluar voluntad para el estudio y el trabajo académico para futuras investigaciones.

ISBN: 978-612-48034-4-4

